



unesco

Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe

ess

**Educación
Superior y
Sociedad**

Vol. 37 Nro.1 (2025)

37

Dossier temático

**"Género e interseccionalidad
en la universidad: desigualdades,
políticas y transformaciones"**

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe (IESALC), 2025
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Vol.37 Nro.1 (enero-junio)
e-ISSN 26107759
Publicación semestral

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR GENERAL	Carlos Iván Moreno Arellano, Universidad de Guadalajara, México
EDITORA EJECUTIVA	Débora Ramos Torres, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
EDITORES ASOCIADOS	Blanca Inguanzo Arias, Universidad de Guadalajara, México Ricardo Pérez Mora, Universidad de Guadalajara, México Alejandra Flores Zamora, Universidad de Guadalajara, México Jorge Enrique Flores Orozco, Universidad de Guadalajara, México
COMITÉ ASESOR ACADÉMICO Y EDITORIAL	Magdalena Bustos Aguirre, Universidad de Guadalajara, Wendy Díaz Pérez, Universidad de Guadalajara, México José Navarro Cendejas, Universidad de Guadalajara, México
EDITOR SECCIÓN DE ARTÍCULOS BILINGÜES: CASTELLANO Y/O PORTUGÜÉS A LENGUAS INDÍGENAS	Daniel Mato, Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
CONSEJO ASESOR EDITORIAL	Alta Hooker, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua Altagracia López, Instituto de Tecnología de Santo Domingo, República Dominicana Ana Capilla Casco, Educación Superior, EFTP y Gencia de la Organización de Estados Iberoamericanos, España David Julien, Organización Universitaria Interamericana, Canadá Dameon Black, Comisión de Educación Terciaria (comisario y director ejecutivo), Jamaica Eddy Córdova Córcega, Consejo Nacional de Universidades, Venezuela Francesc Pedró, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona y exdirector de UNESCO IESALC Hebe Vessuri, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (investigadora emérita), Venezuela Jorge Enrique Delgado, Instituto de Estudios Internacionales en Educación, Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos José Joaquín Brunner, Cátedra UNESCO en Políticas Comparadas en Educación Superior, Universidad Diego Portales, Chile Miriam Alpizar Santana, Ministerio de Educación Superior de Cuba, Cuba Norberto Fernández Lamarra, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Olda Cano Araúz, Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá Paulo Falcón, Universidad CAECE, Argentina Rossana Valeriana de Souza e Silva, Grupo Brasileño de Cooperación Internacional de Universidades, Brasil Santiago Mengual-Andrés, Universidad de Valencia, España Santiago Jaime Ruiz Álvarez, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras Valentina Canese Caballero, Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
CONSEJO TÉCNICO EDITORIAL	Daniele Vieira Do Nascimento, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil José Antonio Quinteiro, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Sara Maneiro, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Yuma Inzolia, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
CORRECCION DE ESTILO	Carol Sánchez, Venezuela
DIAGRAMACIÓN	César Vercher González, España
SOPORTE TECNOLÓGICO	Edward Betancourt, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela

Apartado Postal N° 68.394, Caracas 1062-A, Venezuela, Teléfono: 58 212 2861020,
E-mail: ess-iesalc@unesco.org

ESS es una publicación científica arbitrada por pares externos mediante la modalidad “doble ciego”, asegurando la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva la identidad del autor o los autores y de los árbitros.

Todos los trabajos aquí publicados han sido arbitrados, siendo objeto de una evaluación formativa entre dos (2) y tres (3) expertos en el área.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons CC BY NC 4.0



Copyright:
© The Author(s)

COMISIÓN DE ARBITRAJE

- Acosta Silva, Adrián**
Universidad de Guadalajara, México
- Acosta Toraya, Adriana Esmeralda**
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Becerra, Rosa Isela**
Universidad de Guadalajara, México
- Bensegues, Lucila**
AB Soluciones Internacionales, Argentina
- Luz, Charlene Bitencourt Soster**
Universidade La Salle-Canoas, Brasil
- Brunner, José Joaquín**
Universidad Diego Portales, Chile
- Bustos-Aguirre, Magdalena**
Universidad de Guadalajara, México
- Cabrera, Dulce María**
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
- Díaz Hurtado, Anabel**
Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas, Cuba
- Díaz Pérez, Wendy**
Universidad de Guadalajara, México
- do Amaral, Wagner Roberto**
Universidade Estadual de Londrina, Brasil
- do Nascimento, Daniele Vieira**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- do Nascimento, Rita Gomes**
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Brasil
- Echeverría-King, Luisa Fernanda**
Universidad Simón Bolívar, Colombia
- Flores Zamora, Alejandra Fabiola**
Universidad de Guadalajara, México
- Furlin, Neiva**
Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil
- García Beaudoux, Virginia**
Universidad de Buenos Aires, Argentina
- García Ponce de León, Omar**
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
- Gómez Hernández, Yesica**
Universidad de Oriente, México
- Guzmán Acuña, Teresa de Jesús**
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Guzmán, Josefina**
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Hernández Rodríguez, Tania Marcela**
Universidad de Guadalajara, México
- Inguanzo Arias, Blanca Lizbeth**
Universidad de Guadalajara, México
- Lafont Castillo, Tania**
Universidad Simón Bolívar, Colombia

**Educación
Superior
y Sociedad (ESS)**
es una
publicación digital
de acceso abierto
registrada en
las siguientes
bases de datos
e índices:



Leal, Fernanda

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

López Rodríguez, Yanelín

Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", Cuba

Loyo Beristain, Erika

Universidad de Guadalajara, México

Lozada Trujillo, Milton

Universidad del Valle, Colombia

Magalhães de Andrade, Laura

Universidad Internacional de La Rioja, España

Medina, Lorena Argentina

Universidad Autónoma de Coahuila, México

Navarro Cendejas, José

Universidad de Guadalajara, México

Ojeda, Lydia

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Ortiz, Yohandra Semanat

Universidad de Oriente, Cuba

Pacheco Pazos, Maricela Hazel

Universidad Autónoma de Chiapas, México

Perales Ponce, Ruth Catalina

Universidad Marista de Guadalajara, México

Pinto Araújo, Laura Viviana

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Possas Lidia

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil

Riccono, Guido

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Rodríguez Jiménez, José Raúl

Universidad de Sonora, México

Rodríguez Loredo, Hilda Eugenia

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Rodríguez Pérez, Beatriz Eugenia

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Sandoval, Rigoberto

Universidad de Guadalajara, México

Sepúlveda, Edith Rivas

Universidad de Guadalajara, México

Silva, Carlos Enrique

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Sotelo, Lucrecia

Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

Velázquez Cárdenas, Luz María

Universidad de Guanajuato, México

Willoughby, Silvia

Universidad de Guadalajara, México

Zubillaga Alva, Ruth María

Universidad de Guadalajara, México

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), con sede en Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) está consagrada a publicar resultados de investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is a bi-annual journal published by the UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO-IESALC), located in Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (UNESCO-IESALC), basée à Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS) em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional de Educação Superior da UNESCO em América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC), com sede em Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) é consagrada a resultados públicos de Investigações; identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; trainer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover a investigação e a educação superior; disseminar informações sobre políticas e boas práticas; contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região.

Educación Superior y Sociedad (ESS) consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento

Prólogo Francésc Pedró	10
Editorial Carlos Iván Moreno Arellano	13
Dossier Temático	18
Género e interseccionalidad en la universidad: desigualdades, políticas y transformaciones Gender and intersectionality at university: Inequalities, policies and transformations Blanca Inguanzo Arias, Josefina Guzmán Acuña y Daniele Maria Vieira do Nascimento	19
1. Combinar empleo y labores domésticas, ¿relación asimétrica de género y escolaridad? Iván Alejandro Salas Durazo y Edith Rivas Sepúlveda	29
2. Recursos asociados a la permanencia académica de estudiantes-maternas durante el COVID-19 en una institución de formación para el trabajo en Colombia Ivonne Buitrago Gutiérrez, Soledad de La Cruz Hernández, Francisco J. Moreno Cabrera, Gloria L. Quiroz Hernández y Juan C. Correa	56
3. Parentalidades y cuidados de primeras infancias en universidades mexicanas Alma Vanessa Arvizu Reynaga	79
4. ¿Quién cuida a quienes cuidan? El rol de las universidades en la construcción de una nueva lógica de cuidados Patricia Jazmín Meza Navarro	103
5. Aproximaciones en clave interseccional a las trayectorias educativas en la universidad pública Daiana Anahí Bustos y Viviana Macchiarola	134
6. Violencias persistentes: la educación superior y la violencia contra las mujeres Fernando Pescador	161

7. A mulher com deficiência no contexto da educação superior: uma análise de documentos normativos e orientadores Andreza Vidal Bezerra e Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	191
8. Assédio moral e sexual nas universidades brasileiras: dados de responsabilização em dez anos (2014-2024) Maria Eduarda de Souza e Luana Renostro Heinen	218
9. Equidad y género como agentes de innovación y fortalecimiento de programas de doctorado en educación Johanna Solange Godoy Cerda y Edith Carola Ubilla Briones	247
10. Violencia de género en la universidad: el reto urgente de transformarse desde adentro Josefina Guzmán Acuña, Blanca Inguanzo Arias y Teresa de Jesús Guzmán Acuña	270
11. Alma Mater, Nourishing Mother? Women's Longing and Belonging in Public Universities in Brazil and England Anna Maria Zühlke O'Connor Del Fiorentino	293
Artículo Bilingüe Portugués-Tukano	321
1. A presença dos pós-graduandos indígenas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: desafios e permanências Po'terikârã niísé pós-graduação Faculdade Educação Universidade Federal Diâ Pahiró Siró: ieresé tohakeasé Osmar Cordeiro da Silva	322
Sección General	368
Presentación de la Sección General Jorge Enrique Flores Orozco y Alejandra Fabiola Flores-Zamora	369
1. Universidad, conocimiento y desarrollo regional: aportes desde la investigación en Los Valles de Jalisco, México María Luisa García Bátiz, Álvaro Mora Maciel, Karla Viridiana Rosales Valenzuela y Félix Alberto Barrera Osuna	375

2. A Hélice Séxtupla: impulsionando uma universidade com propósito Ery Jardim, Idio Fridolino Altmann, Paulo Fossatti, Ingridi Vargas Bortolaso e Éder Polido	409
3. Brazilian higher education performance in response to emerging societal demands Justin Axel Berg, Jacques Marcovitch, & Giovanna de Moura Rocha Lima	451
4. Libertad académica en la universidad pública mexicana Carmen Leticia Borrayo Rodríguez	481
5. Profesores de tiempo parcial con perfil de investigadores: entre oportunidades y restricciones José Arturo Martínez Pardo	506
6. Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior: hacia una inclusión transformadora de los pueblos indígenas en Colombia Ana María Nuñez Henao	537
7. El derecho a la educación superior en América Latina: avances en su reconocimiento y desafíos Pablo García	570
8. Un estudio de caso sobre el itinerario vital de estudiantes de maestría: orígenes y destinos diversos, mismo barco Pedro Octavio Arce Casas y Jonathan Alejandro González García	593
9. Las estructuras organizacionales de las universidades católicas: ¿Qué tan inclusivas son? Alejandro Uribe López	614



Prólogo

Francesc Pedró * @ 

* Universidad Pompeu Fabra, Barcelona y exdirector de UNESCO IESALC

Estimados lectores,

Con renovado entusiasmo y profundo sentido de responsabilidad académica, les presentamos el número 1 del volumen 37 de la revista Educación Superior y Sociedad (ESS). Este nuevo número abre con un dossier temático de gran pertinencia y urgencia: «Género e interseccionalidad en la universidad: desigualdades, políticas y transformaciones», una propuesta editorial que busca iluminar las múltiples formas en que las desigualdades estructurales se manifiestan y se entrecruzan en los espacios universitarios de nuestra región.

Desde nuestra perspectiva, este nuevo volumen representa un peldaño más en la misión del IESALC de fomentar el debate y la investigación rigurosa sobre los desafíos y transformaciones de la educación superior en nuestra región. La diversidad de enfoques, metodologías y realidades que se abordan en el número es testimonio del incansable trabajo de un equipo de académicos y profesionales comprometidos con la equidad y la justicia social en el ámbito universitario.

La interseccionalidad, como concepto analítico y herramienta de investigación, permite ir más allá del género como una categoría aislada, para entender cómo este se entrelaza con otras variables como la raza, la etnia, la clase social, la orientación sexual, la discapacidad y la procedencia geográfica. Los trabajos que componen este dossier demuestran de manera contundente que las desigualdades en el ámbito universitario no son unidimensionales, sino que se manifiestan en la confluencia de múltiples sistemas de opresión.

El conjunto de artículos que conforman el dossier temático fue cuidadosamente seleccionado de la respuesta sobresaliente que tuvo su convocatoria. La calidad y pertinencia de las propuestas recibidas reafirman la relevancia del

tema para la comunidad académica de América Latina y el Caribe. De modo que el número ofrece una visión panorámica de las complejidades y las múltiples dimensiones de las experiencias de género en la educación superior, a través de una lente interseccional.

La organización del dossier no hubiera sido posible sin la invaluable labor de tres destacadas académicas que asumieron el rol de editoras invitadas: Blanca Inguanzo Arias de la Universidad de Guadalajara-México, Josefina Guzmán Acuña de la Universidad Autónoma de Tamaulipas-México, y la colega Daniele Vieira Do Nascimento de la Universidad Federal de Pernambuco-Brasil. Su dedicación y experiencia han sido fundamentales para curar una selección de artículos que cumpliesen con los más altos estándares de rigor académico, coherencia temática, calidad científica y diversidad de enfoques que caracterizan este conjunto de trabajos.

En el dossier se exploran cómo las experiencias universitarias están atravesadas por múltiples dimensiones de identidad —género, etnia, clase, orientación sexual, discapacidad, territorio, lengua— y cómo estas intersecciones generan desigualdades estructurales. Los artículos analizan un abanico de situaciones, entre otras: las políticas de inclusión en universidades públicas latinoamericanas, las narrativas de mujeres indígenas como formas de resistencia y agencia, los desafíos de la docencia universitaria para alcanzar la equidad de género, aplicaciones metodológicas de la interseccionalidad en estudios universitarios, experiencias de estudiantes trans y las tensiones entre reconocimiento y exclusión, trayectorias universitarias en contextos rurales desde una mirada de género y clase, prácticas feministas dentro de la universidad como espacios de transformación, y un innovador tema acerca de la escritura académica en lengua indígena como acto de reivindicación epistémica.

Además del dossier temático, también el número incluye investigaciones sobre la educación superior y sostenibilidad en el contexto de la crisis climática, sobre la internacionalización crítica de la educación superior y respecto a la evaluación institucional desde una perspectiva de justicia epistémica.

En la ESS, creemos firmemente que la producción de conocimiento debe ser inclusiva en todas sus formas. Por ello, es motivo de especial orgullo para nosotros referir la continuidad de nuestra iniciativa de publicar artículos en lenguas indígenas. En este número, en particular, se incluye un artículo que aborda una problemática relevante entre indígenas de Brasil, ofreciendo una perspectiva

única y enriquecedora que, de otra manera, podría quedar fuera del circuito académico tradicional. Este esfuerzo no solo reconoce la diversidad lingüística de nuestra región, sino que también valida y da voz a epistemologías y formas de conocimiento que han sido históricamente marginadas.

Quisiera cerrar este prólogo con un reconocimiento especial. La labor de una revista como la ESS es un esfuerzo colectivo, y en este camino, la guía y el compromiso de figuras clave son irremplazables. Por ello, vaya nuestro más sincero agradecimiento al equipo editorial liderado por el Dr. Carlos Iván Moreno de la Universidad de Guadalajara, México, no solo por la selección del tema, sino además por la coordinación del proceso de producción de este significativo número de la revista. Asimismo, sirva la presente para felicitar a los autores, editores invitados y evaluadores que participaron por sus excelentes aportaciones intelectuales e investigativas.

Finalmente, en este nuevo número, la revista Educación Superior y Sociedad reafirma su vocación de ser un espacio plural, riguroso y comprometido con los desafíos de nuestro tiempo; por ello, invitamos a nuestras lectoras y lectores a sumergirse en sus páginas, a dialogar con sus ideas y a seguir construyendo, desde la universidad, una sociedad más justa, diversa y transformadora.



Editorial

Carlos Iván Moreno * @ 

* Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México

La universidad se ha concebido como un espacio de movilidad social, innovación y democratización del conocimiento. Sin embargo, la historia de la educación superior muestra que este ideal convive con estructuras de desigualdad que, lejos de ser accidentales, se encuentran profundamente arraigadas en la organización institucional, las culturas académicas y las relaciones de poder. Entre ellas, las desigualdades de género constituyen una de las más persistentes, aunque en las últimas décadas han ganado visibilidad y han motivado transformaciones normativas y políticas.

No obstante, los avances logrados en materia de igualdad de género dentro de la educación superior resultan insuficientes si no se consideran las múltiples formas de discriminación que se entrecruzan y que configuran de manera diferenciada las trayectorias en el ámbito universitario.

El concepto de interseccionalidad, propuesto por Kimberlé Crenshaw (1989), ha sido central para comprender que las experiencias de exclusión no son homogéneas, sino que resultan de la interacción simultánea de múltiples factores como género, clase, etnia, orientación sexual, discapacidad o estatus migratorio. En el contexto universitario, esta mirada permite identificar cómo mujeres indígenas, afrodescendientes o provenientes de sectores empobrecidos enfrentan barreras adicionales en comparación con otras estudiantes y académicas.

En términos de acceso, las mujeres han logrado una presencia mayoritaria en la matrícula universitaria global. De acuerdo con el Instituto de Estadística de la UNESCO, en 2023 ellas representaban el 53% de la matrícula terciaria a nivel mundial y más del 55% en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2023). Estos avances evidencian una conquista histórica frente a la exclusión educativa y

han sido acompañados por políticas públicas de igualdad de género, sistemas de becas y programas de acción afirmativa.

No obstante, esta mayor participación en el acceso no siempre se traduce en igualdad sustantiva. Persisten brechas de género en áreas estratégicas, como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), donde las mujeres representan menos del 35% de la matrícula global y apenas el 27% en investigación científica (Banco Mundial, 2022). De igual forma, la llamada “tubería rota” (leaky pipeline) refleja cómo, a medida que se avanza en la carrera académica, las mujeres tienden a estar subrepresentadas: menos del 20% de las rectorías universitarias en América Latina son ocupadas por mujeres, y las brechas salariales entre docentes hombres y mujeres en la región rondan el 17% (CEPAL, 2022).

A ello se suman fenómenos de discriminación menos visibles, como la asignación desigual de tareas administrativas y de cuidado en las universidades, que recae de manera desproporcionada en las académicas, lo que limita su tiempo para la investigación y afecta sus posibilidades de promoción.

El enfoque interseccional permite cuestionar la noción de que los avances en acceso femenino han resuelto el problema de la desigualdad. En países de América Latina, por ejemplo, las mujeres indígenas enfrentan tasas de finalización de educación superior significativamente menores que las de las mujeres no indígenas; entre las principales razones: las barreras lingüísticas, económicas y culturales profundizan estas brechas, invisibilizando a grupos enteros de la población (Grigera *et al.*, 2023).

De igual modo, las estudiantes y académicas afrodescendientes denuncian prácticas racistas y estereotipos que limitan su participación plena en la vida universitaria. El cruce entre racismo y sexismo se traduce en mayores tasas de deserción, acceso restringido a programas de posgrado y menor presencia en posiciones de liderazgo académico.

La interseccionalidad revela también las desigualdades de las personas con discapacidad o de la comunidad LGBTQ+ en los campus, quienes a menudo enfrentan entornos poco inclusivos y discriminatorios. Todo ello subraya que la lucha por la igualdad en la universidad no puede limitarse a una agenda de género en abstracto, sino que requiere atender simultáneamente las múltiples dimensiones de la exclusión.

En América Latina, la incorporación de unidades de género, protocolos de atención a la violencia y políticas institucionales de equidad han sido pasos significativos. Sin embargo, persisten resistencias culturales e institucionales

que ralentizan el cambio. Las denuncias por acoso y violencia sexual en universidades de México, Chile, Argentina o Colombia muestran que la violencia de género sigue siendo un problema estructural. Aunque en muchos casos existen protocolos, su implementación suele ser fragmentada, con escasos recursos y limitada capacidad de sanción.

Las crisis políticas y económicas también inciden en este panorama. En contextos de precarización del trabajo académico, las desigualdades de género se profundizan: las mujeres, más afectadas por contratos temporales y cargas de cuidado, enfrentan mayores riesgos de exclusión y menor participación en investigación de alto impacto. La pandemia de COVID-19 acentuó estas brechas, ya que las académicas vieron reducido su tiempo de investigación en comparación con sus pares masculinos, lo que repercute en la producción científica y en el reconocimiento académico (UNESCO, 2022).

La universidad no solo debe garantizar igualdad formal, sino convertirse en un actor protagónico en la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Incorporar la perspectiva de género e interseccionalidad es una condición para alcanzar la excelencia académica y para cumplir con la misión de la educación superior como bien público global. Ello implica revisar currículos, prácticas pedagógicas, estructuras de gobernanza y sistemas de evaluación, de manera que no reproduzcan sesgos y exclusiones.

Asimismo, los movimientos feministas estudiantiles y las redes académicas de mujeres han mostrado que la transformación institucional no es únicamente una tarea de los gobiernos o rectorías, sino un proceso colectivo que surge desde las comunidades universitarias. La movilización contra la violencia de género en campus latinoamericanos ha sido un catalizador de cambios que, aunque aún incipientes, marcan un camino hacia universidades más seguras, inclusivas y democráticas.

El dossier temático que conforma este volumen ofrece un panorama crítico y propositivo sobre género e interseccionalidad en la universidad. A través de estudios de caso, análisis comparados y marcos teóricos innovadores, los artículos examinan cómo las desigualdades se configuran en diferentes contextos y qué políticas y prácticas pueden contribuir a transformarlas. Desde experiencias de liderazgo femenino en universidades públicas hasta políticas de inclusión para comunidades indígenas y afrodescendientes, las contribuciones de este número buscan no solo describir problemas, sino también proponer caminos de acción.

La sección general, por su parte, enriquece este debate al presentar investigaciones variadas sobre el quehacer universitario. Estos trabajos, aunque no centrados explícitamente en género, permiten comprender cómo los retos estructurales de la educación superior se entrelazan con las agendas de equidad e inclusión.

De este modo, en un mundo donde las desigualdades sociales se agudizan, las universidades no pueden permanecer neutrales. Incorporar la perspectiva de género e interseccionalidad no es una opción, sino una responsabilidad ética y política. Se trata de reconocer que el conocimiento es más rico, diverso y transformador cuando todas las voces tienen lugar y cuando las instituciones cuestionan sus propios sesgos.

Este volumen de Educación Superior y Sociedad constituye, así, una invitación a gobiernos, autoridades universitarias, académicos y estudiantes a profundizar en el compromiso con la igualdad sustantiva. Porque avanzar hacia universidades inclusivas y equitativas significa aportar a la consolidación de sociedades más justas, democráticas y sostenibles.

REFERENCIAS

Banco Mundial. (2022). *Women, Business and the Law 2022*. Banco Mundial.

<https://tinyurl.com/worldbank7>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad*. CEPAL. <https://tinyurl.com/Cealco77>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. <https://tinyurl.com/Chicagobod>

Grigera, A., Vázquez, M.I., Pérez, A.C. y Flores, A. (27 de diciembre de 2023). Mujeres Indígenas Conectadas: Cerrando brechas en habilidades digitales con identidad cultural. *¿y si hablamos de igualdad?* <https://tinyurl.com/GigreraAa>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Impact of COVID-19 on higher education*. UNESCO. <https://tinyurl.com/Unitedn77>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>



unesco

Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe

Dossier



ess

Vol. 37 Nro.1 (2025)

• Educación
• Superior y
• Sociedad
•
•
•
•
•

**“Género e interseccionalidad
en la universidad:
desigualdades, políticas y
transformaciones”**

Editoras invitadas:

Blanca Inguanzo Arias

Josefina Guzmán Acuña

Daniele Vieira do Nascimento



Género e interseccionalidad en la universidad: desigualdades, políticas y transformaciones

Gender and intersectionality at university: Inequalities, policies and transformations

Blanca Inguanzo Arias¹ @  Josefina Guzmán Acuña² @ 

Daniele Maria Vieira do Nascimento³ @ 

¹ Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México.

² Universidad Autónoma de Tamaulipas, Victoria, Tamaulipas, México.

³ Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil.

La universidad, como espacio de producción de conocimiento y de reproducción —o transformación— de estructuras sociales, no es ajena a las desigualdades que atraviesan nuestras sociedades. Este dossier temático propone una mirada crítica sobre las formas en que el género y otras dimensiones —como la clase, la raza, la discapacidad, la sexualidad, entre otras— se entrecruzan para configurar experiencias desiguales dentro del ámbito universitario (Crenshaw, 1991; Yuval-Davis, 2006). Desde una perspectiva interseccional, se analizan no solo las desigualdades que persisten, sino también las políticas, resistencias

The university, as a space for the production of knowledge and the reproduction—or transformation—of social structures, is not exempt from the inequalities that permeate contemporary societies. This thematic dossier proposes a critical examination of how gender and other intersectional dimensions, such as class, race, and disability, intersect to produce unequal experiences within the university environment (Crenshaw, 1991; Yuval-Davis, 2006). From an intersectional perspective, this dossier analyses not only the inequalities that persist, but also the policies, forms of resistance, and transformative initi-

y apuestas transformadoras que buscan construir una universidad más justa, inclusiva y equitativa.

A partir de investigaciones desarrolladas en América Latina y Europa, los artículos aquí reunidos exploran, desde distintas aproximaciones metodológicas y disciplinarias, las intersecciones entre género, cuidado, trayectorias académicas, liderazgo, violencias estructurales y disputas epistemológicas dentro del espacio universitario. En esta línea, autoras como Bonder (2022), Ribeiro (2016) y Fraser (2008) han subrayado que alcanzar la equidad en el ámbito universitario no se limita a incorporar más mujeres a estructuras previamente jerarquizadas, sino que exige reconfigurar profundamente los modos en que se organiza el saber, el poder institucional y los cuidados.

Los trabajos reunidos dialogan con una variedad de marcos teóricos que conciben la educación superior como un bien público colectivo (Morgade, 2020), y con críticas feministas al androcentrismo epistémico (Harding, 1991; Lugones, 2008). Estas aproximaciones incorporan también metodologías sensibles e integradas que permiten leer las trayectorias académicas desde una perspectiva situada y relacional (Jovchelovitch, 2019). En este contexto, se abordan problemáticas como la distribución desigual del

ativos that aim to build a more just, inclusive, and equitable university.

Based on research developed by scholars in Latin America and Europe, the articles gathered in this dossier explore, from diverse methodological and disciplinary approaches, the intersections between gender, care, academic trajectories, leadership, structural violence, and epistemological disputes within the university context. In this regard, authors such as Bonder (2022), Ribeiro (2016), and Fraser (2008) have emphasized that achieving equity in the university environment is not merely about incorporating more women into pre-existing hierarchical structures. Rather, it requires a profound reconfiguration of how knowledge, institutional power, and care are organized.

The collected papers engage with a variety of theoretical frameworks that conceptualize higher education as a collective public good (Morgade, 2020), alongside feminist critiques of epistemic androcentrism (Harding, 1991; Lugones, 2008). They also incorporate sensitive and integrative methodologies that enable an analysis of academic trajectories from a situated and relational perspective (Jovchelovitch, 2019). Within this framework, the articles address issues such as the unequal distribution of time and unpaid labor, symbolic

tiempo y el trabajo no remunerado, la violencia simbólica e institucional, las barreras al liderazgo femenino, y la falta de reconocimiento del cuidado como dimensión estructurante de la vida académica.

De esta manera, el dossier contribuye a visibilizar las tensiones que atraviesan a las universidades contemporáneas, entendidas como espacios en disputa (Motta, 2013), atravesados por dinámicas simultáneas de exclusión e inclusión, reproducción y transformación. La propuesta epistémica y política que sostienen estos artículos apunta a reimaginar la institución universitaria desde un paradigma de justicia de género, justicia epistémica (Fricker, 2007) y cuidado colectivo (Tronto, 1993; Pérez Orozco, 2014), avanzando hacia una universidad transformadora, plural y habitada por todas las voces históricamente silenciadas.

En tal sentido, los artículos que se presentan en este dossier abordan las desigualdades a las que se enfrentan las mujeres como resultado de las labores de cuidado no remuneradas que se realizan, las cuales se suman a la labor académica y de investigación. Asimismo, se incluyen análisis de casos sobre iniciativas y transformaciones institucionales que han resultado en una mejora en las condiciones laborales y promoción de la equidad en las distintas áreas y programas institucionales,

and institutional violence, barriers to female leadership, and the lack of recognition of care as a structuring dimension of academic life.

In this way, the dossier contributes to making visible the tensions that traverse contemporary universities, understood as contested spaces (Motta, 2013), shaped by simultaneous dynamics of exclusion and inclusion, reproduction, and transformation. The epistemic and political proposal advanced by these articles seeks to reimagine the university institution through a paradigm of gender justice, epistemic justice (Fricker, 2007), and collective care (Tronto, 1993; Pérez Orozco, 2014), advancing toward a transformative, plural university, one that is also inhabited by all the voices historically silenced.

In this sense, the articles presented in this dossier address the inequalities faced by women as a result of their unpaid care responsibilities, which compound their academic and research duties. The contributions also include case studies on institutional initiatives and transformations that have improved working conditions and promoted equity across different programs and areas. These studies draw on personal narratives and the analysis of institutional data and indicators to identify the elements necessary for achieving *sustainable in-*

abordando experiencias personales y haciendo un análisis de indicadores e información institucional que aporta a identificar qué elementos hacen falta a fin de lograr una *inclusión sostenible*—más allá de esfuerzos aislados cuya duración es limitada— visibilizando además la complejidad de los desafíos de género en la universidad contemporánea.

Ejemplo de lo anterior es el artículo *“Combinar empleo y labores domésticas, ¿relación asimétrica de género y escolaridad?”*, elaborado por Iván Alejandro Salas Durazo y Edith Rivas Sepúlveda, en el cual se analiza el uso del tiempo como una categoría central para comprender las desigualdades estructurales de género en México. A partir de los datos de la ENUT (Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo) 2019 y el trabajo de Jelin (2010) y Hochschild (1989), explora cómo la escolaridad influye en la carga de trabajo no remunerado de hombres y mujeres, y refleja la organización social y el cuidado.

Por otro lado, Ivonne Buitrago Gutiérrez, Soledad De La Cruz Hernández, Francisco J. Moreno Cabrera, Gloria L. Quiroz Hernández y Juan C. Correa abordan en su artículo *“Recursos asociados a la permanencia académica de estudiantes-maternas durante el COVID-19 en una institución de formación para el trabajo en Colombia”*, y desde la

clusion, beyond isolated efforts with limited scope, while highlighting the complexity of gender challenges in contemporary universities.

An illustration of this can be found in the article *“Combinar empleo y labores domésticas, ¿relación asimétrica de género y escolaridad?”* by Iván Alejandro Salas Durazo and Edith Rivas Sepúlveda, which employs time as a central analytical category to examine structural gender inequalities in Mexico. Drawing on data from the 2019 ENUT (Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo) and the work of Jelin (2010) and Hochschild (1989), the article examines how educational attainment influences the distribution of unpaid labor between men and women and reflects the broader social organization of care

Ivonne Buitrago Gutiérrez, Soledad De La Cruz Hernández, Francisco J. Moreno Cabrera, Gloria L. Quiroz Hernández, and Juan C. Correa, in the article *“Recursos asociados a la permanencia académica de estudiantes-maternas durante el COVID-19 en una institución de formación para el trabajo en Colombia”*, apply Antonovsky's (1996) salutogenic model to identify factors that enabled mother-students to persist in their studies during the pandemic. Employing methodologies such as LEGO® Education and focus groups, their work

perspectiva salutogénica de Antonovsky (1996), los factores que permitieron a madres estudiantes continuar sus estudios durante la pandemia. Para ello, el uso de metodologías como LEGO® Education y grupos focales les permitió una lectura sensible del entorno académico como espacio que puede tanto reforzar como mitigar desigualdades.

Retomando el tema de labores de cuidado, Alma Vanessa Arvizu Reynaga aborda la ausencia de políticas universitarias efectivas que atiendan las necesidades de quienes maternan o paternan durante la formación académica, especialmente en el caso de las primeras infancias. En su artículo *"Parentalidades y cuidados de primeras infancias en universidades mexicanas"* propone una mayor articulación entre las distintas iniciativas institucionales y la agenda del cuidado como derecho.

En el artículo *"¿Quién cuida a quienes cuidan? El rol de las universidades en la construcción de una nueva lógica de cuidados"*, Patricia Jazmín Meza Navarro analiza cómo el trabajo de cuidados impacta negativamente en la participación académica de estudiantes de maestría — especialmente mujeres — como resultado de los estereotipos de género. Señala la falta de apoyo institucional y propone políticas que reconozcan el cuidado como parte del derecho a una educación equitativa.

Respecto a los análisis institucio-

offers a nuanced reading of the academic environment as a space that can both reproduce and mitigate inequalities.

Continuing with the theme of caregiving, Alma Vanessa Arvizu Reynaga examines the absence of effective university policies for student-parents, particularly during early childhood, in her article *"Parentalidades y cuidados de primeras infancias en universidades mexicanas"*. She calls for greater articulation among institutional initiatives and positions care as a fundamental right.

In the article *"¿Quién cuida a quienes cuidan? El rol de las universidades en la construcción de una nueva lógica de cuidados"*, Patricia Jazmín Meza Navarro explores how caregiving responsibilities negatively impact the academic participation of master's students, especially women —as a result of gender stereotypes. She points out the lack of institutional support and advocates for policies that recognise caregiving as part of the right to equitable education.

In terms of institutional analysis, Daiana Anahí Bustos and Viviana Macchiarola, in their article *"Aproximaciones en clave interseccional a las trayectorias educativas en la universidad pública"*, offer an intersectional analysis of educational trajectories at the Universidad Nacional de Río

nales, Daiana Anahí Bustos y Viviana Macchiarola, en el artículo titulado *"Aproximaciones en clave interseccional a las trayectorias educativas en la universidad pública"*, ofrecen una mirada interseccional de las trayectorias educativas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), incorporando variables estructurales e institucionales que inciden en la continuidad o desafiliación de estudiantes. El texto dialoga con nociones de justicia epistémica y el derecho a una educación situada y transformadora.

Por su parte, en el texto *"Violencias persistentes: La educación superior y la violencia contra las mujeres"*, cuyo autor es Luis Fernando González Pescador, se retoman desde un enfoque documental e interseccional las formas persistentes de violencia contra las mujeres en la educación superior. Apoyado en Bourdieu (1998) y Medina (2013), el autor visibiliza tensiones entre acceso, permanencia y condiciones de seguridad.

Del mismo modo, y abordando los estudios feministas y de género desde una perspectiva interseccional, el artículo *"A mulher com deficiência no contexto da educação superior: uma análise de documentos normativos e orientadores"*, de Andreza Vidal Bezerra y Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, analiza las barreras que enfrentan las mujeres con discapacidad en

Cuarto (UNRC), incorporating structural and institutional factors that affect student retention and disengagement. Their article draws on notions of epistemic justice and the right to situated and transformative education.

The article *"Violencias persistentes: La educación superior y la violencia contra las mujeres"*, by Luis Fernando González Pescador, adopts a documentary and intersectional approach to explore persistent forms of violence against women in higher education. Drawing on Bourdieu (1998) and Medina (2013), the author examines the tensions between access, persistence, and the right to safety.

Similarly, engaging with feminist and gender studies from an intersectional lens, the article *"A mulher com deficiência no contexto da educação superior: uma análise de documentos normativos e orientadores"*, by Andreza Vidal Bezerra and Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães analyzes the barriers faced by women with disabilities in higher education. Through an examination of normative and guiding documents, the article underscores how ableism, sexism, and racism intersect to shape access, retention, and participation. The findings stress the importance of understanding disability as part of a complex and multifaceted identity.

la educación superior. Se examinan documentos normativos sobre inclusión y accesibilidad, destacando cómo distintas formas de opresión (como el capacitismo, el sexismo y el racismo) se entrecruzan y afectan el acceso, la permanencia y la participación de estas estudiantes. Los resultados subrayan la importancia creciente de la interseccionalidad para comprender la discapacidad como parte de una identidad múltiple y compleja.

En la misma línea, Maria Eduarda de Souza y Luana Renostro Heinen presentan *“Assédio moral e sexual nas universidades brasileiras: dados de responsabilização em dez anos (2014-2024)”*, un mapeo sobre los procesos administrativos por acoso en universidades federales de Brasil. Este artículo propone que la clave para una prevención efectiva es contar con datos institucionales que den cuenta de la relevancia y necesidad de iniciativas específicas y estrategias para que sean sostenibles.

Por otro lado, sobre la educación doctoral, Johanna Solange Godoy Cerda, quien es autora del artículo *“Equidad y género como agentes de innovación y fortalecimiento de programas de doctorado en educación”*, destaca las desigualdades a las que se enfrentan las estudiantes de doctorado en Chile. Propone la transversalización de la equidad como condición para fortalecer la calidad y la innovación académica.

In the same line, Maria Eduarda de Souza and Luana Renostro Heinen present *“Assédio moral e sexual nas universidades brasileiras: dados de responsabilização em dez anos (2014–2024)”*, a mapping of administrative harassment cases in Brazilian federal universities. The article argues that sustainable prevention strategies require institutional data that reflect the scope and seriousness of the problem.

Turning to doctoral education, Johanna Solange Godoy Cerda, in her article *“Equity and gender as agents of innovation and strengthening of doctoral programs in education”*, highlights the inequalities experienced by women doctoral students in Chile. She advocates for the mainstreaming of equity as a core element for enhancing academic quality and innovation.

On a similar topic, *“Violencia de género en la universidad: el reto urgente de transformarse desde dentro”*, by Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Josefina Guzmán Acuña, and Blanca Inguanzo Arias, calls for a profound transformation of institutional cultures in response to gender violence. The authors critique normative inaction and propose feminist and inclusive pedagogies as pathways for change.

Finally, in *“Alma Mater, Nourishing Mother? Women’s Longing and Belong-*

Sobre este tema, en *“Violencia de género en la universidad: el reto urgente de transformarse desde adentro”*, Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Josefina Guzmán Acuña y Blanca Inguanzo Arias apuestan por una transformación profunda de la cultura institucional frente a las violencias de género, cuestionando el simulacro normativo y proponiendo pedagogías feministas e inclusivas.

Para lograr lo anterior, como sostiene Anna Maria Zühlke O'Connor Del Fiorentino en *“Alma Mater, Nourishing Mother? Women’s Longing and Belonging in Public Universities in Brazil and England”*, es primordial analizar las experiencias de las mujeres. En el caso del estudio que presenta, se enfoca en mujeres de primera generación en Unicamp (Brasil) y Cambridge (Reino Unido), abordando la pertenencia simbólica y emocional como dimensión central para imaginar una universidad verdaderamente incluyente.

En conjunto, los artículos de este dossier ofrecen un panorama crítico, plural y comprometido sobre los desafíos que enfrenta la universidad en su transformación hacia un espacio más justo, habitable y plural. Al articular dimensiones estructurales, políticas e íntimas, estos trabajos iluminan las tensiones que configuran el presente universitario y trazan posibles rutas para dismantelar las desigualdades históricas que lo atraviesan.

ing in Public Universities in Brazil and England”, Anna Maria Zühlke O'Connor Del Fiorentino underscores the importance of analysing women's experiences of symbolic and emotional belonging. Focusing on first-generation women at Unicamp (Brazil) and Cambridge (UK), she highlights the need to rethink inclusion not only in structural terms but also in affective and symbolic dimensions.

Taken together, the articles in this dossier provide a critical, plural, and committed overview of the challenges faced by universities as they move toward becoming more just, inclusive, and livable spaces. By articulating structural, political, and social dimensions, these contributions illuminate the tensions shaping the university today and outline possible pathways to dismantle historical inequalities.

In a context where inclusion policies are often reduced to numerical indicators or procedural protocols, this dossier invites us to understand university equity as a collective task - one that demands structural, epistemological, and affective transformation. Care, gender justice, and recognition of diversity must no longer be peripheral but become foundational pillars of academic life.

Ultimately, this represents a political commitment to a transformative

Frente a un contexto en el que las políticas de inclusión suelen limitarse a indicadores numéricos o protocolos formales, este dossier invita a pensar la equidad universitaria como una tarea colectiva, que requiere de reformas estructurales, epistemológicas y afectivas. El cuidado, la justicia de género y el reconocimiento de la diversidad deben dejar de ser dimensiones periféricas y convertirse en ejes que estructuren la vida académica.

Esta es, en última instancia, una apuesta política por una universidad transformadora, que no solo incorpore voces antes excluidas, sino que se deje interpelar por ellas. Una universidad que no teme habitar la complejidad y se atreva a imaginar nuevas formas de pensar, de enseñar y de convivir.

En suma, los aportes reunidos en este dossier no solo analizan las múltiples aristas de la desigualdad universitaria, sino que también ensayan horizontes de posibilidad para repensar la institución desde una ética del compromiso, la pluralidad y el cuidado. Reconocer la universidad como un territorio en disputa implica también imaginarla como un espacio en constante construcción, abierto a la crítica, a la escucha y a la transformación. Que este esfuerzo colectivo inspire futuras investigaciones, intervenciones y políticas que hagan de la equidad no un ideal abstracto, sino una práctica cotidiana y sostenida.

university, one that not only incorporates historically excluded voices but also allows itself to be challenged and reshaped by them. A university that dares to inhabit complexity and imagines new ways of thinking, teaching, and coexisting.

In summary, the contributions gathered in this dossier not only analyze the multiple edges of university inequality but also rehearse horizons of possibility to rethink the institution from an ethic of commitment, plurality, and care. Recognizing the university as a disputed territory also implies imagining it as a space in constant construction, open to criticism, listening, and transformation. May this collective effort inspire future research, interventions, and policies that make equity not an abstract ideal, but a daily and sustained practice.

REFERENCIAS REFERENCES

- Bonder, G. (2022). *La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina: experiencias, reflexiones y contribuciones para el futuro de la educación superior*. FLACSO - UNESCO. <https://h7.cl/1iCqu>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (53-62). UNICE. <https://tinyurl.com/pensarlaeduc>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fricker, M. (2007). Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*. Cornell University Press. <https://tinyurl.com/cornell45>
- Jovchelovitch, S. (2019). *Knowledge in Context: Representations, Community and Culture*. Routledge.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, 9, 73–101. <https://tinyurl.com/lugonespdf>
- Motta, S.C. (2013). Teaching Global and Social Justice as Transgressive Spaces of Possibility. *Antipode*, 45, 80-100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2012.00995.x>
- Pender, N. J. (1996). *Health Promotion in Nursing Practice*. Appleton & Lange.
- Ribeiro, D. (2016). *Quem tem medo do feminismo negro?* Companhia das Letras. <https://tinyurl.com/Ribeiropdf>
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003070672>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193–209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en. – jun.), 29-55

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.933>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-12-13 | Revisado 2025-02-26

Aceptado 2025-03-26 | Publicado 2025-06-30

1. Combinar empleo y labores domésticas, ¿relación asimétrica de género y escolaridad?

Combining employment and housework,
an asymmetrical relationship between gender and schooling?

Iván Alejandro Salas Durazo ¹ @  Edith Rivas Sepúlveda ² @ 

¹ y ² Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

RESUMEN

En este trabajo se analizan las disparidades de género en la distribución del tiempo dedicado al empleo remunerado y al trabajo doméstico no remunerado en México, distinguiendo entre dos grupos de ocupados: los que tienen estudios superiores y los que tienen como máximo nivel educativo la educación secundaria superior. El análisis se estructura en torno a nueve cohortes de edad. Para explorar estas diferencias, desarrollamos un modelo analítico multidimensional que abarca tres dimensiones clave: horas de trabajo, trabajo doméstico y tiempo dedicado a la educación. El modelo integra diez variables que se analizaron a través de categorías definidas por sexo, nivel educativo y edad. El estudio se basa en microdatos de la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (ENUT) 2019. Los hallazgos revelan una relación unidireccional entre el empleo remunerado y el trabajo doméstico por género: mientras que las mujeres han experimentado mejores condiciones de participación en el mercado laboral, esta tendencia no ha ido acompañada de un aumento proporcional en la participación de los hombres en las responsabilidades domésticas. Además, los resultados ponen de relieve las diferencias de género en el uso del tiempo explicadas tanto por el nivel educativo como por la edad, lo que indica que la educación superior desempeña un papel fundamental a la hora de determinar cómo los individuos distribuyen su tiempo entre el empleo, las tareas domésticas y las actividades de aprendizaje.

Palabras clave: Uso del tiempo; igualdad de género; trabajo; grupo de edad; educación superior

Combining employment and housework, an asymmetrical relationship between gender and schooling?

ABSTRACT

This paper analyses gender disparities in the distribution of time spent in paid employment and unpaid domestic work in Mexico, distinguishing between two groups of employed persons: those with higher education and those with upper secondary education as their highest level of education. The analysis is structured around nine age cohorts. To explore these differences, we develop a multidimensional analytical model that covers three key dimensions: hours of work, housework, and time spent on education. The model integrates ten variables that were analyzed through categories defined by gender, educational level, and age. The study is based on microdata from the 2019 National Time Use Survey (Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo, ENUT). The findings reveal a unidirectional relationship between paid employment and domestic work by gender. While women have experienced better labor market participation conditions, this trend has not been accompanied by a proportional increase in men's share of domestic responsibilities. Furthermore, the results highlight gender differences in time use, which are explained by both educational attainment and age, indicating that higher education plays a significant role in determining how individuals allocate their time between employment, housework, and learning activities.

Keywords: Time use; Gender Equality; Work; Age group; Higher education

Combinando emprego e trabalho doméstico, uma relação assimétrica entre gênero e escolaridade?

RESUMO

Este artigo analisa as disparidades de gênero na distribuição do tempo alocado ao emprego remunerado e ao trabalho doméstico não remunerado no México, distinguindo entre dois grupos de indivíduos empregados: aqueles com ensino superior e aqueles cujo nível de escolaridade mais alto é o ensino médio. A análise está estruturada em nove coortes de idade. Para explorar essas diferenças, desenvolvemos um modelo analítico multidimensional que

abrange três dimensões principais: horas de trabalho, trabalho doméstico e tempo dedicado à educação. O modelo integra dez variáveis, que foram analisadas em categorias definidas por sexo, nível educacional e idade. O estudo baseia-se em microdados da Pesquisa Nacional sobre Uso do Tempo de 2019 (Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo, ENUT). Os resultados revelam uma relação unidirecional entre emprego remunerado e trabalho doméstico por gênero: embora as mulheres tenham experimentado melhores condições de participação no mercado de trabalho, essa tendência não foi acompanhada por um aumento proporcional do envolvimento dos homens nas responsabilidades domésticas. Além disso, os resultados destacam diferenciais baseados em gênero no uso do tempo, explicados tanto pelo nível de escolaridade quanto pela idade, indicando que o ensino superior desempenha um papel fundamental na formação de como os indivíduos alocam seu tempo entre emprego, trabalho doméstico e atividades de aprendizagem.

Palavras-chave: Uso do tempo; igualdade de gênero; trabalho; faixa etária; ensino superior

Le cumul emploi-ménage, une relation asymétrique entre le genre et la scolarisation?

RÉSUMÉ

Ce document analyse les disparités entre les sexes dans la répartition du temps alloué à l'emploi rémunéré et au travail domestique non rémunéré au Mexique, en distinguant deux groupes de personnes employées : celles qui ont fait des études supérieures et celles dont le niveau d'études le plus élevé est le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'analyse est structurée autour de neuf cohortes d'âge. Pour explorer ces différences, nous avons développé un modèle analytique multidimensionnel englobant trois dimensions clés : les heures de travail, le travail domestique et le temps consacré à l'éducation. Le modèle intègre dix variables, qui ont été analysées à travers des catégories définies par le sexe, le niveau d'éducation et l'âge. L'étude est basée sur les microdonnées de l'Enquête nationale sur l'emploi du temps (Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo, ENUT) de 2019. Les résultats révèlent une relation unidirectionnelle entre l'emploi rémunéré et le travail domestique selon le sexe : alors que les femmes ont connu une amélioration des conditions de participation au marché du travail, cette tendance ne s'est pas accompagnée d'une augmentation proportionnelle de l'implication des hommes dans les responsabilités domestiques. En outre, les résultats

mettent en évidence des différences d'utilisation du temps en fonction du sexe, expliquées à la fois par le niveau d'éducation et par l'âge, ce qui indique que l'enseignement supérieur joue un rôle essentiel dans la manière dont les individus répartissent leur temps entre l'emploi, les tâches ménagères et les activités d'apprentissage.

Mots clés: Empleo del tiempo ; igualdad de sexos ; trabajo ; grupo de edad ; enseñanza superior

1. INTRODUCCIÓN

La igualdad sustantiva entre los géneros se entiende como el acceso equitativo a las oportunidades a través del pleno goce de los derechos fundamentales. Esto incluye los diferentes ámbitos —públicos y privados— en los que interactúan las personas, tales como la educación, el empleo, la distribución del tiempo en las actividades del hogar, entre otros. Sin embargo, una coyuntura como fue la pandemia de la COVID-19 evidenció las asimetrías adversas para las mujeres respecto al uso del tiempo en actividades no remuneradas, las cuales no han sido del todo atendidas por los diferentes gobiernos (Güezmes *et al.*, 2022). Desde la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2023) se establece como un compromiso de la agenda de género: "...reconocer también que la injusta distribución del uso del tiempo y la actual organización social de los cuidados afectan de manera desproporcionada a las mujeres, en particular a las que viven en contextos de pobreza..."

Existen políticas nacionales para fomentar la equidad, tales como el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2020) que buscan romper inercias culturales que han impedido el pleno ejercicio de la igualdad entre mujeres y hombres. Como parte del diagnóstico de dicho programa, se reconoce el arraigado rol que se asigna a las mujeres como únicas responsables del cuidado del hogar y de la crianza. Se podría asumir que la igualdad sustantiva se encuentra en fase de consolidación, dado que ha estado limitada por aspectos estructurales asociados a la cultura y la distribución de tareas con base en los roles de género. A pesar del impulso proveniente tanto del ámbito gubernamental como de grupos civiles organizados.

Desde la perspectiva laboral, en la Ley Federal del Trabajo (LFT) se reconoce en el artículo segundo que:

La igualdad sustantiva es la que se logra eliminando la discriminación contra las mujeres que menoscaba o anula el reconocimiento, goce o ejercicio de sus derechos humanos y las libertades fundamentales en el ámbito laboral. Supone el acceso a las mismas oportunidades, considerando las diferencias biológicas, sociales y culturales de mujeres y hombres. (LFT, 2024)

En ese sentido, la participación de la mujer en el mercado laboral mexicano ha crecido de manera sostenida desde la década de los noventa del siglo pasado. Con base en los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), la mujer ha incrementado su participación relativa del 36% en 2005 al 40% en 2022. Sin embargo, esta transición no ha estado exenta de asimetrías que van desde salarios promedio inferiores a los hombres, la menor propensión a ocupar puestos de mando medio y directivo, así como de la presencia de intermitencias en las trayectorias laborales ocasionadas por los traslapes con las etapas reproductivas y de crianza (Camarena y Saavedra, 2018; Vargas y Pérez, 2018; Flores y Salas, 2015; Mora y Oliveira, 2009).

Uno de los factores que más ha influido en la incorporación de la mujer en el mercado de trabajo ha sido el aumento del nivel de escolaridad. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la matrícula femenina en educación superior representa un poco más del 54% en 2024 y a nivel de posgrado esta relación es incluso mayor. El 43% de las mujeres con trabajo tenían una escolaridad de nivel medio superior y superior; mientras que solo el 36% de las mujeres ocupadas tenían la primaria terminada como grado máximo de estudios.

Por lo mencionado antes, se puede asumir que la educación media superior y superior se ha convertido en una herramienta para generar capacidades que fortalezcan la equidad de género, al menos en lo que corresponde a la incorporación laboral de las mujeres. Sin embargo, lo anterior no se traduce en reciprocidad en la esfera privada, ya que la responsabilidad de las labores del hogar continúa recayendo en mayor medida en las mujeres (Torres *et al.*, 2022).

Si bien existe una base empírica sólida de estudios relativos al estudio de la distribución del tiempo en México, entre la cual destacan los trabajos de García (2019), García y Pacheco (2014) y de Oliveira y Ariza (1999). El presente trabajo busca relacionar algunas de las principales condiciones laborales (salario, duración de la jornada laboral y acceso a seguridad social) con las actividades del hogar y la dedicación al estudio a partir de la diferenciación tanto por nivel educativo como por grupos de edad, para lograr un análisis en profundidad sobre los matices entre la ocupación y las tareas del hogar.

Para identificar las asimetrías de género con relación a la distribución del tiempo dedicado al empleo y las labores domésticas, se diferenció entre dos grupos de personas ocupadas y divididas por género: aquellas que cuentan con educación superior y las que tienen como nivel máximo de estudios el nivel medio superior. Se utilizó un modelo de análisis multidimensional que considera la duración de la jornada laboral, el tiempo dedicado a los estudios y siete actividades asociadas al trabajo doméstico. Se emplean los microdatos de la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT) en su edición de 2019.

2. USOS DEL TIEMPO Y DISTRIBUCIÓN DE LAS LABORES DEL HOGAR

De acuerdo con Carrasquer *et al.* (1998), el trabajo reproductivo es aquel que atiende las actividades de cuidado de la familia y del hogar, además de ser fundamental para la existencia del trabajo productivo. Sin embargo, el orden estructural de la sociedad ha invisibilizado el trabajo reproductivo, que al no ser reconocido no le corresponde ninguna remuneración económica. Se asigna mayormente a la mujer y, en algunas ocasiones, de forma exclusiva. Debido a la tradicional perspectiva de la división sexual del trabajo, aún presente en el contexto mexicano (Esparza, 2020).

Tanto mujeres como hombres asumen y desempeñan roles diferenciados en contextos laborales, familiares, escolares y sociales. Sin embargo, la cantidad de trabajo y el tiempo dedicado en cada uno de estos ámbitos se distribuyen de manera asimétrica, pues las tareas del hogar se consideran socialmente como responsabilidad de las mujeres (INMUJERES, 2020). Existe una división histórica del trabajo donde fueron asignadas ciertas tareas tanto para hombres como para mujeres; siendo estas últimas las principales responsables de la reproducción y la crianza, así como del funcionamiento del hogar. Mientras que al hombre se le reservaron las tareas de producción y provisión (Castells y Subirats, 2007). Esta asignación implícitamente establece funciones multidimensionales a la mujer, sin que ello implique un reconocimiento social, familiar y económico. Esto trae como consecuencia que las mujeres quieran dedicar menos tiempo al hogar para concentrarse en el estudio y el empleo; mientras que los hombres buscan reducir el tiempo dedicado al trabajo remunerado (Flores, 2020).

Esta concepción de división del trabajo contribuye a perpetrar una estructura cultural con perfiles monolíticos de lo que es lo femenino y lo masculino, a pesar de las intervenciones gubernamentales que buscan revertir estos patrones de comportamiento.

De acuerdo con el INMUJERES, el trabajo doméstico y de cuidados asignados a las mujeres carece de reconocimiento, remuneración económica y visibilidad, lo que se traduce en una desvalorización de estas tareas que también se hacen presentes en el trabajo productivo. De manera que la incorporación de la mujer al empleo supone el establecimiento de las denominadas dobles jornadas, las cuales no necesariamente son atribuibles a un grupo socioeducativo en particular. En ese sentido, Barriga y Sato (2021) identificaron que el diferencial adverso para las mujeres en lo que respecta al trabajo doméstico no remunerado es homologable con la duración de una jornada laboral.

En complemento, García y Oliveira (2006) profundizan al señalar que la distribución del trabajo reproductivo está influenciada por el estrato al que pertenecen tanto hombres como mujeres. De manera que los cambios o modificaciones en las nuevas formas de organización y cuidados de la familia se presentan en los sectores medios en función del grado en que estos se alejan de los modelos tradicionales y de subordinación femenina. Asimismo, para los sectores más pobres se mantiene la relación de inequidad y subordinación debido a que recae en las mujeres la responsabilidad de las actividades del hogar, las cuales tienden a disminuir con la edad. Ferraris y Martínez (2022) profundizan al agregar los componentes intergeneracionales que inciden mayormente en los estratos más bajos y altos, así como las diferencias regionales que apuntan a los contextos culturales, sociales y económicos. Es decir, que las mujeres provenientes de estratos socioeconómicos altos se incorporan en empleos formales y dedican menos tiempo al hogar; mientras que las mujeres de estratos bajos estructuran sus actividades alrededor del hogar y con ocupación en empleos informales.

En este sentido, García (2009) identificó que los padres jóvenes con menor nivel educativo o de sectores más desfavorecidos asumen que las labores del trabajo reproductivo son responsabilidad únicamente de las mujeres, sobre todo si sus parejas son amas de casa. De manera que su colaboración para el cuidado de los hijos y las labores domésticas es marginal.

3. FEMINIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR E INCORPORACIÓN AL EMPLEO

La incorporación de la mujer al mercado laboral no se dio de la misma manera que la organización familiar. Kabeer (2012) identifica la existencia de estructuras que denomina intrínsecas, las cuales están basadas en costumbres, valores, reglas y creencias que restringen o limitan la participación de la mu-

jer en el mercado laboral, normalmente (auto)impuestas y que reproducen las desigualdades de género.

En términos generales, las mujeres compiten en el mercado laboral en situaciones de desventaja, derivadas tanto de la tradicional división sexual del trabajo como de las barreras culturales que limitan la oferta de trabajo femenino. Esto da como resultado la elección —voluntaria o forzada— de empleos con menor calidad y mayor informalidad en comparación con sus contrapartes masculinas (Espino y Sauval, 2016). Asimismo, las brechas también están presentes en el tipo de puestos de trabajo, ya que Orozco y González (2021) identifican una desventaja para las mujeres que realizan labores de cuidado en cuanto a la calidad de los empleos a los que acceden. Por su parte, Sáez (2013) identificó una mayor propensión de las mujeres a ocuparse en empleos familiares, ya sea como auxiliares o subordinadas.

Un factor importante de análisis en la incorporación de la mujer en el mercado de trabajo es el que se refiere a sus características sociodemográficas, sobre todo en aquellas que tienen hijos (García y Rendón, 2004). Siguiendo este abordaje, Mizala *et al.* (1999) señalan que las mujeres que tienen hijos entre los 0 y 15 años son más propensas a frenar su presencia en el mercado de trabajo, ya que se les asigna la responsabilidad del quehacer del hogar y de la crianza. A su vez, en los hogares monoparentales se presenta un desequilibrio adverso para las mujeres que combinan menor remuneración y mayor dedicación a las actividades del hogar (Bordón, 2021).

En contraste con lo anterior, Benven y Perticará (2007) afirman que el aumento de la tasa de participación laboral femenina está directamente relacionado con el aumento del nivel escolar en la población. Sin embargo, cada vez es más visible la doble jornada de las mujeres, colocándolas en una situación más desfavorable con respecto a los hombres (García, 2019). La ONU Mujeres (2015) señala que las labores domésticas y de cuidado a menores o personas de la tercera edad son actividades asignadas por lo general a las mujeres y no reciben remuneración por su realización.

Las brechas de género en el ámbito laboral presentan comportamientos distintos dependiendo de la cohorte de edad, siendo las mujeres más jóvenes las que cuentan con mejores condiciones, puesto que en promedio tienen mayor nivel educativo y un menor número promedio de hijos (Contreras *et al.*, 2000). Hombres y mujeres enfrentan circunstancias diferentes determinadas por el grupo social al que pertenecen, ya que siguen arraigados roles

culturales de género que en alguna medida condicionan el comportamiento de las personas, y que como resultado impiden que las mujeres tengan diversidad de opciones en el mercado laboral (García, 2019).

4. METODOLOGÍA

El estudio del uso del tiempo se caracteriza por contar con objetos de estudio comparados entre géneros. Se pueden clasificar en dos grandes grupos a partir de la metodología y herramientas utilizadas para el análisis. El primero de ellos, que representa la mayor parte de los estudios, emplea el modelado econométrico y/o estadístico para estimar la sensibilidad de algunas variables relevantes con respecto al tiempo dedicado al empleo (o a actividades del hogar) o a la remuneración obtenida en la ocupación en función de las actividades del hogar. Estudios como el de Robles y Soto (2021) indagaron sobre las brechas de género a partir de los datos de la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT) para 2009 y 2014. De igual forma, Santoyo y Pacheco (2014) utilizaron para el análisis las diferencias de género en cuanto a los roles dentro de las esferas productivas y del hogar. En esa misma línea, Sánchez *et al.* (2015) identificaron que el cuidado de personas –niños y adultos mayores— limita la jornada laboral de las mujeres mexicanas. Por su parte, Martínez y Rojas (2016) asociaron el grado de escolaridad (relación directa) y la edad de los hombres (relación inversa) como factores clave en el involucramiento de la crianza y las actividades del hogar. Bordón (2021) se focalizó en las diferencias en las jefaturas de familia, concentrándose en hogares monoparentales. Casique (2008) aportó adicionalmente como factores explicativos la presencia de una empleada doméstica y la relación entre el tiempo dedicado al hogar por la mujer para explicar el grado de involucramiento del hombre en las labores domésticas.

Por otra parte, y en menor medida, está el grupo de estudios que analiza cualitativamente la percepción de los sujetos con relación a la distribución de las actividades del trabajo reproductivo utilizando típicamente como unidad de análisis al hogar. Solazar (1997) identifica la componente cultural asociable a los roles de género, la cual no parece diferenciarse en cuanto al nivel de madurez del hogar.

Para estimar las brechas de género en lo que respecta al uso del tiempo, se consideraron tres ejes de análisis: la ocupación, las labores del hogar y la preparación académica. En conjunto, buscan cuantificar el tiempo promedio que dedican las personas a estos aspectos. En la figura 1 se muestran los ejes de análisis empleados y sus respectivas categorías.

Figura 1. Ejes y categorías de análisis

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Para cuantificar el uso del tiempo se empleó la siguiente ecuación:

$$\text{Uso del tiempo} = \sum \text{Ocupación} + \sum \text{Labores del hogar} + \sum \text{Estudios}$$

Donde:

Ocupación = Duración de la jornada laboral

Labores del hogar = Preparación de alimentos + limpieza + cuidado de la ropa + reparaciones menores + compras + pagos y trámites + cuidado de menores

Estudios = Asistencia a clases + elaboración de tareas

En la construcción de la ecuación anterior, se utilizaron los microdatos de la ENUT del 2019. Se seleccionó este año, debido a que esta encuesta se había venido realizando cada cinco años y este conjunto de datos se refiere a la aplicación más reciente. En todos los casos, las variables se refieren al número de horas dedicadas por semana a cada una de las actividades. Asimismo, el análisis está orientado a partir de la construcción de grupos con las características señaladas en la tabla 1 (pagina siguiente).

Complementariamente, para la construcción de los grupos analizados se consideraron los siguientes criterios:

- Solo se consideran a las personas que al momento de la aplicación de la ENUT reportaron estar ocupadas. Esto con la finalidad de garantizar la presencia de actividades asociables tanto al empleo como al hogar.
- Los valores presentados en el análisis y discusión se refieren al número promedio de horas por semana debido a que resulta más sencilla su comprensión.

Tabla 1. Características de los grupos de análisis		
Variable	Justificación	Codificación
Sexo	El propósito central del presente estudio consiste en la identificación de brechas de género.	Mujer.
		Hombre.
Nivel educativo	Se identifica que la educación superior es un espacio que propicia mayor equidad de género y tiene correspondencia con la incorporación laboral.	Hasta Nivel Medio Superior (NMS). Con educación superior (ES). Incluye licenciatura, maestría y doctorado.
Edad	Su intención es identificar potenciales brechas generacionales considerando la relativamente reciente incorporación de una perspectiva de género en la administración pública y legislación mexicana.	15-19 años.
		20-24 años.
		25-29 años.
		30-34 años.
		35-39 años.
		40-44 años.
		45-49 años.
		50-54 años.
		55-60 años.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Poblaciones representadas para el análisis					
Escolaridad	Grupo de edad	Mujeres	% respecto de las mujeres	Hombres	% respecto de los hombres
Hasta EMS	15-19	1'333,415	6.2%	2'581,236	8.4%
	20-24	1'664,792	7.7%	2'873,082	9.3%
	25-29	1'663,277	7.7%	2'920,837	9.5%
	30-34	1'802,097	8.4%	2'838,284	9.2%
	35-39	1'992,431	9.2%	2'849,930	9.2%
	40-44	2'261,769	10.5%	2'974,617	9.6%
	45-49	2'111,934	9.8%	3'006,229	9.7%
	50-54	1'677,842	7.8%	2'464,574	8.0%
ES	55-59	1'200,171	5.6%	1'890,066	6.1%
	15-19	60,065	0.3%	66,292	0.2%
	20-24	844,498	3.9%	883,510	2.9%
	25-29	1'078,957	5.0%	1'169,671	3.8%
	30-34	1'056,442	4.9%	983,970	3.2%
	35-39	794,358	3.7%	849,544	2.7%
	40-44	734,662	3.4%	779,672	2.5%
	45-49	573,669	2.7%	662,322	2.1%
Total	50-54	466,519	2.2%	606,476	2.0%
	55-59	258,980	1.2%	502,475	1.6%
Total		21'575,878	100.0%	30'902,787	100.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ENUT (2019).

Debido a los factores de expansión aplicados en la ENUT, su representación es nacional considerando el número de ocupados mostrado en la tabla 2.

5. RESULTADOS

Como punto de partida, se contrastaron las condiciones laborales entre los diferentes grupos de análisis con la finalidad de identificar las brechas de género, para posteriormente relacionarlas con la distribución del tiempo. En las tablas 3 y 4 se muestra un concentrado de información que incluye tanto las condiciones básicas de la ocupación —salario y jornada laboral— como de dos aspectos fundamentales para entender la seguridad social: acceso a servicios de salud y capacidad para lograr una jubilación.

Tabla 3. Condiciones laborales generales de las mujeres por nivel educativo y rango de edad (2019)						
Escolaridad	Grupo de edad	Total de ocupados	Jornada laboral semanal	Acceso a jubilación	Cobertura de servicio medico	Salario mensual promedio
Hasta EMS	15-19	1'333,415	35	16%	21%	\$3,216
	20-24	1'664,792	37	26%	34%	\$3,688
	25-29	1'663,277	34	26%	32%	\$3,796
	30-34	1'802,097	32	18%	22%	\$3,274
	35-39	1'992,431	32	22%	27%	\$3,541
	40-44	2'261,769	29	21%	23%	\$3,445
	45-49	2'111,934	32	18%	23%	\$3,398
	50-54	1'677,842	36	22%	25%	\$3,705
	55-59	1'200,171	39	23%	25%	\$4,087
ES	15-19	60,065	27	19%	26%	\$2,748
	20-24	844,498	37	38%	50%	\$6,048
	25-29	1'078,957	41	51%	65%	\$8,245
	30-34	1'056,442	39	54%	65%	\$9,592
	35-39	794,358	41	59%	66%	\$9,583
	40-44	734,662	40	63%	69%	\$10,920
	45-49	573,669	40	70%	76%	\$11,608
	50-54	466,519	40	65%	69%	\$11,098
	55-59	258,980	39	57%	63%	\$12,851

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ENUT (2019).

Tabla 4. Condiciones laborales generales de los hombres por nivel educativo y rango de edad (2019)						
Escolaridad	Grupo de edad	Total de ocupados	Jornada laboral semanal	Acceso a jubilación	Cobertura de servicio medico	Salario mensual promedio
Hasta EMS	15-19	2'581,236	23	7%	12%	\$2,195
	20-24	2'873,082	26	18%	22%	\$3,121
	25-29	2'920,837	30	23%	26%	\$3,934
	30-34	2'838,284	33	21%	25%	\$4,370
	35-39	2'849,930	32	19%	23%	\$4,466
	40-44	2'974,617	29	20%	22%	\$3,703
	45-49	3'006,229	29	20%	21%	\$3,552
	50-54	2'464,574	32	20%	23%	\$4,412
	55-59	1'890,066	39	20%	22%	\$5,082
ES	15-19	66,292	27	19%	33%	\$4,146
	20-24	883,510	38	36%	49%	\$6,017
	25-29	1'169,671	48	57%	66%	\$9,793
	30-34	983,970	49	56%	68%	\$11,148
	35-39	849,544	49	57%	62%	\$13,060
	40-44	779,672	49	62%	63%	\$14,622
	45-49	662,322	50	65%	68%	\$12,298
	50-54	606,476	48	61%	67%	\$14,179
	55-59	502,475	48	56%	55%	\$12,968

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ENUT (2019).

La primera gran diferenciación se observa a través del grado de estudios. Aquellas personas ocupadas que no cuentan con estudios terciarios están situadas en altos niveles de precariedad laboral, caracterizada por bajos salarios —en todos los casos menores a 2 Salarios Mínimos Mensuales (SMM, cuyo valor unitario mensual era de \$3,080.40 en 2019)—, jornadas laborales cercanas al tiempo completo, pero sin exceder en promedio las 40 horas por semana, y una muy baja cobertura de servicios de salud (del 12% a 23%) y de acceso a la jubilación (del 7% al 23%).

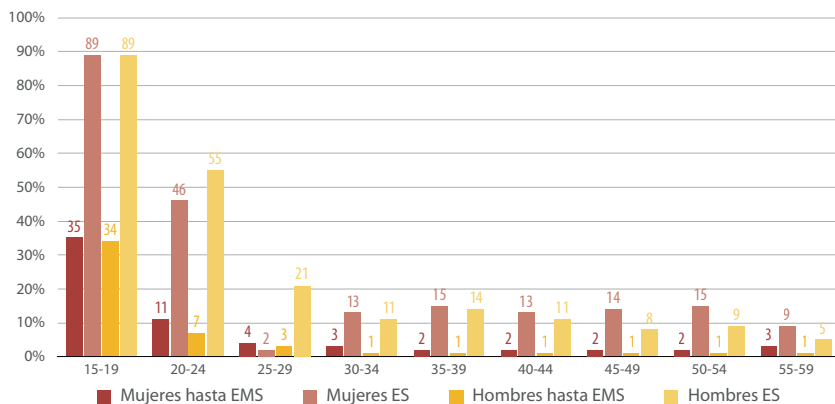
Respecto a la distribución por edad, a mayor edad se incrementan los beneficios en las condiciones laborales. Esto se puede explicar desde una de las premisas más elementales de la teoría del capital humano, desarrollada por

Becker (1964), en cuanto al valor de la experiencia general y específica en la productividad; y por consecuencia, en las condiciones laborales. En cuanto a las diferencias de género, de manera general se identifica una brecha adversa para las mujeres en términos salariales en los grupos de edad analizados, lo cual contrasta con un mayor porcentaje de cobertura de acceso a seguridad social por parte de las mujeres.

De acuerdo con la CEPAL (2020) estas brechas o diferencias adversas de género se producen debido al poco tiempo que tienen disponible las mujeres para el trabajo remunerado y que les impide insertarse en trabajos que impliquen altos niveles jerárquicos o mayor demanda de atención, por lo cual buscan trabajos con poca disponibilidad de tiempo pero que, por lo general, son de baja calidad o están situados dentro de la informalidad.

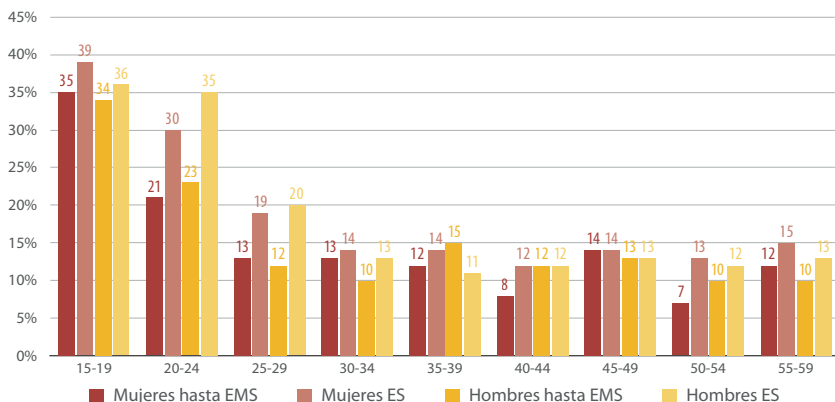
En lo que respecta al grupo de profesionistas ocupados, las condiciones laborales son significativamente mayores en todos los casos con respecto a quienes cuentan con menor grado de escolaridad. Asimismo, se identifica una relación positiva entre el salario y la edad, es decir, que los grupos etarios de mayor edad cuentan con mejores salarios como reflejo del valor que tiene en el tiempo la educación superior en cuanto al acceso a un empleo formal y lo que ello implica para las condiciones laborales. En concordancia con lo anterior, la cobertura de seguridad social es más del doble para el grupo de los profesionistas que para sus contrapartes con menor nivel de estudios. Con relación a las brechas de género, también está presente un diferencial adverso para las mujeres tanto en el salario como en la cobertura de prestaciones asociadas a la seguridad social. Respecto a la dedicación al empleo, las jornadas laborales promedio están por encima de las 40 horas por semana, siendo los grupos más jóvenes —menores de 25 años— los que en promedio dedican menos tiempo a la ocupación.

En lo que respecta al tiempo dedicado a los estudios, se identifica para ambos géneros un umbral cercano a los 25 años en lo correspondiente a la mayor proporción de personas que estaban preparándose académicamente. También es importante destacar la significativa diferencia en cuanto a la proporción de estudiantes a favor del grupo de personas con educación superior. Esto coincide con la cohorte de edad que asume la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la realización de los estudios profesionales (19-24 años). Fuera de dicha cohorte, son las mujeres mayores de 25 años el grupo con más alta participación en cuanto a la realización de estudios, tal como se ilustra en el gráfico 1.

Gráfico 1. *Porcentaje de población ocupada que dedica tiempo al estudio (2019)*

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ENUT (2019).

En complemento con lo anterior, el tiempo que las personas dedican a los estudios está directamente relacionado con la edad y corresponde a las cohortes de edad previstas por el sistema educativo. Los menores de 25 años son los que dedican la mayor cantidad de tiempo, estando en valores cercanos a las 40 horas por semana. En complemento, después de los 25 años, la dedicación a los estudios no excede las 15 horas por semana, lo cual es indicativo de una dedicación parcial. En el gráfico 2 se muestran las horas de dedicación al estudio por cohorte de edad y género.

Gráfico 2. *Horas por semana de población ocupada que dedica tiempo al estudio (2019)*

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ENUT (2019).

En lo que respecta al uso del tiempo en labores del hogar, se identificó una marcada diferencia entre géneros independientemente del nivel educativo. Al respecto, las mujeres ocupadas con educación superior son quienes dedicaron un mayor número de horas en promedio a las labores del hogar. Asimismo, para el caso de las mujeres, se identifica una especie de campana cuyo punto máximo se encuentra en el grupo de 35-39 años para las ocupadas con educación superior y de 30-34 años para las ocupadas sin educación terciaria, la cual coincide con las etapas reproductivas y de crianza. En ese sentido, las actividades a las que más tiempo dedicaron fueron: la preparación de alimentos, el cuidado de menores y la limpieza de la casa. En todos los casos, las mujeres dedicaron en promedio más de 20 horas a la semana.

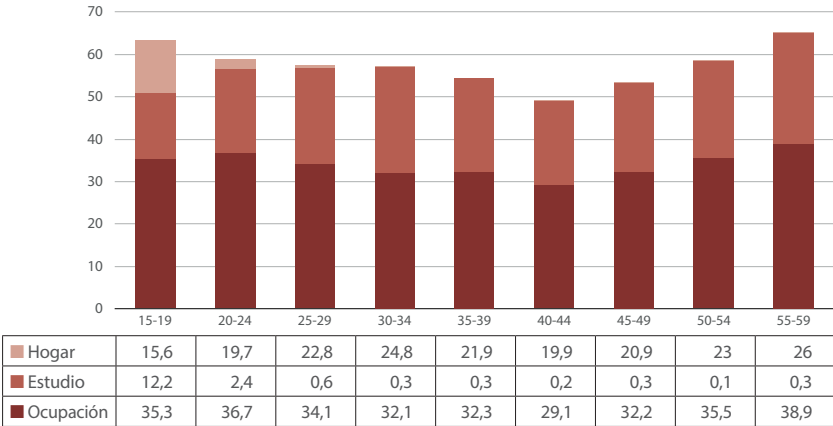
En cuanto a los hombres, la dedicación al trabajo de casa fue significativamente inferior a la de las mujeres independientemente del grado de escolaridad, ya que en ningún caso excedió las 12 horas por semana. Al margen de lo anterior, se identificó un diferencial a favor de los ocupados profesionistas de entre 3 y 7 horas por semana. Las actividades en las que más tiempo dedicaron fueron: el cuidado de menores, la preparación de alimentos y la limpieza de la casa. Los hombres no dedicaron en promedio más tiempo que las mujeres ocupadas tanto a las reparaciones menores del hogar como a la realización de pagos y trámites.

En términos agregados, la distribución del tiempo presenta diferencias claramente identificables tanto por el género como por el nivel de escolaridad. En lo que respecta a las mujeres ocupadas sin educación superior, se observa el mayor equilibrio proporcional entre el tiempo dedicado al empleo y a las actividades del hogar. Para este grupo, el umbral para la realización de estudios es de 20 años. Esto indica que si bien están dentro de la cohorte esperada para los estudios de nivel medio superior (15-19 años), no parecieron existir condiciones para que a mayor edad se presente la continuidad de estudios. En cuanto a la dedicación al trabajo, en ningún caso exceden las 40 horas por semana. Esto indica de manera indirecta que el tipo de empleos a los que pueden acceder es del tipo informal, ya que, como se muestra en la tabla 4, este grupo se caracteriza por la baja cobertura de seguridad social. Complementariamente, la mayor dedicación a las labores del hogar se presenta en dos momentos: en el grupo de 30-34 años y en los grupos mayores de 50 años. En ambos casos se podría interpretar a la luz de dos etapas de crianza, tanto madres y abuelas. En el gráfico 3 se muestran los resultados.

Una de las barreras más relevantes en la incorporación de la mujer en el mercado laboral es la ausencia de servicios de cuidado infantil así como la falta de

confianza en los existentes, coexiste en las mujeres una necesidad preponderante en ser ellas quien proporcionen cuidados a los menores, influenciadas quizá por normas sociales, asignación de roles de género, pero sobre todo la baja expectativa de poder desarrollar una carrera profesional y más en ciertos contextos debido a las restricciones del mercado de trabajo (CEPAL, 2020).

Gráfico 3. *Distribución del tiempo por actividades de las mujeres ocupadas con una escolaridad de hasta NMS (2019)*

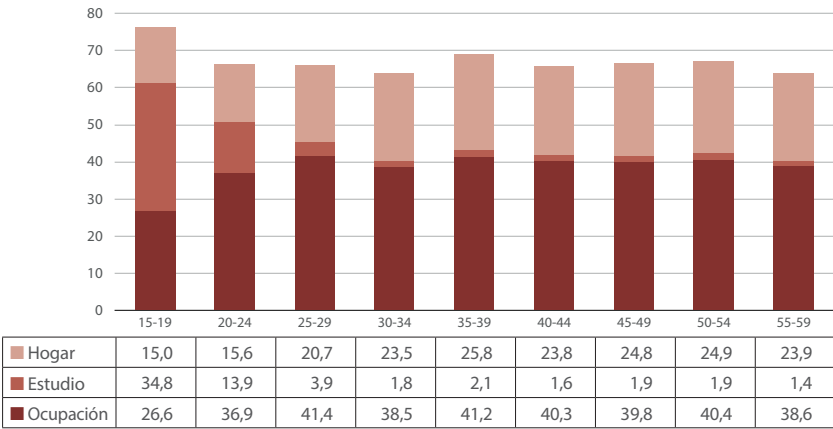


Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ENUT (2019).

Por su parte, las mujeres ocupadas con educación superior son el grupo analizado que dedican en total una mayor cantidad de horas por semana tanto a las labores del hogar como al empleo. Asimismo, el umbral en el que se presenta una mayor dedicación a los estudios es los 25 años y es el grupo analizado que en promedio dedica más tiempo a su preparación académica. Este grupo se caracteriza por contar con jornadas laborales mayores a las 40 horas a la semana, siendo en conjunto con la cobertura de seguridad social, indicio de la formalidad de la ocupación originada en gran medida por los estudios terciarios. Como se ilustra en el gráfico 4, en todos los casos la suma del tiempo dedicado a la ocupación, actividades del hogar y los estudios es mayor que las 60 horas por semana, dejando poco margen de acción hacia actividades personales asociadas al descanso, ocio, deporte y acceso a la cultura.

Batthyány (2020) afirma que existen cada vez más tensiones derivadas de los nuevos roles que desempeñan las mujeres al incorporarse al mercado laboral, debido a que se generan dobles o triples jornadas de trabajo, ya que son ellas las que realizan el mayor porcentaje de las labores del hogar, tal como se ha mostrado a lo largo del presente escrito. No es exclusivo de México, ya que la CEPAL (2022) reporta que derivado de la pandemia de la COVID-19 se precarizó el empleo en América Latina, reduciendo las plazas laborales y aumentando las necesidades del trabajo en el hogar, sobrecargando particularmente a los hogares y a las mujeres de los estratos socioeconómicos más bajos. Al respecto, Salazar *et al.* (2022) apuntan a que el trabajo remunerado —denominado por las autoras como extra-doméstico— es el principal mecanismo para empoderar a las mujeres, dado que tiene la capacidad de generar mayor capacidad de decisión, autonomía y menos apego a actitudes estereotipadas de género. Sin embargo, esto está condicionado a la capacidad para acceder a un empleo formal, lo cual está condicionado por el nivel educativo.

Gráfico 4. Distribución del tiempo por actividades de las mujeres ocupadas con educación superior (2019)



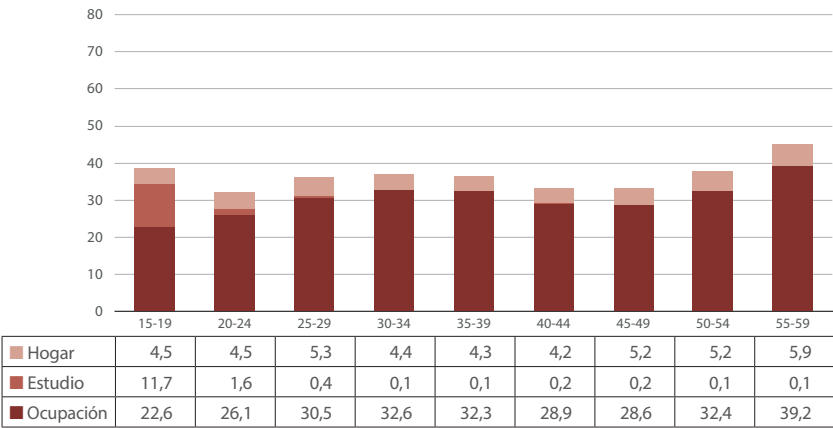
Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ENUT (2019).

A pesar del incremento de nivel educativo en las mujeres y su presencia significativa en el mercado laboral, se puede observar que en los hogares aún predomina la tradicional división sexual del trabajo que asigna tareas a hombres y mujeres (Batthyány, 2015); y con base en los datos de la ENUT se apre-

cia que son las mujeres con educación superior las que dedican más tiempo a las actividades del hogar, principalmente, en las actividades de cuidado a menores.

En lo que respecta a los hombres ocupados con escolaridad de hasta NMS, se identifica que son los que dedican la menor cantidad de horas por semana a las actividades del hogar, el empleo y los estudios en lo individual y en el agregado con valores promedio totales menores que las 40 horas por semana. Asimismo, sus condiciones laborales y tiempo de duración de la jornada laboral apuntan a la ocupación en empleos informales. En el gráfico 5 se muestran los resultados. Para García (2019), el hecho de que los hombres no se involucren en el trabajo doméstico tiene una base cultural, debido a que estas tareas se relacionan con una connotación de subordinación o servidumbre. Sin embargo, comienza a ser visible un ligero incremento en los trabajos de cuidados, sobre todo en tareas que no requieran una planeación y supervisión constante.

Gráfico 5. *Distribución del tiempo por actividades de los hombres ocupados con una escolaridad de hasta NMS (2019)*

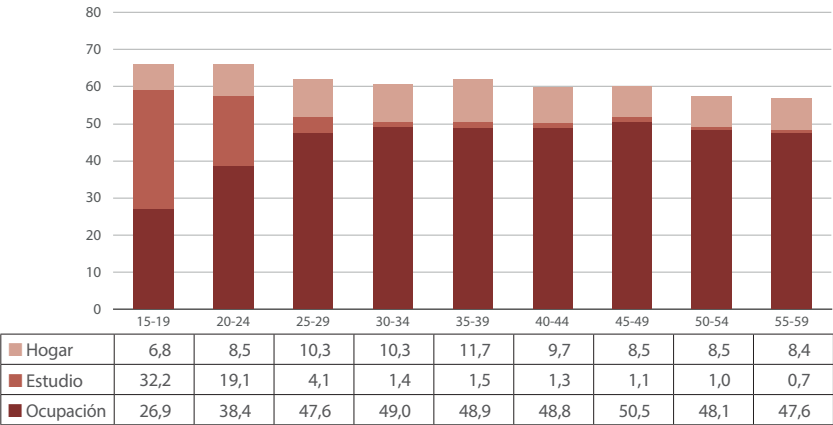


Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ENUT (2019).

En contraste, los hombres ocupados con educación superior son los que dedicaron más tiempo al empleo, ya que sus jornadas laborales exceden en promedio las 45 horas por semana. Asimismo, al igual que sus contrapartes femeninas con educación superior, las condiciones laborales de este grupo

se pueden asociar en mayor medida a empleos formales, siendo ellos los que en promedio recibieron salarios más altos con respecto a los otros grupos analizados. Como se puede observar en el gráfico 6, el tiempo promedio dedicado a la ocupación, a las labores del hogar y a los estudios es cercano —y sin exceder— a las 60 horas por semana.

Gráfico 6. *Distribución del tiempo por actividades de los hombres ocupados con educación superior (2019)*



Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ENUT (2019).

En este sentido, Soto *et al.* (2000) mencionan que los hombres tienen una mayor participación que antes en el cuidado de los hijos, pero lo hacen en tareas que no requieren mucho esfuerzo o que sean cotidianas. De manera que se involucren en actividades ocasionales tales como llevarlos a los servicios médicos, recreación, compras específicas y en menor medida en las labores del hogar.

Finalmente, con la intención de cuantificar las diferencias entre los grupos estudiados, en la tabla 5 se muestra la diferencia del total de horas dedicadas al empleo, actividades del hogar y dedicación al estudio considerando grupos de edad, género y escolaridad.

Tabla 5. Diferencia en horas por semana entre los grupos analizados

Grupo de edad	Mujeres (hasta EMS) vs mujeres (ES)	Hombres (hasta EMS) vs hombres (ES)	Mujeres (hasta EMS) vs hombres (hasta EMS)	Mujeres (ES) vs hombres (ES)	Mujeres (ES) vs hom- bres (hasta EMS)
15-19	-13,3	-27,1	24,3	10,5	37,5
20-24	-7,7	-33,9	26,6	0,4	34,3
25-29	-8,4	-25,9	21,4	3,9	29,8
30-34	-6,5	-23,6	20,1	3,1	26,7
35-39	-14,5	-25,3	17,8	6,9	32,3
40-44	-16,5	-26,5	16	5,9	32,4
45-49	-13,2	-26,9	20,2	6,4	33,4
50-54	-8,6	-20	21	9,6	29,6
55-59	1,2	-11,4	20,1	7,4	18,8

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ENUT (2019).

El mayor contraste de horas se presenta entre mujeres con educación superior y hombres con escolaridad de hasta el NMS con diferenciales promedio mayores que las 30 horas por semana. Esto pudiera reflejar dos aspectos estructurales que se pueden asociar a la cultura: por una parte, el poco involucramiento en las actividades del hogar por parte de los hombres —en mayor medida en aquellos con menor escolaridad— y, por otra parte, de la validación que requieren las mujeres para su desarrollo profesional, es decir, sin descuidar el hogar, tal como lo señalan Castañeda y Contreras (2019) y Hernández e Ibarra (2019).

Lo anterior se puede evidenciar en dos niveles. El primero a través del comparativo entre mujeres, ya que las ocupadas con educación superior dedican aproximadamente 10 horas más en promedio para el desarrollo de las actividades analizadas. Esto reafirma el argumento de una estructura social que orilla a las mujeres profesionistas a validarse en primera instancia en el hogar como un requisito para su adecuada incorporación laboral, pero con las restricciones de ese mismo sistema que perpetúa la brecha salarial adversa. El segundo nivel está presente en el comparativo entre hombres, ya que no es proporcionalmente significativo el tiempo dedicado a las actividades del hogar, reafirmando el rol del hombre como proveedor, es decir, asociado mayormente al empleo. Lo anterior coincide con afirmaciones que realiza la CEPAL (2020) con relación al poco tiempo disponible de las mujeres para insertarse en empleos que demandan gran cantidad de horas al día o que impliquen mayores responsabilidades; e incluso dependiendo del nivel de escolaridad, tienden a realizar trabajos en el ámbito informal. En la misma línea, Arvizu

(2020) diferencia los usos del tiempo de estudiantes de educación terciaria a partir de la presencia de hijos, destacando las necesidades diferenciadas al interior de los propios grupos.

Por otra parte, en el comparativo entre grupos de mujeres y hombres con educación superior se puede identificar una especie de equilibrio, ya que, por un lado, los hombres dedican mayor tiempo en promedio a la ocupación y reciben mayor remuneración; mientras que las mujeres “compensan” el diferencial salarial adverso con una mayor dedicación en tiempo a las labores del hogar. Sin embargo, lo anterior revela un matiz de las brechas de desigualdad, ya que el trabajo doméstico realizado por las mujeres no es ni remunerado ni reconocido. Desde esta perspectiva, Santoyo y Pacheco (2014) identifican modelos culturales que se reproducen en los hogares de familias en pareja y, en menor medida, en hogares no familiares, es decir, unipersonales y co-residentes.

Finalmente, cabe destacar que en el comparativo entre los grupos más jóvenes con educación superior se presenta el menor diferencial, pudiéndose atribuir en alguna medida tanto a la adecuada asimilación de las diferentes políticas públicas implementadas en favor de la equidad de género, como a los cambios intergeneracionales en términos culturales y sociales.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Derivado de la evidencia mostrada en el presente escrito, se afirma la persistencia de roles de género, adversos para las mujeres, de la relación empleo-labores domésticas. Es decir, estructuralmente las mujeres encontraron mejores condiciones para la incorporación laboral, mientras que el hombre no hizo lo propio en cuanto a las labores en el hogar. Sin embargo, también se validó el papel que juega la educación superior como un mecanismo que propicia la igualdad sustantiva.

Enfatizando el valor que supone la educación superior como impulsor de la equidad de género, también se observan resultados asimétricos. Por una parte, las mujeres profesionistas dedicaron un mayor número de horas a las actividades del hogar en comparación con las ocupadas con menor escolaridad, revelando una arraigada componente cultural relativa a la validación en el hogar como requisito para el desarrollo profesional. En la otra cara de la moneda, los hombres profesionistas dedican mayor tiempo a las labores domésticas que sus contrapartes con menor educación, pero en el mejor de

los casos en una proporción menor a la mitad del tiempo que dedican las mujeres profesionistas. En otras palabras, si bien los hombres en general dedican menos tiempo que las mujeres en las labores del hogar, también es cierto que los estudios terciarios contribuyen a sensibilizarlos sobre la importancia de involucrarse en las actividades del hogar y de crianza, aunque esto no se haya realizado al mismo ritmo que el de la incorporación laboral al empleo de las mujeres.

Asimismo, se identificó el componente generacional para explicar las diferencias en la distribución del tiempo, distinguida nuevamente por el nivel educativo. El grupo de los jóvenes de 20 a 24 años con educación superior, tanto mujeres como hombres, dedicó una cantidad similar de tiempo a la suma de las actividades de estudio, ocupación y labores domésticas. Esto podría ser un indicativo de nuevas formas de concebir los roles de género y la distribución de actividades derivadas, entre otros aspectos de políticas públicas encaminadas a la equidad de género. Sin embargo, conforme aumenta la edad de los grupos analizados, se identifica la presencia de una brecha que tiende a aumentar, siendo el grupo de 50-54 años el que presenta la mayor diferencia con casi 10 horas más en promedio para las mujeres. En complemento con lo anterior, los ocupados que no cuentan con educación superior presentan una brecha adversa para las mujeres de en promedio más de 20 horas por semana, independientemente del grupo de edad, revelando para este grupo el mayor arraigo a estructuras culturales que históricamente han afectado a las mujeres.

Finalmente, los resultados presentados en este trabajo apuntan a dos argumentos fundamentales para el entendimiento de la distribución y uso del tiempo. El primero con respecto al valor que tiene la educación superior como mecanismo para fortalecer la equidad, pero que, sin embargo, por sí mismo es insuficiente si no es acompañado de otros aspectos de carácter social y gubernamental. El segundo, en cuanto a las inercias y dinámica de la estructura social mexicana cuyos cambios marginales se presentan en el mejor de los casos entre generaciones, por lo que cualquier tipo de intervención tendrá que ser asumida a mediano y largo plazo.

Derivado de lo anterior, se proponen las siguientes líneas de investigación para profundizar en algunos de los aspectos presentados en este escrito: (1) contrastar entre ocupados y no ocupados, dado que los resultados presentados se centran exclusivamente en el primer grupo; (2) complementar mediante trabajo cualitativo las percepciones asociadas a las asimetrías en los usos del tiempo y; (3) focalizar en el análisis entre grupos de edad debido a

que se muestra evidencia que apunta a cambios estructurales en las generaciones más jóvenes en cuanto a la distribución de roles y las reconfiguraciones de las estructuras familiares.

REFERENCIAS

- Arvizu, A. V. (2020). Administrar, rendir y agotar el tiempo. Las jornadas de madres y padres universitarios. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6, 1-28. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.478>
- Barriga, F. y Sato, A. (2021). *¿El tiempo es oro? Pobreza de tiempo, desigualdad y la reproducción del capital*. Estudios de la Fundación Sol.
- Batthyány, K. (2020). *Miradas latinoamericanas al cuidado*. Siglo Veintiuno Editores.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research.
- Benvin, E. y Perticará, M. (2007). Análisis de los cambios en la participación laboral femenina en Chile. *Revista de Análisis Económico*, 22(1), 71-92. <https://acortar.link/JAm4lZ>
- Bordón, M. (2021). Hogares liderados por mujeres y por hombres: el uso del tiempo y las desigualdades. *Economía y Sociedad*, 26(59), 1-15. <https://doi.org/10.15359/eys.26-59.3>
- Camarena, M. E. y Saavedra, M. L. (2018). El techo de cristal en México. *La Ventana*, (47), 312-347. <https://doi.org/10.32870/lv.v5i47.6680>
- Carrasquer, P., Torns, T., Tejero, E. y Romero, A. (1998). El trabajo reproductivo. *Papers: Revista de sociología*, 55, 95-114. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.1934>
- Casique, I. (2008). Participación en el trabajo doméstico de hombres y mujeres en México. *Papeles de Población*, 55, 173-200. <https://acortar.link/ILcL2F>
- Castañeda, L. I. y Contreras, K. A. (2019). Mujeres-madres que trabajan. La resignificación de la maternidad en mujeres profesionistas en Guadalajara, México. *Antropológica*, 38(43), 133-151. <https://doi.org/10.18800/antropologica.201902.006>
- Castells, M. y Subirats, M. (2007). *Mujeres y hombres. ¿Un amor imposible?* Alianza Editorial.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). *45 años de Agenda Regional de Género*. CEPAL. <https://acortar.link/bpJSwp>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *La sociedad del cuidado: horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género*. CEPAL. <https://acortar.link/Ge5oSU>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Evaluación del impacto social y económico de la pandemia de COVID-19 en la Ciudad de México: diagnóstico*. CEPAL.
- Contreras, D., Bravo, D. y Puentes, E. (2000). *Tasa de participación femenina: 1957-1997. Un análisis de cohortes sintéticos*. Universidad de Chile.
- Esparza, M. Á. (2020). Uso del tiempo, trabajo doméstico y la doble jornada laboral de las mujeres en Hermosillo, Sonora, México, un análisis desde la perspectiva de género. *Trabajo y Sociedad*, 21(35), 351-374. <https://acortar.link/NsQbS1>
- Espino, A. y Sauval, M. (2016). ¿Frenos al empoderamiento económico? Factores que limitan la inserción laboral y la calidad del empleo de las mujeres: el caso chileno. *Desarrollo y Sociedad*, 77(10), 305-360. <https://doi.org/10.13043/dys.77.8>
- Ferraris, S. A. y Martínez, M. (2022). El sostenimiento de la vida: Trayectorias de trabajo remunerado y no remunerado de mujeres en México. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 8, 1-32. <https://doi.org/10.24201/reg.v8i1.883>
- Flores, J. I. (2020). Mujeres y usos de los espacios públicos en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(240), 293-326. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76630>
- Flores, L. y Salas, I. A. (2015). Las brechas de género en la calidad del empleo en México. Una valoración basada en modelos de lógica difusa. *Análisis Económico*, 30(75), 89-112. <https://acortar.link/gQX79u>
- García, B. (2019). El trabajo doméstico y de cuidado: su importancia y principales hallazgos en el caso mexicano. *Estudios demográficos y urbanos*, 34(101), 237-267. <https://doi.org/10.24201/edu.v34i2.1811>
- García, B. y Pacheco, E. (2014). *Uso del tiempo y trabajo no remunerado en México*. El Colegio de México / ONU Mujeres / Instituto Nacional de las Mujeres.
- García, B. (2009). Los mercados de trabajo urbanos de México a principios del siglo XXI. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(1), 5-46. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2009.001.17742>
- García, B. y Oliveira, O. (2006). *Las familias en el México metropolitano: visiones femeninas y masculinas*. El Colegio de México.

- García, C. y Rendón, T. (2004). El empleo femenino en México y España: Un análisis comparativo de sus características actuales. *Revista de economía mundial*, 10, 23-57. <https://bit.ly/4922xUJ>
- Güezmes, A., Scuro, L. y Bidegain, N. (2022). Igualdad de género y autonomía de las mujeres en el pensamiento de la CEPAL. *El trimestre económico*, 89(353), 311-338. <https://doi.org/10.20430/ete.v89i353.1416>
- Hernández, M. P. e Ibarra, L. M. (2019). Conciliación de la vida familiar y laboral. Un reto para México. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 40(86), 159-184. <http://dx.doi.org/10.28928/ri/862019/aot2/hernandezli-monchim/ibarrauribel>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2020). *Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. INMUJERES.
- Kabeer, N (2012). *Women's economic empowerment and inclusive growth: labour markets and enterprise development*. Discussion Paper No. 29. Centre for Development Policy & Research, School of Oriental & African Studies, University of London.
- Ley Federal del Trabajo de 2024. Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 1.º de abril de 1970. Última reforma publicada 30-09-2024. La LFT rige las relaciones de trabajo comprendidas en el artículo 123, Apartado A, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Martínez, M. y Rojas, O. L. (2016). Una nueva mirada a la participación masculina en el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 31(93), 635-662. <https://doi.org/10.24201/edu.v31i3.14>
- Mizala, A., Romaguera, P. y Henríquez, P. (1999). *Female labor supply in Chile*. Universidad de Chile.
- Mora, M. y Oliveira, O. (2009). La degradación del empleo asalariado en los albores del siglo XXI: Costa Rica y México. *Papeles de población*, 15(61), 195-231. <https://acortar.link/J6RTcn>
- Oliveira, O. y Ariza, M. (1999). Trabajo, familia y condición femenina: una revisión de las principales perspectivas de análisis. *Papeles de población*, 5(20), 89-127. <https://acortar.link/M90MVX>
- Orozco, K. y González, C. (2021). Familiarización y feminización del trabajo de cuidado frente al trabajo remunerado en México. *Debate feminista*, 62, 117-141. <http://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2021.62.2276>

- Salazar, M. G., Casique, I., y Constant, C. (2022). Trabajo extradoméstico remunerado y empoderamiento de las mujeres en México. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 8, e873. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v8i1.873>
- Sánchez, A., Herrera, A. L. y Perrotini, I. (2015). La participación laboral femenina y el uso del tiempo en el cuidado del hogar en México. *Contaduría y Administración*, 60, 651–662. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cya.2015.05.013>
- Santoyo, L. y Pacheco, E. (2014). El uso del tiempo en personas en México según el tipo de hogar. Una expresión de las desigualdades de género. En B. García y E. Pacheco (Coords.), *Uso del tiempo y trabajo no remunerado en México* (171-220). El Colegio de México.
- Solazar, C. E. (1997). El uso del tiempo libre y las relaciones asimétricas de género y entre generaciones. *Sociológica*, 12(33), 119-137. <https://acortar.link/Ownidz>
- Soto, I., Amarís, M. y Puentes, R. (2000). El rol del padre en las familias con madres que trabajan fuera del hogar. *Psicología desde el Caribe* (5), 157-175. <https://acortar.link/WzrStr>
- Torres, A. J., Ochoa, G. L. y Pedroza, D. O. (2022). Determinantes de la participación económica de la mujer en México: un enfoque de calificación laboral. *Revista de Economía*, 39(98), 69-93. <https://doi.org/10.33937/reveco.2022.250>
- Vargas, E. y Pérez, S. P. (2018). Conciliación, familia y empleo en mujeres que laboran en el sector turístico en México. *Acta Republicana Política y Sociedad*, 17(17), 53-61. <https://acortar.link/fq4rl2>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en.- jun.), 56-78

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.933>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2025-04-19 | Revisado 2025-05-02

Aceptado 2025-06-18 | Publicado 2025-06-30

2. Recursos asociados a la permanencia académica de estudiantes-maternas durante el COVID-19 en una institución de formación para el trabajo en Colombia

Resources associated with the academic retention of student-mothers during COVID-19 at a vocational training institution in Colombia

Ivonne Buitrago Gutiérrez ¹ @  Soledad De La Cruz Hernández ² @ 

Francisco J. Moreno Cabrera ³ @  Gloria L. Quiroz Hernández ⁴ @ 

Juan C. Correa ⁵ @ 

^{1, 3, 4 y 5} Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Bogotá, Colombia.

² Servicio Nacional de Aprendizaje, Fusagasugá, Colombia.

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue describir y analizar los activos en salud referenciados por las estudiantes-maternas en un centro de formación para el trabajo en Colombia durante el confinamiento por COVID-19 y su efecto sobre la permanencia académica. Se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico a través de la técnica de grupos focales y la metodología LEGO® Education. Entre los resultados se destaca que los activos colectivos, institucionales e individuales fueron las fuentes principales de apoyo que las estudiantes en gestación o madres de menores de 6 años identificaron para continuar con su formación durante el confinamiento. Como discusión, se plantea que, si durante la formación las mujeres en gestación o con hijos de 6 años recibieran apoyo institucional, como flexibilidad curricular y políticas educativas más incluyentes por parte de las comunidades académicas con enfoque salutogénico, se ayudaría a reducir la deserción estudiantil de este grupo.

Palabras clave: Deserción escolar; salutogénesis; política educacional; estudiantes-maternas

Resources associated with the academic retention of student-mothers during COVID-19 at a vocational training institution in Colombia

ABSTRACT

The purpose of this research was to describe and analyze the health assets referenced by student mothers at a job training centre in Colombia during the COVID-19 lockdown and their effect on academic retention. A qualitative approach was adopted, utilizing phenomenological design and incorporating focus groups, along with the LEGO Education methodology. The results highlight that collective, institutional, and individual assets were the primary sources of support that pregnant students or mothers of children under 6 years of age identified as necessary to continue their training during lockdown. As a discussion point, it is suggested that if pregnant women or women with children under the age of 6 received institutional support during their education, such as curricular flexibility and more inclusive educational policies from academic communities with a salutogenic approach, this would help to reduce student dropout rates among this group.

Keywords: School dropout; salutogenesis; educational policy; student-mothers

Recursos associados à permanência acadêmica de mães-alunas durante a covid-19 em uma instituição de treinamento profissional na Colômbia

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar os ativos de saúde relatados por mães estudantes-maternidade em um centro de treinamento profissional na Colômbia durante o confinamento da COVID-19 e seu efeito na retenção acadêmica. Foi adotada uma abordagem qualitativa com um design fenomenológico por meio da técnica de grupo focal e da metodologia LEGO® Education. Entre os resultados, destaca-se que os ativos coletivos, institucionais e individuais foram as principais fontes de apoio que as estudantes grávidas ou mães de crianças com menos de 6 anos de idade identificaram para continuar com seus estudos durante o

confinamiento. Como discussão, propõe-se que, se durante a formação, as mulheres grávidas ou com filhos de 6 anos recebessem apoio institucional, como flexibilidade curricular e políticas educativas mais inclusivas por parte das comunidades acadêmicas com enfoque salutogênico, isso ajudaria a reduzir a evasão escolar desse grupo.

Palavras-chave: Evasão escolar; salutogênese; política educacional; mães-alunas

Ressources associée à la permanence académique des mères-étudiantes pendant la période covid-19 dans une institution de formation professionnelle en Colombie

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche était de décrire et d'analyser les atouts sanitaires signalés par les étudiantes mères de famille dans un centre de formation professionnelle en Colombie pendant le confinement COVID-19 et leur effet sur la poursuite des études. Une approche qualitative a été adoptée avec une conception phénoménologique par le biais de la technique du groupe de discussion et de la méthodologie LEGO® Education. Parmi les résultats, il est souligné que les atouts collectifs, institutionnels et individuels sont les principales sources de soutien que les étudiantes enceintes ou les mères d'enfants de moins de 6 ans ont identifiées afin de poursuivre leurs études pendant l'accouchement. Il est suggéré que, si pendant leur formation, les femmes enceintes ou ayant des enfants de moins de 6 ans bénéficiaient d'un soutien institutionnel, tel qu'une flexibilité des programmes et des politiques éducatives plus inclusives de la part des communautés universitaires, avec une approche salutogénique, cela contribuerait à réduire le décrochage scolaire de ce groupe.

Mots clés: Abandon en cours d'études; salutogénese; politique éducative; mères-étudiantes

1. INTRODUCCIÓN

La maternidad en la etapa universitaria presenta desafíos particulares que pueden afectar la permanencia académica y la calidad de vida de las mujeres y de sus hijos. A menudo las responsabilidades familiares y universitarias se entrelazan, de manera que surgen situaciones complejas que demandan so-

luciones integrales y contextualizadas donde el apoyo de las familias y las instituciones de educación superior (IES) es fundamental para el desarrollo positivo de ambos roles: el materno y el académico (Lucchini-Raies *et al.*, 2018).

La participación de las mujeres en la educación superior se traduce en una población con mejores oportunidades laborales, mayor calidad de vida y más saludable, lo cual tiene un efecto directo en la situación social, económica y de salud de una comunidad y de un país (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2022).

Se sabe que la deserción escolar en los niveles de educación superior trunca el desarrollo personal y de la sociedad, adicionalmente, cuando está asociada al embarazo y la maternidad se constituye en una trampa de pobreza para las maternas y plantea desafíos para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, s. f); sin embargo, es posible abordar la maternidad como una vivencia fundamental respecto al papel de la mujer, el cual está condicionado por las diferentes situaciones sociales que afectan el bienestar de estas (Quintal, 2001).

Durante el confinamiento por el covid-19, la deserción escolar supuso un reto educativo que fue notorio en los estudiantes de poblaciones vulnerables. Al respecto, el Observatorio de Educación Superior de Medellín (ODES, 2020; citando a CEPAL, 2020), afirmó que durante la pandemia se hizo evidente que la penetración de internet era dispar. Desde entonces, el uso de banda ancha ha aumentado considerablemente en los hogares; sin embargo, educarse durante el confinamiento afectó a las mujeres que estudiaban, y que, a su vez, se encontraban en etapa de gestación o eran madres de hijos menores de 6 años.

Esta investigación denominó con el nombre de **estudiantes-maternas** a este grupo poblacional y observó su permanencia entre 2019 y 2022 en el Centro de Desarrollo Agroempresarial del Servicio Nacional de Aprendizaje (CDA-SENA) con sede en Chía, Cundinamarca, en la región central de Colombia.

El objetivo de esta investigación buscó determinar los activos en salud con los que contaron las estudiantes-maternas que permanecieron en el CDA-SENA durante el confinamiento, los cuales les permitieron continuar con su formación para el trabajo en medio de su doble rol: ser madres y estudiantes. Esto con el fin de proponer recomendaciones a las IES para favorecer la permanencia académica de las estudiantes-maternas en las mismas.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El incremento en la demanda del acceso a la educación superior en las últimas décadas, especialmente en América Latina y el Caribe, ha evidenciado el valor económico y social de este nivel educativo. Al respecto, el reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) del 2022, resaltó: “La mejora del acceso a partir del seguimiento del indicador ODS 4.3.2 referido a la tasa bruta de matrícula, que pasó del 49% al 54,1% entre 2015 y 2020” (p.21). Este avance es parte de un periodo de dos décadas en el que se logró integrar alrededor de 17 millones de estudiantes a la educación superior en la región. Sin embargo, en los años más recientes, la tasa de aumento muestra un decrecimiento similar al observado en otros aspectos analizados en el mismo reporte. El mismo informe refirió que (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022):

La brecha entre hombres y mujeres se ha ampliado: si en el año 2000 la distribución era casi igual, para 2020 la tasa bruta de matrícula en educación superior era de 61,7% para las mujeres y de 46,8% para los hombres. (p.21)

Es así como, surge la necesidad de describir y analizar los activos enmarcados en la teoría salutogénica (Jordana, 2020) de las estudiantes-maternas, lo cual facilitaría proponer estrategias que propendan por el acceso, la permanencia y el bienestar de esta población en un marco de apoyo integral que mejore su calidad de vida, a la vez que se reconocería el papel esencial que tiene la educación de la mujer para el desarrollo social y económico de la región.

En este marco, se precisa que la educación superior desempeñe un papel fundamental en la consecución de los ODS, desde su rol en la creación y transmisión del conocimiento, así como desde su posición destacada en la estructura social. Esto cobra relevancia al tener en cuenta que todos los ODS se sustentan en el conocimiento, demandan nuevas perspectivas y proponen cambios futuros basados en el reconocimiento de la ciencia; por lo tanto, se argumenta que es una responsabilidad social de las IES sensibilizar tanto a los tomadores de decisiones como a la sociedad en general.

En relación con esto, la educación superior es reconocida en el Objetivo 4.3 de la Agenda 2030, respaldada por la Declaración de Incheon y el Marco de Acción ODS 4-Educación 2030 (UNESCO, 2016), como un componente fun-

damental para lograr todos los ODS, gracias a las interacciones mutuas que estos generan con este nivel educativo al presentar una naturaleza dual. De hecho, se han reconocido tres maneras en las cuales la educación superior se refleja en los ODS: 1. Como un objetivo en sí mismo; 2. Como parte del sistema educativo en su conjunto, y 3. Como un motor para el desarrollo (McCowan, 2019).

Por su parte, Colombia ha experimentado un notable progreso en el ámbito de la educación superior en los últimos años, marcado por nuevas IES y nuevos programas académicos, así como por la normativa que rige la formación por ciclos propedéuticos. Asimismo, hay avances significativos en la reducción de las disparidades en el ingreso a la educación mediante la expansión del acceso a la tecnología (Velasco, 2024). No obstante, el país se enfrenta ahora a un nuevo desafío: aumentar la permanencia de estudiantes en la educación superior y mejorar las tasas de graduación. En este sentido y desde la deserción como la situación problema, Perfumo y Ares (2024) afirmaron que “El análisis de la deserción en educación superior debe servir para dimensionar el fenómeno, identificar los factores de riesgo y prevenir la deserción a través de programas y procesos específicos” (p.229). Es así como se evidencia que la deserción y la permanencia están interrelacionadas, por lo cual se han utilizado enfoques explicativos similares para su análisis, a partir de cuatro posibles ámbitos: 1. Contextual; 2. Institucional; 3. Familiar y 4. Académico (Perfumo y Ares, 2024).

Como puede observarse, hasta hace unos años, el enfoque se centraba en la deserción en lugar de la permanencia, lo cual implicaba una atención predominante en el problema y no en su prevención. Este abordaje se realizaba principalmente a través de cifras y estadísticas, sin una comprensión profunda de los factores subyacentes que conducían a esta decisión por parte de los estudiantes. Es así, como el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) en Colombia concluyó que:

La permanencia es un reto asociado a la calidad educativa y a la equidad en las oportunidades. Es también un desafío en términos organizacionales, en tanto exige acciones sistémicas y articuladas entre áreas y actores para ofrecer una atención integral. (p.245)

Por esa razón, este estudio busca la promoción de la permanencia de las estudiantes-maternas, como un desafío transdisciplinar que involucre a diversos actores, toda vez que, más allá de un tema económico, este afecta directamente el proyecto de vida de estas mujeres y sus familias.

Una de las posibles acciones para lograrlo es comprender, desde la teoría salutogénica, por qué hay estudiantes (particularmente madres o gestantes) que permanecen en la educación superior aún en condiciones adversas. El confinamiento por covid-19 se presentó como una situación extrema que brindó la posibilidad de observar este fenómeno.

Para ello, el estudio se refirió al mapa de activos, mismo que se remite al Sentido de Coherencia (SOC, por sus siglas en inglés) propuesto por Morgan y Ziglio (2007). El SOC tiene su origen en la teoría salutogénica del sociólogo Aaron Antonovsky, nacido en 1923, quien fue un pionero en la observación del estrés, la salud y el bienestar, para luego presentar su modelo salutogénico (origen de la salud) en 1979, basado en la identificación de los recursos que las personas de cualquier edad tienen para afrontar circunstancias a pesar de estar expuestas a factores altamente estresantes (Jordana, 2020), del cual Morgan y Ziglio (2007) desarrollaron el concepto del Sentido de Coherencia para la adaptación a las experiencias desafiantes de la vida.

La salutogénesis se enmarca en los cambios que el concepto de la salud ha tenido en los últimos 30 a 40 años y se ha ampliado con el fin de integrar dimensiones como la calidad de vida, la prevención de enfermedades y la promoción de estilos de vida saludable. Esto llevó a un cambio en el concepto de la salud, al incluir una visión más extensa e integral, que, al igual que sucede con la calidad de vida, se centra en el bienestar de las personas. Es así como autores como Molina-Betancur, Agudelo-Suárez y Martínez-Herrera (2020), miembros del grupo de Epidemiología de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia en Colombia, y, Pérez-Wilson y Rico (2022), miembros del Departamento de Salud Pública de la Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción en Chile; han planteado la sinergia entre el SOC y los activos en salud que son el tema central de esta investigación.

Al intervenir en una población con un enfoque basado en el SOC y la calidad de vida, es trascendental establecer el alcance de estos conceptos cuya incidencia es evidente en los indicadores de Salud Pública y en la deserción escolar. Según la Dirección de investigación del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán (INMCNSZ) del Gobierno de México (2017): "A través del tiempo se ha intentado poder plantear una definición que abarque todas las áreas que implica el concepto de calidad de vida puesto que combina componentes subjetivos y objetivos donde

el punto en común es el BIENESTAR individual". Así pues, el bienestar es un componente subjetivo que tiene que ver con la satisfacción con la propia vida y el equilibrio emocional, y que está subordinado a la calidad de vida, aunque no es la única categoría, también está el bienestar físico, el material, y más significativo aún, el social y colectivo, que también es relevante para este estudio.

3. MÉTODO

Esta investigación de enfoque mixto secuencial inició con un componente cuantitativo que buscó abordar las cifras de la población de estudiantes-maternas en el CDA-SENA que abandonaron la educación superior durante el COVID-19 (Moreno Cabrera *et al.*, 2024). En su fase cualitativa utilizó un rumbo fenomenológico al tomar como referente a Edmund Husserl (Reeder, 2011) para estudiar, caracterizar y entender las similitudes de los individuos ante un fenómeno concreto. Para ello se realizaron grupos focales desarrollados mediante la metodología didáctica LEGO® Education (Pedregosa *et al.*, 2024).

Los criterios de inclusión para la investigación fueron: estudiantes mujeres con hijos menores de 6 años o estudiantes gestantes, de los niveles: auxiliar, operario, técnico y tecnológico del CDA-SENA. Respecto a la edad de los hijos, esta se determinó según el enfoque del ciclo de vida de la primera infancia que va de los 0 a los 5 años, once meses y 29 días (Ministerio de Salud y Protección Social Colombia [MINSALUD], s.f.), que permite comprender los riesgos, necesidades y oportunidades que se presentan en las etapas tempranas del desarrollo humano.

Se identificaron y analizaron los activos individuales, colectivos, institucionales y del entorno de las estudiantes-maternas del CDA-SENA de acuerdo con lo que ellas consideraron en la interacción entre sus experiencias académicas y su rol como madres, para tal fin, se construyó un cuestionario de 20 preguntas que integró cuatro categorías de activos (Molina-Betancur, Agudelo-Suárez y Martínez-Herrera, 2020) para la aplicación en el grupo focal. Este instrumento fue validado por expertos, para lo cual se utilizó la Escala de Likert (Likert, 1932) y el coeficiente de validez de contenido de Aiken (CVC) (Aiken, 1980), lo cual permitió garantizar la aceptabilidad y relevancia para el estudio.

Para su aplicación se utilizó la metodología LEGO® Education 4C, cuyo objetivo es promover el pensamiento creativo y la comprensión del individuo en

su entorno. Montañó (2020) describió esta metodología como una forma de descubrir y desarrollar el ser a través del crear, construir, comprender y conectar. A través de la adaptación de la gamificación como estrategia para promover los aportes de las estudiantes-maternas de la institución, se planteó una experiencia inmersiva para simular situaciones cotidianas del ejercicio de su doble rol, en el ambiente de formación LEGO® de la sede CDA-SENA de Chía, Cundinamarca, el cual está equipado con seis estaciones de trabajo y una estación central de socialización con su respectivo material. Además, el ambiente LEGO® asignó dos formadores de formadores (que no forman parte de los investigadores) para dirigir la actividad y apoyar psicosocialmente a la población de estudio debido a la sensibilidad que las estudiantes-maternas pudieron experimentar durante el grupo focal al relatar sus vivencias. Esta dinámica facilitó que las participantes expresaran sus fortalezas, practicaran habilidades de escucha activa y comprendieran la importancia de reconocer su mapa de activos.

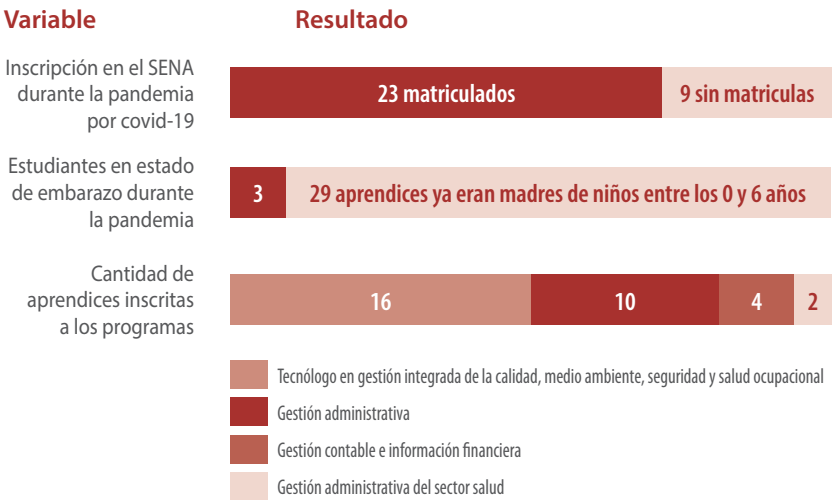
Esta actividad se desarrolló en cuatro momentos así: 1. Presentación de la didáctica activa por parte de los pedagogos; 2. Socialización de las generalidades de la metodología LEGO® Education, del modelo salutogénico y de la fundamentación de la construcción de los mapas de activos en salud. Construcción de los proyectos LEGO® Education por parte de las estudiantes-maternas participantes, en el marco de las preguntas planteadas para establecer el mapa de activos individuales, colectivos, institucionales y del entorno, y 4. Plenaria en la estación central para escuchar las narrativas de las estudiantes-maternas como respuesta a las preguntas estructuradas planteadas. Al finalizar, los formadores de formadores realizaron el cierre de la actividad con el reconocimiento y la gestión de las emociones que afloraron.

El grupo focal contó con el apoyo del semillero de investigación “Solidarios” que hace parte del CDA-SENA e incluyó a 32 participantes maternas con sus criterios de inclusión (ver figura 1), distribuidas en seis mesas de trabajo con el propósito de explorar sus vivencias relacionadas con la maternidad y la educación.

Durante el segundo momento se les brindó una explicación acerca de los **activos en salud**, descritos por Molina-Betancur *et al.* (2020): los **individuales** se entienden como los recursos internos que poseen las estudiantes-maternas, tales como resiliencia, amor por sus hijos, proyecto de vida, autodeterminación, conocimientos, habilidades y motivaciones personales, entre otros. Los **colectivos** son las redes de apoyo que pueden incluir a la familia, los veci-

nos, los amigos, las asociaciones y las agrupaciones comunitarias, entre otros. Los **institucionales** son los medios y el apoyo proporcionado por entidades, organismos y corporaciones externas al ámbito social próximo. Los **activos del entorno físico** comprenden los lugares y espacios disponibles en la comunidad de las estudiantes-maternas, tales como los jardines, los parques, las bibliotecas comunitarias, los centros de internet y otras instalaciones físicas que ofrecen recursos valiosos para el aprendizaje y la vida cotidiana.

Figura 1. *Criterios de inclusión de las estudiantes-maternas participantes del grupo focal*



Fuente: Elaboración propia.

Este estudio fue avalado por el Comité de Ética de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas y la Dirección de Formación Profesional del SENA; se desarrolló un consentimiento informado el cual fue explicado a las participantes y firmado por estas. Los nombres de las estudiantes-maternas y sus narrativas se mantienen en reserva.

4. RESULTADOS

En general, las narraciones de las estudiantes-maternas coincidieron en varios aspectos como: las razones que las impulsaron a completar su formación, la determinación, el afecto, la capacidad de recuperación y la motivación para lograr sus metas. También mencionaron la paciencia, la responsabilidad, el

compromiso y el deseo de avanzar, además de servir como ejemplo dentro de sus entornos familiares y académicos.

El comprender los **activos individuales** fue relevante para conocer qué motivó a las estudiantes-maternas a mantener su permanencia académica; en su mapa de activos identificaron las fortalezas que ellas mismas aprovecharon y las áreas donde necesitaron apoyo adicional. Al respecto, en sus testimonios manifestaron que encontraron **resiliencia** y **persistencia** en sí mismas cuando se vieron en la necesidad de afrontar su maternidad. A continuación, algunos de sus relatos:

“Cuando uno tiene un hijo, como que le nace algo dentro de uno aparte del hijo, que es como un motor que le da energía, que le da las ganas de luchar. Es como si tu hijo te diera vida a ti. Como que nada lo puede frenar a uno y uno se pone una meta, y hasta que lo hace, como que descansa”.

...

“Mi hijo es el que me inspira para seguir estudiando, quiero terminar mi técnico y seguir estudiando para que él vea que se puede, que él todo lo que quiera hacer lo va a lograr, así tenga cosas difíciles en el camino, él siempre lo logrará, porque yo voy a estar siempre apoyándolo, y si se cae, yo lo voy a levantar, así fracasas lo vas a intentar porque tú puedes. Entonces mi hijo es como la mayor inspiración, y por él quiero llegar a ser una profesional y tener un buen trabajo para darle una estabilidad, que de pronto yo no pude tener, pero él lo va a tener, porque yo me voy a esforzar por él”.

...

“Bueno, nosotros quisimos representar estas cadenas que significan la adversidad de los problemas que se nos presentan en el diario vivir. Por eso lo que yo digo que más que todo una habilidad que tenemos es como el estado de resiliencia. Digamos la capacidad de adaptarnos a los diferentes problemas y adversidades que tenemos al movernos entre ser mamás y aprendices. Digamos yo como mamá soltera tengo que mirar a ver qué hago todos los días para mirar a ver cómo dejo a mi hijo bien, transportarme desde Ubaté hasta Chía al SENA, digamos no dejarme como echar tierra por los problemas que a veces se me presentan”.

...

“El amor por querer un mejor futuro para mis niños, así haya días en los que sientas que no quieres levantarte porque estás cansada de la rutina diaria”.

Por su parte, los **activos colectivos** les proporcionaron un soporte que contribuyó a la permanencia académica al ofrecerles soluciones comunitarias, lo cual les proporcionó un sentido de pertenencia. Tal como lo refirieron las participantes:

“Pues aparte de lo que dicen mis compañeras, que la mayoría de las actividades que disfruto las hago con mi hija, pues sí. También hay momentos en que yo quiero espacio para mí, solo para mí. Entonces yo lo que hago es apoyarme en el papá de mi hija, en mi familia, como tal que ellos también disfruten de tiempo con mi hija. Pues a pesar de que yo ya soy como de edad, la tuve a los 28 años, entonces pues ella aparte de todo se hace querer de todos. Entonces, pues todos me ayudan mucho con ella también mientras vengo al SENA los fines de semana a lograr mi Tecnólogo”.

...

“Soy madre y aprendiz al mismo tiempo. Y durante el covid-19, era estudiante de universidad pública. Entonces tenía tres retos importantes. Entonces me enteré ya cuando estaba haciendo mi tesis que estaba nuevamente embarazada. Yo pasé por muchas situaciones de emocionalidad, no comía, no dormía, no me duchaba. Y decía: «No voy a terminar mi universidad, pues dije: ‘No, por ello voy a salir adelante’». Terminé hace poco, me gradué como profesional —¿De qué te graduaste? — De Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Universidad Pedagógica. Igual comencé a estudiar aquí en el SENA, AIPI-Atención Integral a la Primera Infancia. Y dije: no voy a poder porque vivo en Bogotá, ese trayecto siempre es un poco pesado y pues era también estudiar. Pero creo que tener personas a tu lado que te apoyen emocional y económicamente, te permiten que tú avances y que logres tus sueños”.

...

“Esta fue la maqueta que hicimos con nuestro grupo, en donde representamos como la carrera que tienen que hacer las madres, y todos los obstáculos, miedos, el covid-19, el trabajo, asumir las responsabilidades de la casa, muchas veces hacer los trabajos que normalmente hacen los hombres, arreglar cosas que se dañan en la casa, muchas veces las mujeres también asumen ese rol, y buscando la recompensa, que es poder compartir tiempo de calidad con su hijo. Es bastante duro, pues yo trabajo en seguridad, trabajo 12 horas diarias, y pues más que todo el tiempo durante el COVID-19 fue con mis hijos, con mi esposo y la familia, gracias a Dios y a ellos que me apoyaron con mis chicos, ahora bien, el que viene en camino pues es el que ahorita me va a tocar dedicarle

más tiempo, pero gracias a Dios esta semana terminé mi etapa lectiva, pues ya culminó mi meta”.

...

“(…) Rompemos como unos obstáculos, miramos cuáles es el mapa, qué es lo que tenemos que hacer, rompemos esas cadenas con nuestra fuerza, tenemos a nuestra familia como apoyo que nos está inyectando gasolina”.

...

“La coordinadora de la jornada del fin de semana jugó un papel muy importante en mi decisión de seguir estudiando, brinda oportunidades para seguir con nuestras metas, los instructores y la psicóloga. Está iniciando este programa y ojalá que nos puedan ayudar y apoyar mucho más y sobre todo a mí en esta situación que estoy pasando”.

A su vez, las estudiantes-maternas identificaron en los **activos institucionales** la labor que se realizó desde la Coordinación de Bienestar, como uno de los apoyos brindados por el SENA, en forma de ayuda financiera, comunicacional y de la flexibilización del currículo dada la condición de embarazo o maternidad. Respecto a este último, algunas estudiantes-maternas expresaron:

“Les voy a compartir algo que pasó hace ocho días, ya saben que yo terminé el técnico y alguien en un almuerzo familiar, a los que yo ya no puedo ir porque estoy los fines de semana acá en el CDA-SENA, preguntó que, si yo ya había hecho el técnico porque estaba haciendo ahora el tecnólogo, si el técnico y el tecnólogo eran lo mismo. Mi hijo de cinco años les dijo: ‘Es que mi mamá, si termina el tecnólogo, ella va a la universidad y entra al sexto semestre’».

...

“Cuando ingresé al SENA, ingresé embarazada, tenía 3 meses. Mi apoyo fue mi pareja, mi mamá y mis hermanos; estoy aquí por mis hijas. Cuando me presenté, tenía miedo de que me dijeran: ‘No, embarazadas no queremos’. Me sentí muy nerviosa todo el tiempo, gracias a la instructora y a la coordinadora que me apoyaron para no desfallecer. Estoy feliz y agradecida con el SENA, pues tengo a mi hija de 16 meses y otra hija mayor que la cuida mi mamá, para así estar aquí formándome y aunque a veces yo digo: ‘No, no más, no puedo’. Estoy agotada y agobiada, los días son largos, el trayecto es largo, quiero estar los fines de semana siempre con ellas; y bueno, aquí estoy culminando mi etapa lectiva”.

...

"Nuestra ficha fue muy afortunada, porque empezamos un técnico en oferta empresarial patrocinado desde el primer día, entonces para más de uno era una bendición, aparte de que queríamos surgir como mamás. Para mí es duro porque yo soy madre soltera, el papá de mi hijo murió cuando mi bebé estaba pequeña, entonces para mí es muy duro este esfuerzo que hago por mi hija. Pero como les digo, gracias a Dios conseguí esta oferta del SENA, empecé a estudiar mi técnico, lo saqué adelante, acompañada de mi hija, todas las clases virtuales ella se sentaba a mi lado y ella se ponía a hacer cosas, dibujos, trazos, entonces tú tenías como estar pendiente ahí de ella y con los instructores por virtualidad en todas las explicaciones. Para mí el SENA abre oportunidades muy buenas y yo sí estoy muy agradecida con el SENA".

...

"Las ayudas económicas del SENA, aunque ante esto, tendría una inconformidad, deberían poder darse en oferta cerrada o abierta la inclusión a estos beneficios, sobre todo las fichas de fin de semana y a las aprendices que somos mamás, se debería contar siempre con el apoyo de la institución. Que siempre tengan en cuenta estas situaciones y que el ser madre y querer superarse no sea un impedimento, sino un paso al desarrollo completo de la mujer".

En cuanto a los **activos del entorno físico** algunas participantes relataron que:

"Durante ese confinamiento fue estar muy tranquila, aproveché mucho el tiempo con ellos porque trabajaba desde la casa y bueno también estudiaba, estaba con ellos también estudiando (...) al final del día uno terminaba rendido y llorando, porque era muy frustrante el hecho de no saber qué iba a suceder y bueno todas estas cosas, pero creo que la pandemia nos fortaleció para darle seguridad a nuestros niños que no saben cómo es el mundo. Entonces creo que físicamente, pues hacer ejercicio en la casa, básicamente lo que fuera como por internet y mentalmente es eso, cómo trabajar en las emociones".

...

"Creo que cada persona lo sintió diferente, algunas vivíamos en ciudades, otras en el campo. Allá no se sintió tan fuerte como en las ciudades, entonces cada quien manejaba su espacio y tomaba su tiempo para

uno, para pensar, para tener su tiempo en el covid-19. Igualmente, muchas no dejamos de trabajar o estudiar, por lo que estar desde casa nos facilitó poder seguir adelante con nuestros hijos”.

...

“Las empresas que nos han dado el trabajo para poder llevar el alimento a nuestra casa mientras estudiamos, y también pues las guarderías o jardines, en los que pueden estar nuestros hijos, para nosotras poder venir a estudiar o ir a trabajar.”

...

“Sí, tengo cerca un centro de desarrollo infantil en medio familiar del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), pero solo es de atención los miércoles, de resto son las abuelitas quienes la cuidan, para poder estar tranquila mientras vengo al SENA”.

Además, estas mujeres no solo debieron superar barreras externas como la carga de tareas domésticas y la crianza de los hijos sin un apoyo adecuado; también tuvieron que enfrentar la falta de comprensión y colaboración dentro de sus propios hogares. La siguiente narrativa ilustra la **resiliencia** de una de las estudiantes-maternas, quien, a pesar de la oposición de su esposo, luchó incansablemente por su educación y el bienestar de sus hijas:

“Yo tengo mi esposo, vivo con él, pero él es de los hombres machistas, que dicen que las mujeres están para guisar, para lavar, para esto, pero no para estudiar, no para superarse. Él todo el tiempo lo decía, yo le decía: ‘Ayúdame con las niñas, son también sus hijas,’ y tiene la responsabilidad: ‘No, para eso está usted, usted es la mamá, mire a ver qué hace’. Entonces, digamos que cuando había exposiciones o algo, obviamente yo tenía el micrófono prendido y él llegaba y hablaba (...) o sea, no le importaba. Seguía hablando y, pues yo apagaba el micrófono porque también era de mala educación para mis compañeras, pero pues eso fue así, yo decía: ‘Todo esto por mis hijas, por mis hijas, por mis hijas’.”

Estas voces reflejan la importancia de crear entornos educativos y sociales que reconozcan y apoyen los esfuerzos de las madres que buscan un mejor porvenir para sus familias. Es así como el grupo focal proporcionó un espacio para compartir sus vivencias, luchas y logros en el camino hacia la culmina-

ción de sus estudios técnicos y tecnológicos. Esto fue referido por uno de los dos formadores de formadores al cierre de la actividad:

“Escuchando todas sus historias, vemos que cada una es un mundo diferente, todas han tenido que pasar por grandes esfuerzos, pero aquí están, trabajan disciplinadas y buscan esas metas, esos sueños, porque definitivamente son personas llenas de sueños, están terminando su tecnólogo o su técnico para hacer sus sueños realidad, para avanzar como personas, como mujeres, para sacar adelante a sus hijos”.

Adicionalmente, este formador de formadores destacó cómo las historias compartidas por las estudiantes-maternas del CDA-SENA no solo revelan los desafíos inherentes a su doble rol, sino que también iluminan el camino de posibilidades que se abre ante ellas al combinar la educación con la maternidad. Su reflexión resuena como un tributo a la fuerza y a la determinación de estas mujeres, quienes, a través de su arduo trabajo y disciplina, persiguen sus sueños con la convicción de que la educación les permitirá mejorar su calidad de vida y, además, ofrecer un futuro más prometedor para sus hijos.

En síntesis, los activos individuales fueron los más sencillos de abordar para las estudiantes-maternas, debido a la identificación del amor que sienten por sus hijos como la principal fuente de inspiración en sus vidas. Fueron ellos quienes las motivaron a salir adelante, acceder a mejores empleos y buscar una mejor calidad de vida. A su vez, conceptos como resiliencia y persistencia fueron mencionados en sus testimonios de forma directa e indirecta.

Los hallazgos revelaron que las estudiantes-maternas cuentan con una red de apoyo familiar robusta, la cual consideran un activo colectivo esencial. La coordinación académica y los instructores del CDA-SENA fueron identificados como activos institucionales críticos en los que se destaca su papel en proporcionar apoyo emocional, académico y logístico.

Finalmente, los espacios de recreación en sus comunidades fueron reconocidos como activos del entorno, al proporcionar un ambiente favorable para equilibrar sus responsabilidades. Estos recursos comunitarios, junto con el apoyo familiar e institucional, se constituyeron en fundamentales para que las estudiantes-maternas afrontaran su doble rol con éxito y avanzaran en su formación profesional. Estos resultados subrayan la importancia de un entorno de apoyo integral para las estudiantes-maternas al facilitar su permanencia académica y mejorar su calidad de vida.

En la figura 2 se aprecia el mapa de activos de las estudiantes-maternas del CDA-SENA, que influyeron en la decisión de continuar con su formación durante el confinamiento por COVID-19.

Figura 2. Mapa de activos de las estudiantes-maternas del CDA-SENA en 2019



Fuente: Elaboración propia con recursos gráficos de Freepik.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evidencia cuantitativa reveló un aumento significativo en la participación de las mujeres en los programas del SENA durante los últimos años. Cuando se pretendió analizar si la maternidad era un riesgo de deserción, se advirtió que esta variable no estaba caracterizada en el aplicativo interno de la institución, por ende, a pesar de su importancia, esta situación no ha sido sistemáticamente incorporada en análisis previos (Moreno Cabrera *et al.*, 2024) y este es un dato para tener en cuenta.

Según Morgan y Ziglio (2007), los activos en salud son recursos que tienen las personas, las comunidades y las instituciones para aumentar la capacidad de promover su salud y proveerse de bienestar, a la vez que disminuyen las inequidades y funcionan como factores de protección frente a las presiones de la vida. No obstante, aunque todas las personas tienen activos en salud, sucede que no siempre los identifican ni hacen uso de ellos. Por ello, el SOC les permite comprenderlos, gestionarlos y darles sentido (Pérez-Wilson y Rico, 2022). Por esta razón, los activos en salud mediados por el SOC permiten analizar los recursos de los que las estudiantes-maternas del CDA-SENA hicieron uso al afrontar la decisión de desertar, o no, de la formación profesional.

En el análisis realizado, se identificó que la red de apoyo constituye un elemento fundamental dentro de los activos en salud para las estudiantes-maternas, red que no solo proporciona un sostén emocional y práctico en su día a día, sino que también influye positivamente en su bienestar físico, mental y emocional. Es así como la presencia de un soporte familiar sólido les permitió afrontar de manera más efectiva los desafíos derivados de su doble rol de estudiantes y madres. Al respecto, Hernán-García *et al.* (2019) refirieron: “La definición de activos en salud es clara: factores o recursos que individuos, comunidades y poblaciones identifican como potenciadores de su capacidad para mantener la salud y el bienestar” (p.7). Esta combinación de apoyos, tanto individuales como institucionales, no solo fortaleció su capacidad de resiliencia (que fue una palabra mencionada reiterativamente por las aprendices-maternas), sino que también contribuyó significativamente a mejorar su calidad de vida.

Además, la colaboración activa de la coordinación académica y los instructores del CDA-SENA se identificó como una primordial red de apoyo institucional que reforzó su capacidad para superar obstáculos y mantener un equilibrio adecuado entre sus responsabilidades educativas y familiares. De manera que, si se incentiva la generación de currículos flexibles en soporte a la profesionalización de las estudiantes-maternas, las IES aportarían al mejoramiento de la igualdad de oportunidades en Colombia con una apuesta a la formación integral y el futuro del trabajo. Según Soto *et al.*, 2020:

La motivación fundamental que tienen las madres en la consecución de la carrera universitaria, aun a costa del esfuerzo que realizan, es proporcionar bienestar y calidad de vida a sus hijos mediante la profesionalización que permita el logro de un buen empleo. (p. 35)

También, destacaron que además de las redes familiares, los instructores, coordinadores y demás directivos académicos son una red social que puede facilitar la flexibilización de los currículos y reglamentos, para que las estudiantes-maternas concluyan su formación académica, se realicen personalmente y puedan acceder a la educación posgradual.

Debido a que la perspectiva salutogénica reconoce a las personas como agentes activos en la construcción de su salud y su bienestar (Jordana, 2020), se refuerza la importancia de crear entornos de educación inclusivos y favorables que contribuyan al crecimiento personal de las estudiantes-maternas y a la generación de sociedades resilientes. De hecho, si las mujeres terminaran la educación primaria, la mortalidad materna disminuiría en terceras partes, lo cual aportaría a la preservación de 98.000 vidas y se lograría una disminución en un 15 % de la mortalidad infantil (UNESCO, 2013). La razón de mortalidad materna en Colombia (DANE, 2021) se presenta mayoritariamente en las madres que no reportaron ningún nivel educativo, que entre 2019 y 2020 pasó de 264,6 a 416,1 por cada 100.000 nacidos vivos.

En la lucha contra la pobreza extrema, la perspectiva intergeneracional resalta la profundidad y persistencia del problema. La pobreza, al comprometer gravemente la calidad de vida y las oportunidades de desarrollo, tiene efectos particularmente devastadores sobre los niños, quienes dependen de sus madres para su bienestar y su desarrollo en la primera infancia. Las madres, a su vez, enfrentan una doble carga: la de salir adelante en el contexto de su proyecto de vida académico y de asegurar el futuro de sus hijos. En este sentido, el experto y abogado peruano Erik Pajares (2023) afirmó que para que un niño nacido en pobreza extrema pudiera superarla se necesitarían más de 11 generaciones. Se infiere, pues, que las consecuencias de la escasez que comprometen a los no nacidos y a la infancia tienen que ver con la población de la cual dependen, que son las madres.

Esta declaración no solo pone en evidencia la magnitud de la pobreza extrema, sino que también resalta la necesidad urgente de intervenciones que rompan este ciclo intergeneracional. De este modo, las estrategias de mitigación deben centrarse en las madres, proporcionándoles acceso a educación, servicios de salud y oportunidades económicas, para mejorar tanto sus vidas como las de sus hijos. Atendiendo a estas consideraciones, recientemente en Colombia se aprobó la Ley 2394 de 2024, que busca precisamente establecer que las instituciones educativas y de formación para el trabajo propendan a la permanencia académica materna y paterna (Diario Oficial No. 52.829/Congreso de Colombia).

En este contexto, la inversión en el bienestar materno-infantil emerge como un pilar en la lucha contra la pobreza, donde cada avance en la calidad de vida de las madres se traduce en un paso hacia un futuro más equitativo para las próximas generaciones. Solo a través de un enfoque integral que aborde las necesidades de las madres y sus hijos, se podrá romper el ciclo de pobreza extrema y construir un camino hacia un desarrollo sostenible y equitativo.

En ese sentido, elaborar un mapa de activos permite a las instituciones identificar y potenciar recursos colectivos, para diseñar estrategias de intervención que integren y fortalezcan la comunidad educativa al mejorar así las condiciones para que las estudiantes-maternas puedan continuar con su formación sin interrupciones. Al reconocer los activos, se pueden establecer conexiones estratégicas que ayudan a las estudiantes-maternas a superar las barreras relacionadas con la educación y brindarles un soporte adicional que facilita su continuidad en los estudios, mejora su acceso a materiales educativos y proporciona un entorno de aprendizaje más estable, y adaptado a sus necesidades particulares para el ejercicio de su doble rol.

Es así como en el contexto universitario, es esencial abordar la educación superior de las mujeres que son madres de menores de 6 años o están en gestación. Esto no solo es un imperativo de derechos, sino que también está en línea con los ODS (UNESCO, 2017), específicamente el objetivo número 4 que busca: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para todos durante toda la vida”; también el objetivo número 5 que pretende: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”, y el objetivo número 10, orientado a reducir la desigualdad en y entre los países. Ahora bien, si se invierte en fortalecer la educación superior de las estudiantes-maternas, no solo se promueve el crecimiento económico y social.

En conclusión, las estudiantes que se forman durante la gestación o la crianza de hijos hasta los 6 años, consultadas en esta investigación, contaron con recursos emocionales y con redes de apoyo familiares y comunitarias para avanzar; sin embargo, también requieren la cooperación de las instituciones de educación superior para permanecer en el sistema. Si las IES les brindaran soporte mediante la adaptación de los planes de estudio, políticas institucionales incluyentes e instalaciones amigables de acuerdo con el momento en que viven, mejorarían sus resultados académicos y laborales. Para ello, el SOC es una herramienta salutogénica que podría hacer parte de la cultura organizacional en la academia.

REFERENCIAS

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Mujeres y hombres: Brechas de género en Colombia. 2da Edición. Mujeres y hombres: Brechas de género en Colombia*. DANE. <https://bit.ly/4hHrNBZ>
- Hernán-García, M., García Blanco, D., Cubillo Llanes, J., & Cofiño, R. (2019). Fundamentos del enfoque de activos para la salud en atención primaria de salud. *FMC-Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 26(7), Suplemento 1, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.fmc.2019.06.005>
- Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán. (2017). *¿Qué es la calidad de vida?* INMCNSZ. <https://tinyurl.com/crukym5>
- Jordana, Á. (21 de septiembre de 2020). *¿Quién fue Aaron Antonovsky?* WHI-institute. <https://tinyurl.com/4cpyewj4>
- Ley 2394 de 2024. Por medio de la cual se garantiza la protección de los derechos de los estudiantes gestantes, estudiantes en período de lactancia y estudiantes en licencia de paternidad en las instituciones educativas del país. 26 de julio de 2024. Diario Oficial No. 52.829. Congreso de Colombia.
- Lucchini-Raies, C., Márquez-Doren, F., Herrera-López, L. M., Valdés, C., & Rodríguez, N. (2018). The lived experience of undergraduate student parents: roles compatibility challenge. *Investigación y Educación en Enfermería*, 36(2). <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v36n2a03>
- McCowan, T. (2019). *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19597-7>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas*. MEN. <https://tinyurl.com/34n36zbh>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (s.f.). *Ciclo de Vida*. <https://tinyurl.com/484xphxc>
- Molina-Betancur, J. C., Agudelo-Suárez, A. A., & Martínez-Herrera, E. (2021). Mapeo de activos comunitarios para la salud en un asentamiento informal de Medellín (Colombia). *Gaceta Sanitaria*, 35(4), 333-338. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.012>
- Montaño Lozano, É. (2020). *El juego consciente en el proceso del pensamiento creativo. Desde las emociones para no dejar de sentir tu ser; por medio del crear/ conectar/ comprender/ construir*. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, 109. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi109.4222>

- Moreno Cabrera, F. J., Buitrago Gutiérrez, I., De La Cruz Hernández, S., Quiroz Hernández, G. L., & Correa Senior, J. C. (2024). Análisis de novedades académicas, inclusión y maternidad en el centro de desarrollo agroempresarial entre 2019 y 2022. *REDIIS/Revista de Investigación e Innovación en Salud*, 8. <https://doi.org/10.23850/rediis.v8i8.5763>
- Morgan, A., & Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: An assets model. *Promotion & Education*, 14(2_suppl), 17-22. <https://doi.org/10.1177/10253823070140020701x>
- Observatorio de Educación Superior de Medellín. (2020). *Covid-19 y su efecto catalizador en la educación*. ODES. <https://tinyurl.com/4tkyz25b>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Perspectiva global sobre la igualdad de género en las universidades: Revisión de su desempeño*. ONU. <https://tinyurl.com/5y4fwhbn>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *La educación de las niñas: Los datos (Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo)*. UNESCO. <https://tinyurl.com/b79mvdx8>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. <https://tinyurl.com/493jfue6>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. <https://tinyurl.com/2uwk8twe>
- Pedregosa-Fauste, S., Tejero-Vidal, L. L., García-Díaz, F., & Martínez-Rodríguez, L. (2024). Using LEGO® Serious Play for students' Critical-Reflective Reasoning development in the construction of the nursing metaparadigm. *Nurse Education Today*, 134, 106104. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106104>
- Pérez-Wilson, P., & Rico Soto, F. (2022). Automanejo en personas con multimorbilidad: Aportes desde la salutogénesis y el modelo de activos en salud. *Atención Primaria*, 54(4), 102283. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2022.102283>
- Perfumo, M., & Ares, M. (2024). Alternativas de la Evaluación de la Deserción en Instituciones de Educación Superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1), 224-235. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1.2165>

- Quintal López, R. I., & Ito Sugiyama, M. E. R. (2001). *La vivencia de la maternidad como una elección: una exploración de los significados, las motivaciones, los afectos y las expectativas que acompañan su postergación o su evitación*. <https://tinyurl.com/5cyv9bzy>
- Reeder, H. P. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl* (G. Vargas Guillén, Trad.; First edition). San Pablo.
- Soto Quiroz, R. I., Garro-Aburto, L. L., & Yogui Takaesu, D. N. (2020). El desafío de ser madre y universitaria: Experiencias de superación. *Revista Espacios*, 41(26), 28-37.
- Velasco Sánchez, M. (2024). Transformando la educación en Colombia: Políticas de innovación con TIC en la era digital. *Revista Digital de Educación Discimus*, 3(1), 121-142. <https://doi.org/10.61447/20240601/art05>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en.- jun.), 79-102

<https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1039>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2025-05-12 | Revisado 2025-05-26

Aceptado 2025-06-18 | Publicado 2025-06-30

3. Parentalidades y cuidados de primeras infancias en universidades mexicanas

Parentalities and Early Childhood Care in Mexican Universities

Alma Vanessa Arvizu Reynaga * @ 

* Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, Ciudad de México, México.

RESUMEN

A pesar de que las instituciones de educación superior (IES) han sido actoras clave en los debates académicos sobre maternidad y paternidad en México, prestan escasa atención a lo que ocurre dentro de sus propias comunidades. Las condiciones en que se ejerce la maternidad o paternidad, especialmente cuando se cuida a primeras infancias, suelen ser invisibilizadas, y las desigualdades que las atraviesan, poco reconocidas. El artículo busca visibilizar las maternidades y paternidades en las IES mexicanas desde una perspectiva de desigualdades, con énfasis en la conciliación entre las responsabilidades académicas y de cuidado. Para ello, se recurre a datos estadísticos nacionales y al diseño de un cuestionario propio que fue aplicado a distintos perfiles universitarios: estudiantes de licenciatura y posgrado, personal académico y de investigación. Los resultados muestran que las IES desconocen quiénes son y qué necesitan las personas que maternan o paternan en sus comunidades. Las experiencias parentales no son homogéneas y reflejan marcadas desigualdades, especialmente para las mujeres, quienes enfrentan mayores barreras para ejercer su maternidad y avanzar en su trayectoria académica. Aunque algunas IES cuentan con algunas medidas de apoyo, estas son limitadas en cobertura y perspectiva, lo que limita su efectividad. Se concluye que, con una reorientación más inclusiva y sensible a las desigualdades de género y de perfiles de la comunidad, las IES podrían convertirse en espacios más favorables para quienes maternan o

paternan primeras infancias sin que ello involucre sacrificar los estudios, la carrera académica o de investigación.

Palabras clave: Instituciones de educación superior; madres; padres; cuidado infantil; primera infancia

Parentalities and Early Childhood Care in Mexican Universities

ABSTRACT

Although higher education institutions (HEIs) have been key players in academic debates on motherhood and fatherhood in Mexico, they pay little attention to what happens within their communities. The conditions under which motherhood and fatherhood are practiced, especially when it comes to early childhood care, are often made invisible, and the inequalities that underlie them are underrecognized. This article looks to make motherhood and fatherhood visible in Mexican HEIs from an inequality perspective, with an emphasis on the balance between academic and caregiving responsibilities. To this end, we draw on national statistical data and the design of a proprietary questionnaire that was administered to various university profiles: undergraduate and graduate students, academic and research staff. The results show that HEIs are unaware of who the mothers and fathers are in their communities and what they need. Parenting experiences are not homogeneous and reflect marked inequalities, especially for women, who face greater barriers to exercising motherhood and advancing their academic careers. Although some HEIs have support measures, these are limited in scope, which limits their effectiveness. It is concluded that, with a more inclusive reorientation that is sensitive to gender inequalities and community profiles, HEIs could become more favorable spaces for those who care for or work with early childhood without sacrificing their studies, academic careers, or research.

Keywords: Higher education institutions; mothers; fathers; childcare; early childhood

Parentalidades e cuidados da primeira infância nas universidades mexicanas

RESUMO

Embora as instituições de ensino superior (IES) tenham sido atores fundamentais nos debates acadêmicos sobre maternidade e paternidade no México, elas prestam pouca atenção ao que ocorre dentro de suas próprias

comunidades. As condições em que se exerce a maternidade ou a paternidade, especialmente quando se cuida de crianças pequenas, tendem a ser invisibilizadas, e as desigualdades que as atravessam, pouco reconhecidas. O artigo busca visibilizar a maternidade e a paternidade nas IES mexicanas a partir de uma perspectiva de desigualdades, com ênfase na conciliação entre as responsabilidades acadêmicas e de cuidados. Para isso, recorre-se a dados estatísticos nacionais e à elaboração de um questionário próprio que foi aplicado a diferentes perfis universitários. Os resultados mostram que as IES desconhecem quem são e quais são as necessidades das pessoas que são mães ou pais em suas comunidades. Embora algumas IES tenham algumas medidas de apoio, estas são limitadas em cobertura e perspectiva, o que limita sua eficácia. Conclui-se que, com uma reorientação mais inclusiva e sensível às desigualdades de gênero e aos perfis da comunidade, as IES poderiam se tornar espaços mais favoráveis para quem cuida de crianças pequenas, sem que isso implique sacrificar os estudos, a carreira acadêmica ou a pesquisa.

Palavras-chave: Instituições de ensino superior; mães; pais; cuidados infantis; primeira infância

Parentalités et soins de la petite enfance dans les universités mexicaines

RÉSUMÉ

Bien que les établissements d'enseignement supérieur (EES) aient joué un rôle clé dans les débats académiques sur la maternité et la paternité au Mexique, ils accordent peu d'attention à ce qui se passe au sein de leurs propres communautés. Les conditions dans lesquelles s'exercent la maternité ou la paternité, en particulier lorsqu'il s'agit de s'occuper de jeunes enfants, sont souvent invisibles, et les inégalités qui les traversent sont peu reconnues. Cet article vise à mettre en lumière la maternité et la paternité dans les IES mexicaines sous l'angle des inégalités, en mettant l'accent sur la conciliation entre les responsabilités académiques et les responsabilités parentales. Pour ce faire, il s'appuie sur des données statistiques nationales et sur un questionnaire spécialement conçu à cet effet qui a été soumis à différents profils universitaires. Les résultats montrent que les établissements d'enseignement supérieur ignorent qui sont les personnes qui élèvent des enfants dans leurs communautés et quels sont leurs besoins. Bien que certains établissements d'enseignement supérieur aient mis en place des me-

sures de soutien, celles-ci sont limitées en termes de couverture et de perspective, ce qui limite leur efficacité. En conclusion, grâce à une réorientation plus inclusive et plus sensible aux inégalités de genre et aux profils de la communauté, les IES pourraient devenir des espaces plus favorables pour les personnes qui élèvent des enfants en bas âge sans pour autant sacrifier leurs études, leur carrière universitaire ou leurs recherches.

Mots clés: Établissements d'enseignement supérieur ; mères ; parents ; garde d'enfants ; petite enfance

1. INTRODUCCIÓN

La maternidad y la paternidad son eventos vitales que han sido moldeados por transformaciones sociales, culturales, económicas e históricas. Desde las instituciones de educación superior (IES), en diversas disciplinas, se ha contribuido a su estudio y debate, pero pocas veces examinan cómo estas experiencias se viven y se concilian dentro de sus propias comunidades.

Esta falta de mirada interna ha llevado a la invisibilización y, en algunos casos, a la negación de que la maternidad o la paternidad sean compatibles con las responsabilidades académicas; lo cual se puede notar en los escasos o nulos datos que tienen las IES sobre las madres y padres de su comunidad universitaria. Por consiguiente, hay un desconocimiento sobre cómo estudiantes, el personal administrativo o académico, y las autoridades que conviven diariamente en los espacios de encuentro de las IES, ejercen su maternidad o paternidad y enfrentan los retos particulares que ello implica.

A este desconocimiento se suma que las experiencias vertidas por madres y padres, algunas de las cuales se presentarán en la discusión de este artículo, se diversifican según su rol en las IES. Así, se puede apreciar que las actividades ligadas a la maternidad y la paternidad tales como la crianza, el cuidado o la manutención, se llevan a cabo en desventaja o desigualdad determinadas por características personales, de género, de origen social o económicas, pero otras veces reproducidas o acentuadas por las propias condiciones institucionales, que suelen ceñirse a perfiles limitados de la comunidad universitaria. Esto resulta en acciones restrictivas y poco solidarias con quienes desean o deciden ser madres o padres durante su estancia de estudio o laboral en la universidad.

Especialmente en el caso de las mujeres, estas desventajas se acentúan por la asignación histórica ligada a su género que asocia la maternidad con una actividad "natural" y "evidente" (Ávila, 2017). A esto se suman las expectativas

patriarcales que pesan sobre ellas cuando logran incursionar en la educación superior o cuando asumen cargos dentro de las universidades. En estos casos, se cuestiona su decisión de ser madres y se les confronta con estereotipos que las someten a tensiones entre sus decisiones de vida dentro y fuera del ámbito profesional (Lagarde, 2005). Todo ello ocurre a pesar de que el avance de la participación de las mujeres en la educación superior ha reflejado una mayor presencia en el estudiantado, en la vida académica y en los puestos de toma de decisiones, lo cual no ha significado la erradicación de medidas patriarcales aún persistentes en las IES, ni ha garantizado condiciones equitativas para ejercer la maternidad.

Otro factor de desigualdad está anclado en las distintas comunidades que interactúan en el espacio universitario, donde las y los estudiantes suelen ser los menos atendidos con acciones para facilitar su maternidad y paternidad, en contraste con el personal académico o administrativo que, por estar amparado por su estatus laboral, suele contar con prestaciones o medidas de apoyo como estancias infantiles, licencias, horas de lactancia, entre otros.

Finalmente, otra cuestión que también diversifica las maternidades y paternidades está relacionada con las edades de las y los hijos, especialmente cuando estos son de la primera infancia (menores de los seis años), las demandas de recursos económicos, de tiempo, de desgaste físico y mental, suelen ser más intensas. Como menciona Rich, en esta etapa de la vida de las infancias “los hijos crecen, y la curva no asciende suave, sino escarpadamente. Sus necesidades son tan inconstantes como el tiempo” (2019, p. 82).

En este contexto, este artículo tiene por objetivo aportar al conocimiento de las maternidades y paternidades de primeras infancias en las universidades e IES mexicanas desde una perspectiva de desigualdades, aproximándose a las experiencias que tienen en la combinación de responsabilidades de crianza, cuidado y manutención con las académicas. En un propósito tangencial, se consideran las iniciativas, acciones y servicios que las comunidades universitarias tienen a su alcance, así como la reproducción de sistemas de desventaja social, educativa y laboral que se ejecutan dentro de las IES.

Para abordar dichos objetivos, el documento se organiza de la siguiente manera. Se añade un subapartado en el que se esclarecen los conceptos de maternidad y paternidad; estos conceptos han primado el desarrollo del trabajo y se atienden desde una mirada sociológica en la que se cruzan dos perspectivas: la de desigualdades y, relacionada con esta, la perspectiva de género. Posteriormente, se detalla la conducción metodológica del estudio. Después, a partir de la metodología se exponen los resultados más significativos. Final-

mente, se hace una discusión en la que se presentan algunas propuestas en torno a mejorar el conocimiento de las experiencias de las maternidades y paternidades de primeras infancias en universidades e IES.

1.1. Un acercamiento a los conceptos base sobre maternidades y paternidades en contextos universitarios

El estereotipo “ideal” para ser madre o padre ha variado según los contextos históricos. Se ha transitado de un modelo centrado en la obediencia y el poder jerárquico de los padres varones (Elías, 1998) hacia uno enfocado en la formación, producción y reproducción de herramientas sociales y culturales que faciliten la incorporación social de las y los hijos (Salguero, 2007; Nomaguchi y Milkie, 2020). Estas transformaciones están vinculadas a los cambios socioculturales de las distintas épocas, lo cual ha impactado en las dinámicas familiares y demográficas, disminuyendo las tasas de fecundidad y con apertura hacia modelos familiares distintos a los heteros parentales (Coubés *et al.*, 2004).

En específico sobre la paternidad, esta ha sido una práctica social centrada en el rol de proveedor masculino y muy vinculada al dominio social de los hombres (Salguero, 2007). Con el surgimiento del matrimonio como institución, especialmente durante la expansión del cristianismo en la Edad Media, se configuró un modelo patriarcal en el que el padre era protector y proveedor de los descendientes reconocidos; los hijos nacidos fuera de la unión conyugal sufrían estigmatización y abandono (Salguero y Pérez, 2011).

En la actualidad, las transformaciones en las relaciones de género han redefinido la concepción social de la paternidad; por ejemplo, el incremento de la participación femenina en el trabajo y la educación ha propiciado que algunos hombres comiencen a involucrarse más en las labores de cuidado y crianza (Montesinos, 2002, citado en Mora, 2005; Nomaguchi y Milkie, 2020). Sin embargo, los varones continúan siendo poco visibilizados en los registros y estudios sobre reproducción, lo que refleja un imaginario que los coloca como actores secundarios en este proceso (Figueroa, 2017).

Por su parte, la maternidad también ha estado sujeta a múltiples resignificaciones. Con los aportes de las teorías feministas y los estudios de género, hoy se impulsa la “desnaturalización” de la maternidad como un destino único de las mujeres, de hecho, se reconoce que no todas desean ser madres y nuevas investigaciones proponen comprender la maternidad, no como un rol social fijo, sino como una relación humana compleja y situada (Donath, 2017).

No obstante, el ejercicio de la maternidad sigue condicionado por factores como la edad, el género, los recursos económicos y las expectativas culturales sobre “el buen momento” y “las buenas prácticas” para ser madre (Sánchez-Bringas *et al.*, 2016). Se reiteran creencias que otorgan valor social a la maternidad como forma de realización femenina, reforzando la idea de que las y los hijos completan la vida de las mujeres o les otorgan bienestar emocional (Salguero y Pérez, 2011; Donath, 2017; Lamas, 2017; Cabello-Hutt, 2020).

En este camino, las universidades han sido precursoras en los debates teóricos y ejercicios prácticos para ampliar la concepción de los eventos vitales maternos y paternos, las decisiones reproductivas o la interrupción voluntaria del embarazo. No obstante, cuando se analiza lo que han hecho las IES en sus propios espacios de interacción, se encuentra que a menudo reproducen interpretaciones y asignaciones tradicionales de género.

Por tal motivo, es urgente contribuir al análisis de las maternidades y paternidades universitarias, ya que las decisiones vinculadas al cuidado no solo transforman los tiempos y cuerpos de quienes cuidan (Donath, 2017; Cabello-Hutt, 2020), sino que también revelan la necesidad de redes de apoyo y de políticas institucionales integrales para garantizar el bienestar de las infancias y una distribución más justa de las tareas de cuidado.

Por tanto, se propone visibilizar estas realidades y aportar al conocimiento sobre cómo las maternidades y paternidades se ejercen dentro de estos espacios. En particular, el artículo se centrará en quienes cuidan infancias en la primera etapa del desarrollo, proponiendo una reflexión sobre las condiciones, experiencias y brechas que enfrentan, así como sobre las acciones institucionales que podrían minorizar sus desigualdades.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Este artículo deriva de la elaboración de una *Radiografía de las maternidades y paternidades en las Instituciones de Educación Superior: Primera infancia*, que se desarrolló por iniciativa y financiamiento de un organismo internacional. La decisión de limitar el estudio a personas progenitoras de primeras infancias (del nacimiento a los cinco años y once meses) se debe a la demanda de atención y tiempo que requieren las labores de crianza y cuidado, lo cual harán conllevar a ciertas estrategias que, a nivel personal, social o institucional, se requiere para conjuntar las actividades de academia y estudio junto con las de velar por el bienestar de las y los infantes. Por otro lado, también responde

a las propuestas de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* en la que se reconoce, de manera transversal, la importancia del cuidado en la infancia como un elemento fundamental para el bienestar social y a las necesidades de que las instituciones se involucren en los sistemas de protección social.

El tipo de estudio fue exploratorio-descriptivo y se empleó metodología mixta. Se utilizaron bases de datos y registros de encuestas nacionales: la Base Dinámica de Nacimientos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI); los Anuarios Estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); y algunos registros de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI, antes CONAHCYT).

Para el procesamiento de estas fuentes se utilizaron distintas técnicas según las características de formato de los datos. En el caso de los producidos por el INEGI, fueron analizados mediante el software SPSS, seleccionando variables clave relacionadas con educación, trabajo y situación familiar. Por su parte, con los registros de la ANUIES y de la SECIHTI, la información fue tabulada y representada gráficamente utilizando Excel.

Adicionalmente, se diseñó y aplicó un instrumento ex profeso para el estudio que consistió en un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas. Este instrumento fue piloteado con estudiantes y personal académico que fueron madres de primeras infancias durante su formación o trabajo en universidades, quienes hicieron una evaluación de las preguntas y se reorientó el instrumento a partir de sus comentarios.

Posteriormente, el cuestionario se implementó en un periodo de dos semanas en el año 2023 a través de formularios en Office 365 integrados y difundidos en redes sociales, grupos de estudiantes, comunidades académicas y por medio de la plataforma de la organización internacional que financió el proyecto. Se obtuvieron alrededor de 120 respuestas; sin embargo, se depuraron aquellas duplicadas, que no respondieron hasta el final del cuestionario, y otras personas que no correspondían a la muestra. Como resultado, se recolectaron 96 respuestas.

El tratamiento de la información recabada se realizó por dos vías. Para las preguntas cerradas se construyó una matriz en Excel para el análisis y los gráficos. Por su parte, con las preguntas abiertas que tuvieron el objetivo de obtener percepciones y experiencias de las maternidades y paternidades, se empleó el software de análisis cualitativo Maxqda, con el cual se conforma-

ron familias de códigos para elaborar una interpretación cualitativa a partir de herramientas visuales como las tablas dinámicas y las nubes de palabras. Esta herramienta también contribuyó a mitigar posibles sesgos en la interpretación de las respuestas. Los hallazgos más relevantes se discuten en el siguiente apartado.

2.1 Limitaciones metodológicas

Es preciso apuntar que, al ser un estudio exploratorio, no estuvo exento de algunas limitantes para su desarrollo. En primer lugar, el tamaño muestral se vio afectado tanto por los medios disponibles para la difusión del cuestionario como por el acotado periodo de recolección de datos (dos semanas). En segundo término, la recepción de respuestas exclusivamente por medios virtuales pudo haber excluido a personas sin acceso a internet o sin el equipo necesario para participar. Finalmente, cabe mencionar que el análisis cualitativo fue realizado exclusivamente por la investigadora; en caso de replicar este estudio, se sugiere contar con al menos dos analistas con el objeto de identificar coincidencias y divergencias en la interpretación de los datos.

3. RESULTADOS

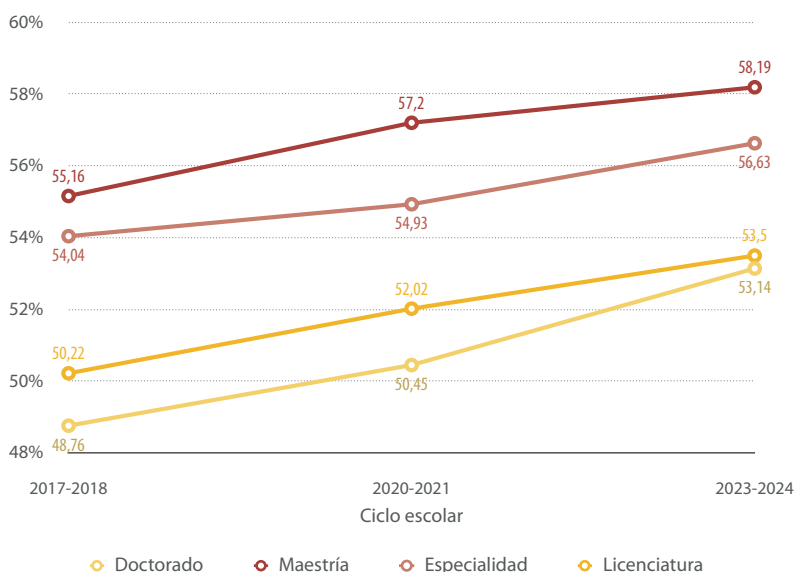
Según la base de nacimientos registrados en 2021 del INEGI, la maternidad ocurre a edades más tempranas en las mujeres que la paternidad en los varones. La mayor concentración de nacimientos en mujeres se da entre los 25 y 29 años, mientras que en los hombres entre los 30 y 34 años. Esto se puede deber a la condición biológica para la reproducción, pero también, como menciona Ávila (2017), a la fuerte presión social que tienen las mujeres para convertirse en madres, a la constante opinión sobre sus cuerpos y decisiones de vida. En este sentido, Lamas (2017) afirma que la maternidad es un evento vital de suma envergadura que lleva a las mujeres a dar un vuelco a otros proyectos de vida, sobre todo profesionales.

En el caso de los varones, no están socialmente asociados con la reproducción, lo que abre el panorama a otras dinámicas para ejercer o deslindarse de la paternidad (Salguero, 2007). Además, suelen recibir menos juicios sociales si no se involucran en la crianza y en el cuidado de sus infancias. Para ejemplificar, la organización *Mothers in Science* (2024) realizó un reporte a partir de un cuestionario de mujeres madres en STEAM (ciencias, tecnologías, ingenierías, artes y matemáticas), dentro de las preguntas se cuestionó a hombres y mujeres si su labor había sido puesta en duda por condición de maternidad o pa-

ternidad, el resultado fue que a las mujeres se les juzga hasta tres veces más que a los hombres su capacidad académica y científica cuando tienen hijas o hijos. Esta puede ser una de las razones por las que deciden postergar, no ser madres o suspender su carrera académica para dedicarse al ámbito familiar.

Ahora bien, anteriormente se había referido a la incorporación progresiva de las mujeres a niveles educativos más altos, según datos de los anuarios estadísticos de la ANUIES (2025), en todos los niveles de la educación superior (licenciatura, especialidad, maestría y doctorado), las mujeres han superado en porcentaje a los varones (Gráfico 1). Este dato es relevante si se asocia con el de las edades más frecuentes de inicio de la maternidad y paternidad, pues da cuenta de que estos eventos vitales tienen alta posibilidad de ocurrencia durante edades en las que se estudia o labora en la educación superior. En este sentido, Castañeda (2015) acuerda que, pese a que las IES no son espacios concebidos para maternar y paternar, no se puede dejar de lado que en el curso de vida las personas deciden formar familias, asumiendo las implicaciones y quizá dificultades que puedan hacer frente como los prejuicios, la limitación de tiempo o de recursos económicos, entre otros.

Gráfico 1. *Porcentaje de matrícula femenina de pregrado y posgrado escolarizado*



Fuente: Compilación de datos de los Anuarios Estadísticos de la ANUIES.

A pesar del logro en la incorporación de las mujeres a las IES, Buquet *et al.* (2018) advierten que estas continúan enfrentando múltiples obstáculos entre los que destacan la invisibilización, los sesgos en procesos de contratación y promoción, así como la persistencia del sexismo, el machismo y la reproducción de discursos patriarcales. Por ello, al analizar las maternidades y paternidades en las IES es necesario ir más allá de las cifras generales. Aunque los varones también enfrentan retos, son las mujeres quienes asumen con más frecuencia las responsabilidades de crianza y cuidado, y quienes reciben un mayor juicio social por sus decisiones de vida, como estudiar o trabajar siendo madres.

Esta situación también se nota en los datos de becas nacionales de posgrado otorgadas por la Secihti. Según registros de 2018, con excepción de las especialidades, en la maestría y doctorado la mayoría de las personas beneficiarias son hombres. Este dato abre interrogantes importantes sobre cómo las mujeres enfrentan barreras en su trayectoria académica. Una de estas barreras puede estar vinculada con la disyuntiva que implica decidir ser madre durante la formación de posgrado.

En consonancia, a pesar de que las mujeres constituyen la mayoría de la matrícula en la educación superior en México, su presencia se reduce significativamente en los espacios de toma de decisiones y reconocimiento académico. Esta brecha es especialmente visible en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, antes SNI) que otorga distinciones y estímulos económicos a personas que contribuyen al desarrollo científico y tecnológico del país. De acuerdo con datos de la SECIHTI (2018), las mujeres representan apenas 37% del total de integrantes del SNII. Esta subrepresentación se agudiza conforme se asciende en los niveles del sistema: mientras que en el nivel Candidato hay una mayor proporción de mujeres, en los niveles más altos su participación disminuye considerablemente. Esto refleja una estructura piramidal de género en la carrera científica donde las mujeres enfrentan mayores obstáculos.

Los datos presentados hasta ahora permiten establecer una referencia tanto de las diferencias en la representación de mujeres y hombres en la educación superior como de la ocurrencia de experiencias de maternidad y paternidad en ambos grupos. Tal como se expuso en el apartado metodológico, ante la ausencia de información sistemática sobre personas con hijas o hijos en las universidades, se diseñó y aplicó un cuestionario ex profeso para la investigación. Este instrumento permitió recuperar información valiosa de perso-

nas con diversos perfiles pertenecientes a distintas IES del país que ejercen la crianza de primeras infancias.

Un hallazgo es la marcada participación de mujeres en el levantamiento de datos: 89 de las 96 respuestas totales (equivalentes al 93%). Este resultado es crucial si se considera que sigue constante en la sociedad mexicana la asignación tradicional de las labores de cuidado a las mujeres y que son tareas concebidas como “naturales” o “normales”, lo que contribuye a su invisibilización, a pesar del alto valor económico y social que tienen (Lagarde, 2005).

En este sentido, es probable que se hayan obtenido más respuestas de mujeres porque el cuidado y su vínculo con el desarrollo educativo y profesional representan un tema de especial interés para ellas. Por el contrario, aunque diversas encuestas indican que los hombres se involucran cada vez más en tareas de cuidado, su participación suele limitarse a actividades indirectas o de menor demanda de tiempo y energía, como jugar con las infancias, apoyar en tareas escolares o acompañarlas a la escuela (Martínez y Rojas, 2016). De ahí que la interpretación de los resultados que se presentan a continuación debe considerar que reflejan, en gran medida, las experiencias, percepciones y condiciones de las mujeres.

Siguiendo con el perfil de las personas encuestadas, se observa que la mayor proporción corresponde al personal académico (38 respuestas), seguida de estudiantes de posgrado (25), estudiantes de licenciatura (24) y personas dedicadas a la investigación (9). Este patrón también puede asociarse a una mayor probabilidad de experiencias de maternidad o paternidad conforme avanza la edad y se consolidan trayectorias académicas o laborales dentro de las IES. En efecto, considerando que el estudio se centró en maternidades y paternidades de infancias menores de seis años, es razonable suponer que estas personas se convirtieron en madres o padres en un periodo reciente. Incluso en los casos en que se trate de segundas o terceras hijas o hijos, el intervalo desde el nacimiento del más reciente no es considerablemente amplio.

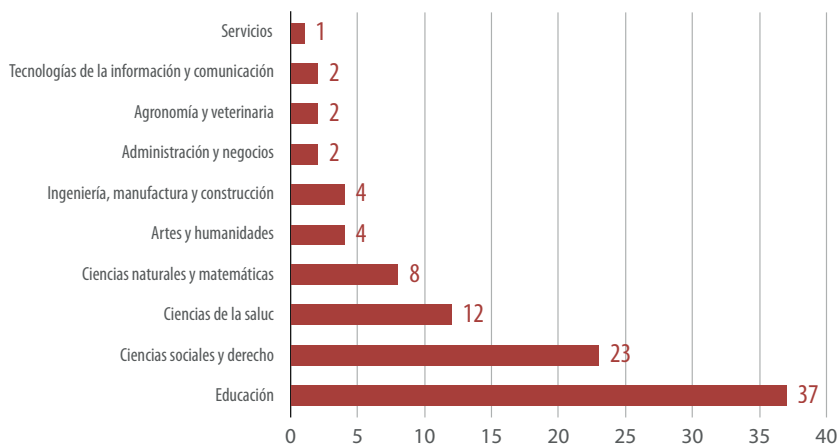
Esta hipótesis se ve reforzada al observar los datos de la Tabla 1 que presenta la edad de inicio de la maternidad y la paternidad. En ella se identifica que la mayoría de las personas encuestadas tuvieron hijas o hijos entre los 20 y los 35 años. Estos rangos etarios son consistentes con los reportados por el INEGI (2021) mencionados al inicio de este apartado, insinuando esto una relativa estabilidad en la edad de ocurrencia del primer nacimiento entre personas que han accedido a niveles educativos superiores.

Tabla 1. Edad de las personas encuestadas al nacimiento de su hija o hijo		
Grupo etario	Mujeres	Hombres
Menos de 20	6	0
20 a 25	22	1
26 a 30	25	1
31 a 35	18	1
36 a 40	13	2
41 a 45	2	1
Más de 45	3	0

Fuente: Elaboración propia.

Sobre los estados civiles, resulta notable que el matrimonio continúa siendo la forma predominante de organización familiar entre las personas encuestadas. Así, 81,3% reportó estar casado o casada. En contraste, 12,5% (todas mujeres) se identificaron como madres autónomas, es decir, que maternan sin una pareja conyugal. Este último dato guarda una estrecha correspondencia con las cifras reportadas por el INEGI (2023), que indican que, para el año 2022, el 11% de las madres del país eran solteras. Asimismo, la información del INEGI sugiere una correlación entre el nivel educativo y la maternidad en soltería: a mayor escolaridad, mayor es el porcentaje de mujeres que ejercen la maternidad de manera autónoma. Esto podría explicarse por el hecho de que un mayor nivel educativo les brinda más posibilidades laborales o de independencia económica.

En otro dato, se obtuvo que los campos de conocimiento donde estudian o trabajan las personas encuestadas son educación, ciencias sociales y derecho, y ciencias de la salud (Gráfico 2). La sobrerrepresentación de mujeres en la muestra no es un dato menor, ya que estos campos se encuentran entre los más feminizados en el contexto nacional, según datos de la ANUIES (2025). Además, se trata de áreas tradicionalmente vinculadas con funciones de reproducción social y de cuidado, lo cual refuerza la relación entre la división sexual del trabajo académico y la persistencia de estereotipos de género en la elección y el ejercicio profesional en las IES.

Gráfico 2. *Campos de conocimiento a los que pertenecen las personas encuestadas*

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las preguntas abiertas, una de las situaciones analizadas fue la experiencia que tienen las personas con hijas e hijos en el ámbito universitario. De ahí se encontró una diversidad de vivencias con resultados muy cercanos entre quienes enmarcan su experiencia como algo positivo (29 personas) y quienes la identifican con factores negativos (31). Algunos comentarios refirieron haber recibido apoyo y flexibilidad por parte del profesorado y colegas, mientras que otras personas han enfrentado rechazo y falta de empatía, por lo que hubo testimonios de mujeres que ocultaron su maternidad durante entrevistas o procesos de selección por temor a ser discriminadas.

En general, se observa una falta de políticas y servicios institucionales que faciliten la conciliación entre estudios y maternidad o paternidad. Como ejemplo, algunas estudiantes comentaron haber recibido atenciones positivas en momentos específicos, como durante el parto o la hospitalización postnatal, pero la mayoría señala que no hubo cambios significativos en el trato; es más, hubo quienes experimentaron rechazo por parte de personas de la comunidad, quienes cuestionaban su capacidad cognitiva o les exigían más rendimiento escolar.

En lo que coinciden las experiencias es la diferencia que identifican con sus colegas sin hijas e hijos, las cuales se centran en la disposición de tiempo

y de recursos. Para ejemplificar, en el caso de quienes son estudiantes sin infancias tienen más tiempo libre para dedicar a actividades académicas como estudiar, investigar o asistir a congresos. Esto les permite obtener mejores resultados y calificaciones, así como una mayor participación en clase; además de que afirmaron que sus colegas cuentan con más energía y menos estrés, lo que facilita su desempeño. Por otro lado, las madres y padres estudiantes deben lidiar con las responsabilidades familiares y los gastos asociados, lo que limita su tiempo y recursos para enfocarse en lo académico. Este resultado también lo encuentra Castañeda (2015) al analizar que los estudiantes madres y padres de licenciatura deben adelantar procesos de transición a la adultez como el cambio de residencia o el ingreso al mercado laboral, lo que les resta tiempo para dedicar a las actividades académicas y priorizar su familia.

A este respecto, los principales aspectos negativos que enfrentan las personas incluyen la falta de tiempo para el autocuidado, el ocio y otras actividades personales; la falta de apoyo institucional y de redes de apoyo sólidas que les permitan conciliar mejor sus responsabilidades académicas y familiares.

A esto se suman, de nueva cuenta, los juicios sociales a los que continuamente son sometidos tanto por no estar cien por ciento presentes en su maternidad, como por su rendimiento académico. De hecho, algunas interiorizan y asumen el problema tan suyo, diciendo haber tenido que renunciar a oportunidades académicas como congresos, y la sensación de no poder dedicarse al cien por ciento ni a los estudios, ni al trabajo académico, ni a la investigación ni a la crianza de sus hijas o hijos. Algunas participantes también mencionaron retos específicos como la lactancia materna, ya que no suelen tener asignadas horas para ello, además de que en las universidades pocas veces hay espacios apropiados para lactar.

La Tabla 2 muestra las diferencias por perfiles de los aspectos negativos de maternar o paternar infancias en las IES. La colorimetría más cálida (rojos) muestra las respuestas con mayores frecuencias entre perfiles. Así, por ejemplo, entre quienes se dedican a la investigación, un aspecto negativo es lo social, por ejemplo, acudir a congresos, tejer redes académicas, entre otros. Para el resto de los grupos, el tiempo es la causal de dificultades, aunque también destaca cómo para las y los estudiantes de licenciatura el aspecto económico es un factor determinante, no así para quienes están en posgrado, que pueden contar con el beneficio de las becas nacionales de la SECIHTI.

Tabla 2. *Clasificación de los aspectos negativos de maternar o paternar en las universidades*

Aspecto	Investigación	Academia	Estudiantes licenciatura	Estudiantes posgrado	Total
Social	5	9	2	2	18
Institucional	0	6	2	4	12
Académico	1	7	3	5	16
Personal	1	5	2	2	10
Económico	1	2	4	0	7
Tiempo	1	13	9	14	37
Ninguno	1	1	3	2	7
Total	10	43	25	29	107

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de las dificultades que puede involucrar ser madre o padre en las universidades, también se preguntó por aspectos positivos sobre su condición (Tabla 3). Principalmente quienes se dedican a la academia refirieron que una de las ventajas es que su trabajo les permite compaginar las responsabilidades familiares con las laborales, tales como la flexibilidad de horarios y la posibilidad de organizar el tiempo de manera más autónoma. Esto les posibilita estar más presentes en la vida de las hijas e hijos, atenderles en caso de enfermedad y participar en actividades escolares.

Para quienes son estudiantes, las respuestas se concentraron en las metas personales, por ejemplo, lograr un grado académico se percibe como un buen ejemplo para sus infancias y, en general, las maternidades y paternidades se viven como una motivación extra para superarse.

Ahora, no deja de ser relevante que 14 veces se hiciera alusión a que no hay ningún aspecto positivo de maternar o paternar infancias en la universidad, lo cual puede dar cuenta de que las dificultades antes relatadas exceden a las ventajas percibidas.

Tabla 3. *Clasificación de los aspectos positivos de maternar o paternar en las universidades*

Aspecto	Investigación	Academia	Estudiantes licenciatura	Estudiantes posgrado	Total
Hijas/os	2	3	3	5	13
Económico	0	4	0	2	6
Social	0	5	3	0	8
Metas	3	10	10	12	35
Compaginación	0	13	4	4	21
Ninguno	4	1	4	5	14
Total	9	36	24	28	97

Fuente: Elaboración propia.

Ante este panorama, se cuestionó si las IES visibilizan o prestan atención a las necesidades de las maternidades y paternidades de primeras infancias; el resultado es concordante con los aspectos negativos antes expuestos, y es que las instituciones no brindan suficiente atención ni apoyo (Tabla 4). Algunos de los principales problemas identificados incluyen: falta de espacios adecuados como lactarios, permisos y flexibilidad limitada en horarios y entregas de trabajos, poca empatía y consideración por parte de docentes y autoridades, y carencia de programas o políticas institucionales que faciliten la conciliación entre los roles de madre y estudiante.

Aunque en algunos casos se reporta cierta flexibilidad, esta viene de la propia comunidad universitaria y no de la institución; por ejemplo, que el personal académico o administrativo esté sensibilizado y se muestre atento, o que sean las y los colegas quienes apoyen como una red de sostenimiento, escucha y acompañamiento a las madres y padres.

Las y los participantes insistieron en que las IES parecen desconocer o ignorar sus necesidades, priorizando los requisitos académicos, de evaluación, sistemas de estímulos, de progreso profesional y otros por encima de las particularidades de la comunidad universitaria con hijas e hijos. Esto también evidencia la falta de perspectiva de género y sensibilidad hacia las realidades y desafíos que enfrentan.

Tabla 4. *Atención que brindan las IES a las necesidades de maternidad y paternidad de sus comunidades universitarias*

Aspecto	Investigación	Academia	Estudiantes licenciatura	Estudiantes posgrado	Total
Sí atienden	0	6	6	1	13
En algunos aspectos	1	4	3	1	9
Atienden poco	5	8	2	3	18
No atienden	3	17	12	19	51
Total	9	35	23	24	91

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que la balanza se inclina a la poca atención de las necesidades de la maternidad y paternidad, con el cuestionario también se quiso precisar cómo es que logran la permanencia en los estudios, realizar sus labores académicas o de investigación teniendo a tutela a sus menores. Es así como se decidió preguntar por los apoyos que reciben, los cuales se clasificaron en tres grupos: a) los gubernamentales que provienen directamente del Estado; b) los institucionales que son iniciativas otorgadas por sus IES y, finalmente, c) apoyos que no tienen en este momento, pero que desearían para facilitarles la corresponsabilidad académica y familiar.

Sobre el apoyo gubernamental recibido, fue más frecuente la respuesta de que no cuentan con ninguno (Tabla 5). Solo las personas inscritas en los posgrados y quienes se dedican a la investigación hicieron hincapié en el beneficio económico. No olvidar que los primeros suelen recibir las becas de posgrado de la Secihti, inclusive algunos indicaron haber obtenido una beca complementaria por maternidad o paternidad dada por la misma instancia. Para la investigación está el estímulo económico que obtienen del SNII.

Ahora bien, en específico, quienes estudian la licenciatura, notaron cómo las becas suelen ser excluyentes de las maternidades y paternidades. Por ejemplo, en los requisitos se les solicita ser estudiantes regulares cuando, por condiciones de embarazo, parto, puerperio o las demandas de los recién nacidos, especialmente las mujeres, se ven obligadas a suspender su educación. Fue por lo que en algunos casos argumentaron que les negaron becas o que no lograron acceder a convocatorias de apoyo.

Sobre los apoyos institucionales fue reiterado que pocas veces las universidades e IES identifican las necesidades de su población que materna o paterna. Solo se mencionaron algunos que se ofrecen de manera limitada, como la licencia de lactancia o servicios de estancias infantiles; o que no son específicos para la maternidad o paternidad, como la flexibilidad de horarios, becas estudiantiles o económicas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estos apoyos fueron insuficientes o no cubrieron las necesidades reales de las maternidades, paternidades o sus infancias. Expresaron que el apoyo recibido fue más bien una “concesión” o “favor” por parte de las instituciones, en lugar de un derecho o política establecida.

En cuanto a los apoyos deseados, estos fueron muy concretos para los perfiles de las y los participantes. En la Tabla 5 se puede apreciar que el personal académico y de investigación se inclina más por las licencias y permisos, ello se debe a que la demanda de producción científica está latente por los estímulos que reciben, sobre todo las mujeres se sienten rezagadas en este aspecto por la maternidad, ya que no suele haber concesiones ni ajustes para quienes reciben un hijo o una hija durante estos procesos.

Tabla 5. Apoyos que reciben o esperarían recibir las personas encuestadas					
Aspecto	Investigación	Academia	Estudiantes licenciatura	Estudiantes posgrado	Total
Apoyo gubernamental					
Becas o económico	0	5	2	8	15
Licencia o permiso	0	2	0	1	3
Servicio médico	0	1	0	0	1
Ninguno	9	27	21	15	72
Apoyo institucional					
Becas o económico	1	5	4	1	11
Licencia o permiso	2	5	2	3	12
Estancia infantil	0	4	0	0	4
Ninguno	6	21	17	20	64
Apoyos deseados					
Becas o económicos	2	9	19	10	40
Licencia o permiso	5	16	2	3	26
Estancia infantil	4	12	4	12	32
Lactarios	0	1	0	2	3
Empatía	1	6	2	3	12

Fuente: Elaboración propia.

En los estudiantes, su condición les hace tener mayores dificultades económicas, e incluso para quienes reciben becas, el apoyo no es suficiente para los gastos que conlleva una familia. También se mencionó la necesidad de empatía y comprensión por parte de las instituciones hacia la situación particular de estos estudiantes, lo cual se refiere a que el trato de colegas o de la comunidad no suele ser asertivo, se les desprestigia por su decisión de formar familia.

Ahora bien, si las necesidades de las maternidades y paternidades no son consideradas por las IES, ¿cómo se las arreglan? Para esta pregunta se recuperaron las estrategias más comunes que las participantes utilizaron que incluyen: buscar redes de apoyo, como la ayuda de familiares, amigos o contratando servicios de cuidado; organizar y priorizar sus actividades, estableciendo horarios y rutinas; aprovechar los momentos de descanso de sus hijas e hijos para dedicarse a sus estudios; y en algunos casos, tener que renunciar a actividades académicas o reducir horas de sueño y esparcimiento.

Con sus respuestas se puede apreciar que son ellas y ellos quienes deben organizarse para ajustarse a la institución y que esto no ocurre en viceversa; es decir, en las IES no hay preocupación por conocer, atender e integrar a personas con hijas e hijos. Como indicaron algunas personas encuestadas, pareciera que las IES aún tienen un largo camino por recorrer para ser incluyentes, dejar de reproducir patrones sesgados de género y reconocer las diferencias que diversifican el abanico de quienes transitan, conviven y forman sus instituciones.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo ha sido un botón de muestra sobre las condiciones en que en las IES se ejerce la maternidad y la paternidad de primeras infancias. Se ha evidenciado la relevancia del tema por diversas razones. En primer lugar, porque el nacimiento de un hijo o hija constituye un evento vital que transforma las dinámicas cotidianas y el uso del tiempo. En segundo lugar, porque, si bien es posible que miembros de las comunidades universitarias enfrenten esta etapa de la vida, las IES han tendido a invisibilizar dicha condición. Esta omisión se manifiesta con claridad a través de requisitos, condiciones y prácticas institucionales que limitan el desarrollo académico o profesional de quienes asumen roles parentales. En tercer lugar, porque se trata de una problemática que afecta de manera desproporcionada a las mujeres. Así lo muestra la composición de la muestra analizada, donde la mayoría de las personas

encuestadas fueron mujeres que enfrentan mayores penalizaciones por su maternidad, como los prejuicios sobre su desempeño intelectual o la exigencia de dedicación exclusiva a las infancias.

A partir de estos hallazgos se perfilan una serie de conclusiones que orientan hacia futuras líneas de investigación en torno a las maternidades y paternidades en las universidades, a su vez que se proponen aportes para la consideración de acciones institucionales más inclusivas.

En primer lugar, se hace un llamado a las IES para que reconozcan las características y necesidades de las personas que maternan y paternan en sus comunidades. Esto implica generar diagnósticos más precisos mediante levantamiento de datos, abrir espacios de participación y diálogo, mejorar las condiciones de infraestructura y convivencia para las infancias y sus cuidadores, así como reorientar los apoyos existentes para hacerlos más eficientes. Esta es una iniciativa que ha funcionado en el caso chileno, en donde se logró crear la *Política de corresponsabilidad social en la conciliación de las responsabilidades familiares y de las actividades universitarias*, que ha permitido integrar a la comunidad institucional en estas prácticas (Universidad de Chile, 2017)

En segundo lugar, la experiencia de quienes ejercen la maternidad o paternidad en la universidad no es homogénea. Existen claras desventajas para el estudiantado en comparación con el personal académico o de investigación, particularmente en el acceso a servicios de cuidado infantil o apoyos institucionales. Esto lleva a cuestionarse si, de manera explícita o implícita, las IES están generando filtros que desincentivan o limitan el ingreso y permanencia de madres y padres estudiantes.

Asimismo, se reitera que son las mujeres quienes enfrentan con mayor severidad las desigualdades de género, tanto en el ejercicio de su maternidad como en el desarrollo de sus trayectorias académicas. Parte de la exposición previa muestra cómo estas desigualdades se reflejan en los sistemas de evaluación y reconocimiento, en los cuales las mujeres deben debatir entre continuar su proyecto de maternidad o avanzar en su carrera académica.

Aunque algunas IES ya han implementado apoyos dirigidos a quienes ejercen la maternidad o paternidad, estos recursos tienen limitaciones en términos de cobertura y eficacia. Hace falta repensar estos apoyos para que respondan a las realidades de estudiantes, personal académico y de investigación, especialmente en el caso de los primeros, quienes —como se ha indicado— actualmente son los más excluidos de estos beneficios.

Finalmente, se identifica que los espacios universitarios, si bien no fueron diseñados con un enfoque de cuidados, han contribuido al debate sobre las maternidades y paternidades. Asimismo, a pesar de las limitaciones institucionales, las IES ofrecen un entorno más flexible para el ejercicio de la maternidad y paternidad en comparación con otros espacios, como el laboral, donde las infancias y sus tutores enfrentan mayores restricciones. Esto posiciona a las universidades como entornos que pueden ser potencialmente transformadores en aras de mejorar las condiciones de vida de madres, padres e infancias que conviven en los espacios de educación superior.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento a la Organización Internacional que permitió el desarrollo de la *Radiografía de las maternidades y paternidades en las Instituciones de Educación Superior: Primera Infancia*.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2025). *Anuarios estadísticos de educación superior. Ciclos escolares 2017-2018, 2020-2021, 2023-2024*. ANUIES.
- Ávila, Y. (2017). Transformando la ecuación: mujer = madre. En A. Saldaña, L. Venegas & T. Davis (Coords.), *¡A toda madre! Una mirada multidisciplinaria a las maternidades en México* (pp. 249–274). INAH, ITACA, Universidad de Guanajuato.
- Buquet, A., Mingo, A., & Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la educación superior*, 47(185), 83–108. <https://bit.ly/3RT8iKD>
- Cabello-Hutt, T. (2020). Changes in work and care trajectories during the transition to motherhood. *Social Science Research*, 90, 102439. <https://bit.ly/44pIKM0>
- Castañeda, M. (2015). *Ser estudiantes, madres y padres: una dualidad cotidiana* [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. <https://goo.gl/1x9v2V>
- Coubès, M., Zavala de Cosío, M., & Zenteno, R. (2004). *Cambio demográfico y social en el México del siglo XXI. Una perspectiva de historias de vida*. Porrúa.
- Donath, O. (2017). *Madres arrepentidas. Una mirada radical a la maternidad y sus falacias sociales* (Á. Leiva, Trad.). Penguin Random House Grupo Editorial. (Obra original publicada en 2016)

- Elías, N. (1998). La civilización de los padres. En N. Elías, *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 409–450). Editorial Norma.
- Figueroa, J. (2017). Si “las mujeres dan vida”, ¿qué aportan los varones en los espacios reproductivos? Algunas reflexiones entre la ética, la demografía y el análisis lingüístico. En A. Saldaña, L. Venegas y T. Davis (Coords.), *¡A toda madre! Una mirada multidisciplinaria a las maternidades en México* (pp. 275–308). INAH, ITACA, Universidad de Guanajuato.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Nacimientos*. Portal del Informante. INEGI. <http://bit.ly/3Z9k9bf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023, 8 de mayo). *Estadísticas a propósito del Día de la Madre (10 de mayo)*. INEGI. <https://bit.ly/3Z7DERu>
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Lamas, M. (2017). Postergar la maternidad: dilema individual y síntoma cultural. En A. Saldaña, L. Venegas & T. Davis (Coords.), *¡A toda madre! Una mirada multidisciplinaria a las maternidades en México* (pp. 175–195). INAH, ITACA, Universidad de Guanajuato.
- Martínez, M., & Rojas, O. (2016). Una nueva mirada a la participación masculina en el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 31(3), 635–662.
- Mora, M. (2005). Emoción, género y vida cotidiana: apuntes para una intersección antropológica de la paternidad. *Espiral (Guadalajara)*, 12(34), 09–35. <https://goo.gl/wgWYcy>
- Mothers in Science. (2024). *Impact Report*. <https://bit.ly/3YASlwn>
- Nomaguchi, K., y Milkie, M. A. (2020). Parenthood and well-being: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 198–223. <https://bit.ly/464OpZ8>
- Rich, A. (2019). *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Editorial Mapas.
- Salguero, A. (2007). *Identidad masculina: Elementos de análisis en el proceso de construcción*. UNAM.
- Salguero, A., & Pérez, G. (2011). La paternidad en los varones: una búsqueda de identidad en un terreno desconocido. Algunos dilemas, conflictos y tensiones. *La Manzana*, 3(4). <https://bit.ly/4jJ9jRv>
- Sánchez-Bringas, A., Espinosa, S., Ezcurdia, C., & Torres, E. (2016). Nuevas maternidades o la deconstrucción de la maternidad en México. *Debate Feminista*. CIEG-UNAM. <https://bit.ly/47hGWGq>

Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. (2018). *Archivo Histórico del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII)*. SECIHTI. <https://bit.ly/4jW9M2X>

Universidad de Chile (2017). *Política de corresponsabilidad social en la conciliación de las responsabilidades familiares y las actividades universitarias*. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/dfbh-1269>



4. ¿Quién cuida a quienes cuidan? El rol de las universidades en la construcción de una nueva lógica de cuidados

Who cares for the carers? The role of universities in building a new care logic

Patricia Jazmín Meza Navarro * @ 

* Tecnológico de Monterrey, Guadalajara, México.

RESUMEN

Este artículo analiza el impacto del trabajo de cuidados en el involucramiento estudiantil en programas de maestría del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara desde un enfoque de género y justicia social. Se utilizó una metodología cualitativa con diseño exploratorio, apoyada en estadística descriptiva; se aplicó una encuesta con 57 preguntas a estudiantes de posgrado y entrevistas semiestructuradas en profundidad con personas cuidadoras. Los resultados revelan que solo el 13,04% del estudiantado realiza labores de cuidados, lo que sugiere una exclusión previa de muchas personas cuidadoras del sistema de posgrados. Además, todas las personas encuestadas que cuidan también tienen empleo remunerado, conformando una triple jornada que impacta directamente su bienestar y limita su participación académica, especialmente en espacios extracurriculares. Las modalidades ejecutivas ofrecen mayor compatibilidad con sus responsabilidades, pero el apoyo institucional es escaso y no está reglamentado, dejando la carga en la empatía del profesorado. Se concluye que las universidades deben reconocer de forma explícita el trabajo de cuidados e implementar políticas que garanticen condiciones equitativas para estudiantes cuidadores. Esto requiere una transformación institucional que contribuya a la redistribución social del cuidado como eje de un

nuevo contrato social, donde el derecho a cuidar y ser cuidado sea respaldado por el Estado y compartido entre diversos actores, rompiendo con la lógica que invisibiliza y penaliza estas labores, especialmente en las trayectorias académicas de las mujeres.

Palabras clave: División sexual del trabajo; Estado; involucramiento estudiantil; trabajo de cuidados

Who cares for the carers? The role of universities in building a new care logic

ABSTRACT

This article analyses the impact of care work on student engagement in master's programs at the University Centre for Economic and Administrative Sciences (CUCEA) of the University of Guadalajara from a gender and social justice perspective. A qualitative methodology with an exploratory design was employed, supported by descriptive statistics. A 57-question survey was administered to postgraduate students, and in-depth, semi-structured interviews were conducted with caregivers. The results reveal that only 13.04% of students perform care work, suggesting that many caregivers are excluded from the postgraduate system. In addition, all respondents who are caregivers also have paid employment, resulting in a triple workday that directly impacts their well-being and limits their academic participation, especially in extracurricular activities. Executive programs offer greater compatibility with their responsibilities, but institutional support is scarce and unregulated, leaving the burden on the empathy of faculty members. It is concluded that universities must explicitly recognize care work and implement policies that guarantee equitable conditions for student carers. This requires institutional transformation that contributes to the social redistribution of care as the cornerstone of a new social contract, where the right to care and be cared for is supported by the state and shared among various actors, breaking with the logic that renders these tasks invisible and penalizes them, especially in women's academic trajectories.

Keywords: Sexual division of labor; State; student involvement; care work

Quem cuida das carreiras? O papel das universidades na construção de uma nova lógica de cuidados

RESUMO

Este artigo analisa o impacto do trabalho de cuidados no envolvimento dos alunos em programas de mestrado do Centro Universitário de Ciências Econômico-Administrativas (CUCEA) da Universidade de Guadalajara, a partir de uma abordagem de gênero e justiça social. Foi utilizada uma metodologia qualitativa com desenho exploratório, apoiada em estatística descritiva; foi aplicado um questionário com 57 perguntas a estudantes de pós-graduação e entrevistas semiestruturadas em profundidade com cuidadores. Os resultados revelam que apenas 13,04% dos estudantes realizam tarefas de cuidados, o que sugere uma exclusão prévia de muitos cuidadores do sistema de pós-graduação. Além disso, todas as pessoas entrevistadas que prestam cuidados também têm emprego remunerado, formando uma jornada tripla que afeta diretamente seu bem-estar e limita sua participação acadêmica, especialmente em espaços extracurriculares. As modalidades executivas oferecem maior compatibilidade com suas responsabilidades, mas o apoio institucional é escasso e não é regulamentado, deixando o peso na empatia do corpo docente. Conclui-se que as universidades devem reconhecer explicitamente o trabalho de cuidados e implementar políticas que garantam condições equitativas para os estudantes cuidadores. Isso requer uma transformação institucional que contribua para a redistribuição social dos cuidados como eixo de um novo contrato social, onde o direito de cuidar e ser cuidado seja apoiado pelo Estado e compartilhado entre diversos atores, rompendo com a lógica que invisibiliza e penaliza essas tarefas, especialmente nas trajetórias acadêmicas das mulheres.

Palavras-chave: Divisão sexual do trabalho; Estado; Engajamento acadêmico; Responsabilidades de cuidado

Qui prend soin des carrières ? Le rôle des universités dans la construction d'une nouvelle logique de soins

RÉSUMÉ

Cet article analyse l'impact du travail de soins sur l'engagement des étudiants dans les programmes de master du Centre universitaire des sciences économiques et administratives (CUCEA) de l'Université de Guadalajara,

dans une perspective de genre et de justice sociale. Une méthodologie qualitative avec une conception exploratoire, appuyée sur des statistiques descriptives, a été utilisée ; un questionnaire de 57 questions a été soumis à des étudiants de troisième cycle et des entretiens semi-structurés approfondis ont été menés avec des aidants. Les résultats révèlent que seuls 13,04 % des étudiants exercent des tâches de soins, ce qui suggère une exclusion préalable de nombreuses personnes aidantes du système d'études supérieures. En outre, toutes les personnes interrogées qui exercent des tâches de soins ont également un emploi rémunéré, ce qui leur impose une triple journée de travail qui a un impact direct sur leur bien-être et limite leur participation académique, en particulier dans les espaces extrascolaires. Les modalités exécutives offrent une plus grande compatibilité avec leurs responsabilités, mais le soutien institutionnel est rare et n'est pas réglementé, laissant la charge à l'empathie des enseignants. Il est conclu que les universités doivent reconnaître explicitement le travail de soins et mettre en œuvre des politiques garantissant des conditions équitables pour les étudiants aidants. Cela nécessite une transformation institutionnelle qui contribue à la redistribution sociale des soins comme axe d'un nouveau contrat social, où le droit de soigner et d'être soigné est soutenu par l'État et partagé entre divers acteurs, rompant avec la logique qui rend ces tâches invisibles et les pénalise, en particulier dans les parcours universitaires des femmes.

Mots clés: Division sexuelle du travail ; État ; engagement étudiant ; travail de soins

1. INTRODUCCIÓN

La vida de mujeres y hombres presenta diferencias sustanciales, donde el acceso a oportunidades de desarrollo y a espacios para el crecimiento personal y profesional varía significativamente entre sexos. Sin embargo, estas desigualdades tienden a mantener a las mujeres en una posición de subordinación, lo que lamentablemente se ha normalizado en la cotidianidad. Además, los modelos de desarrollo económico adoptados en las últimas décadas han perpetuado crisis ambientales, políticas y sociales, originadas por lógicas individualistas que priorizan la competencia sobre la cooperación y el bienestar personal por encima del colectivo. (The Care Collective [TCC], 2020).

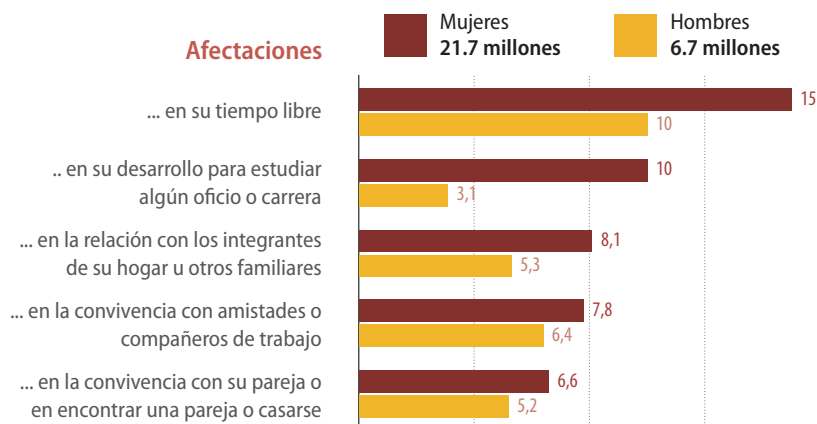
En los primeros estudios sobre el trabajo doméstico, se puso énfasis en la división sexual del trabajo; concepto desarrollado desde la literatura femi-

nista marxista que busca visibilizar las similitudes entre las labores realizadas por las mujeres en el ámbito privado (trabajo no remunerado enfocado en los aspectos reproductivos de la vida humana) y las realizadas por los hombres en el ámbito público (trabajo remunerado, productivo para el capital económico y social) (Battyány, 2021). Además, este enfoque pretende desmentir la idea de que estas labores están vinculadas a componentes biológicos, argumentando en cambio que se trata de roles y actividades asignados a las personas según su género, lo cual refleja una construcción social.

La división sexual del trabajo se refiere a la asignación desigual de roles y responsabilidades según el género; es decir, masculino o femenino. Esta división se manifiesta en distintos ámbitos de la vida: en la familia, la educación, la cultura e incluso en el mercado laboral. Según Nuria Varela (2013), esta división no solo establece una diferenciación entre las tareas realizadas por hombres y mujeres, sino que también otorga mayor prestigio a las actividades desempeñadas por los hombres, mientras devalúa las realizadas por las mujeres, creando desigualdades en las recompensas económicas. En muchas sociedades, se valora más el trabajo realizado por los hombres, como el relacionado con la tecnología o la ingeniería, mientras que se menosprecia el trabajo realizado por las mujeres, tal como el doméstico y el de cuidados.

En este sistema de distribución determinado por la división sexual del trabajo, fueron las mujeres quienes absorbieron los costos de tiempo y económicos de los trabajos que se llevaban a cabo dentro de los hogares, dando como resultado que los varones y el capital se vean beneficiados a costa de mantener a las mujeres en condiciones de subordinación social y económica. En ese sentido, las afectaciones por realizar labores de cuidados pueden ser observadas en las diferentes etapas de la vida de las personas cuidadoras, que, en la mayoría de las ocasiones, son mujeres. Dichas afectaciones pueden manifestarse a partir del tipo de decisiones individuales que se toman para tratar de compaginar las labores de cuidados con las actividades que son consideradas de desarrollo personal y profesional. De acuerdo con la Encuesta Nacional para el Sistema de Cuidados (ENASIC) 2022, dentro de las principales afectaciones en las relaciones sociales de mujeres y hombres cuidadores se encuentran las de su tiempo libre y su desarrollo para estudiar algún oficio o carrera (Gráfico 1, en la página siguiente).

Gráfico 1. *Personas cuidadoras en el hogar con afectaciones en las relaciones sociales por labores de cuidados, según sexo*



Fuente: ENASIC (Encuesta Nacional para el Sistema de Cuidados), 2022.

Entre estas afectaciones por la desigualdad en la distribución de la carga del trabajo de cuidados, se encuentran las brechas académicas que, si bien algunas se traducen en el acceso y permanencia a los programas de estudio y las tendencias en las áreas y temas de licenciatura y posgrado que seleccionan. Las mujeres suelen concentrarse en humanidades y ciencias sociales, mientras que los hombres tienden a inclinarse por campos como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Estas brechas, además, pueden reflejarse en las vivencias personales durante sus jornadas académicas.

En ese sentido, la experiencia sobre las afectaciones e impactos por realizar labores de cuidados es algo personal, porque cada situación es única e irrepetible; sin embargo, esto no implica que deba permanecer en el espacio privado, sino, por el contrario, el Estado debe garantizar la vivencia digna y justa de la realización de labores de cuidados y atender las problemáticas que se deriven de ellas y asumir su responsabilidad en el diseño de las políticas públicas que hagan factible el ejercicio del derecho al cuidado. El trabajo de cuidados ha sido estudiado por diversas disciplinas y enfoques; algunas de sus definiciones están centradas en el componente relacional, de modo que su discusión termina anclada a la relación privada entre persona cuidadora y persona dependiente. En ese sentido, para analizar el trabajo de cuidados

como un problema público, se debe partir de aquellas definiciones que amplían sus efectos y perspectiva.

Para Joan Tronto (1987), resulta fundamental aclarar que cuando se habla de “cuidados” (*care*), estamos expresando que existe una relación entre personas. El trabajo de cuidados requiere de relaciones nutritivas y del trabajo físico y mental que estas actividades demandan. Para Tronto es primordial desprender el análisis de los trabajos de cuidados de la vida de las mujeres, pues esto implicaría caer en la trampa de intentar defender la moralidad de las mujeres en vez de mirar críticamente las posibilidades y los problemas filosóficos de una ética del cuidado (Tronto, 1987). Así pues, es indispensable que el trabajo de cuidados tome una construcción moral, política y filosófica independiente de la vida de las mujeres, de modo que pueda ser analizado como un eje transversal que afecta la vida de hombres y mujeres tanto a nivel individual como a niveles colectivos e institucionales.

En ese sentido, la realización del trabajo de cuidados es un problema que principalmente afecta a las mujeres, pero no es un problema de las mujeres. Asimismo, identificar que las políticas existentes —y deficientes— refuerzan la idea de que las mujeres son seres maternos y que su valor, reconocimiento y apoyo son a partir de que asumen esta condición. Al tiempo que no asegura que el mercado tenga una oferta digna y basta de servicios de cuidados, ni que el Estado los brinde, obliga a las personas a mantener los límites del cuidado dentro del ámbito familiar.

Así pues, al analizar el rol de las universidades en la redistribución del trabajo de cuidados y en la transformación del imaginario colectivo sobre su asignación, es necesario comprenderlas no solo como instituciones educativas, sino también como actores que interactúan con decisiones gubernamentales y del mercado, y como espacios clave para disputar y transformar las condiciones que perpetúan las desigualdades de género. Al implementar políticas institucionales que reconozcan las necesidades de cuidado del estudiantado y promuevan una cultura más equitativa, las universidades contribuyen a una sociedad más justa y, además, fortalecen su propia capacidad para cumplir con su objetivo: formar personas con conocimientos avanzados, pensamiento crítico y capacidades especializadas. Para lograr esto, es indispensable fomentar un alto nivel de involucramiento estudiantil (*student engagement*), ya que este se traduce en el desarrollo de habilidades clave para la vida laboral y personal (Astin, 1993). Por ello, garantizar una experiencia estudiantil justa y equitativa es un acto de justicia social y una condición necesaria para el éxito académico e institucional.

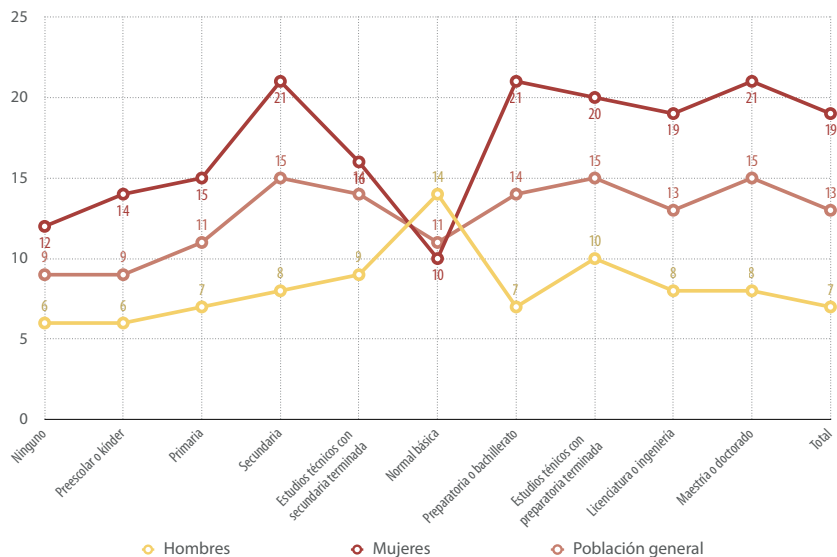
Este compromiso de las universidades no surge en el vacío: está respaldado por un marco normativo que define su papel frente a la sociedad y, en particular, frente a las necesidades del estudiantado. De acuerdo con el artículo 3 de la Ley General de Educación Superior, la educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas y su obligatoriedad corresponde al Estado. En ese sentido, las universidades tienen el deber de generar ambientes de aprendizaje que respondan a las realidades sociales, económicas y familiares de sus estudiantes. Así lo establece el artículo 7, fracciones IV y V; donde los criterios, fines y políticas de las universidades e instituciones de educación superior, deben fortalecer el tejido social y la responsabilidad ciudadana; favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución del ingreso; asimismo, la construcción de relaciones sociales económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos. En el caso de Jalisco, esta misma obligatoriedad se sostiene también en la Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco y en los artículos 5 y 9, fracciones IV y V, respectivamente.

Es decir, el involucramiento estudiantil no depende únicamente del alumnado, sino que las instituciones deben proveer todo aquello necesario para facilitarlos. En consecuencia, articular el involucramiento estudiantil desde la lógica de los cuidados implica resignificar el concepto de éxito estudiantil, las dinámicas de convivencia en el aula y fuera de ellas, las cargas horarias, entre otros factores que pueden influir en el desenvolvimiento académico. Incluso, parte de sus responsabilidades como instituciones de educación superior es asegurar el éxito de los estudiantes en su incorporación en el ámbito profesional, a través del fomento de nuevas prácticas más incluyentes que propicien cambios de fondo en el imaginario colectivo y en las lógicas de comportamiento social.

Como se observa en el Gráfico 2, las mujeres siguen realizando más horas semanales de trabajo de cuidados que los hombres, superando consistentemente el promedio entre ambos sexos, sin importar su nivel educativo. Sin embargo, en el caso de los hombres, se identifica una ligera tendencia positiva: a mayor nivel de estudios, mayor es también el número de horas que dedican al trabajo de cuidados (entre una y cuatro horas adicionales). Esta correlación podría estar asociada a una mayor exposición a discursos sobre igualdad de género y justicia social en entornos educativos, lo cual propiciaría una incipiente toma de conciencia que, aunque todavía insuficiente, abre posibilidades para la redistribución. La única excepción se encuentra

en el nivel de normal básica, posiblemente por una menor precisión en los datos de la muestra, de acuerdo con los parámetros RGB (por sus siglas en inglés: *red, green, blue*) de semaforización del coeficiente de variación en la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (ENUT) 2019. Esta codificación por colores indica el nivel de confiabilidad de los datos: verde señala alta precisión, azul o amarillo una precisión moderada y rojo una precisión baja.

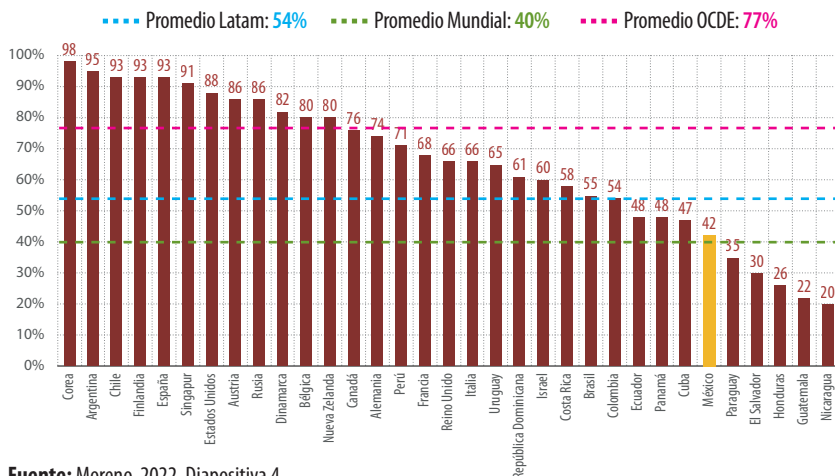
Gráfico 2. Horas promedio dedicadas al trabajo de cuidados por semana por nivel de estudio



Fuente: Elaboración propia con base en la ENUT (Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo), 2019.

Este hallazgo adquiere una dimensión crítica al observar que México mantiene una baja cobertura en educación superior. Como se muestra en el Gráfico 3, el país se sitúa apenas dos puntos porcentuales por encima del promedio mundial, pero 35 puntos por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE. Esta brecha no solo limita el desarrollo profesional de la población, sino que reduce las posibilidades de transformar los patrones desiguales de cuidado, al restringir el acceso a espacios formativos que podrían fomentar la corresponsabilidad entre los hombres.

Gráfico 3. Comparativo internacional de cobertura en educación superior



Fuente: Moreno, 2022, Diapositiva 4.

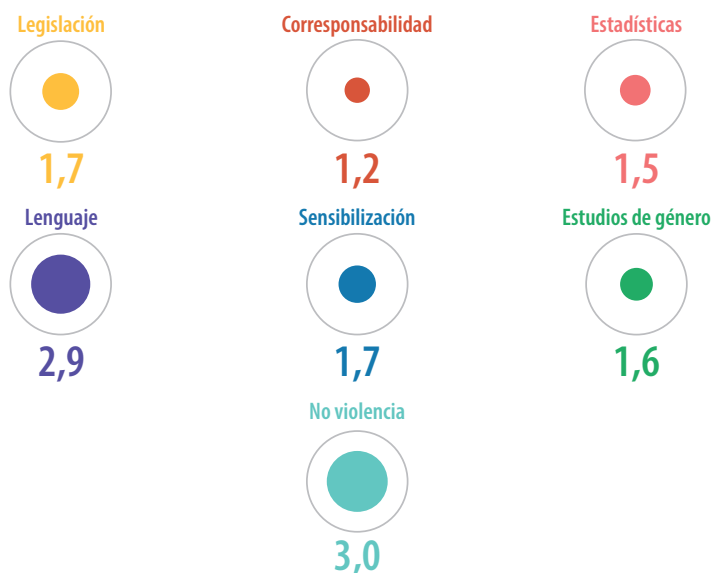
Dentro de los esfuerzos colectivos que realizan las universidades a favor de la construcción de espacios de conocimiento libres de cualquier forma de desigualdad basada en la condición del género de las personas, se encuentra la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior – Caminos para la Igualdad de Género, RENIES, donde se comparten experiencias en materia de transversalización e institucionalización de la perspectiva de género en las universidades (RENIES, 2023).

Derivado de este esfuerzo, en 2016 se firmó la Declaratoria Caminos para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior, en la cual se establecen ocho ejes para la medición de la consolidación de los esfuerzos institucionales alrededor de la igualdad de género: legislación, igualdad de oportunidades, corresponsabilidad familiar, estadísticas de género y estudios y diagnósticos con perspectiva de género «sic», lenguaje incluyente, sensibilización violencia de género y discriminación, y observatorio.

Del último eje, se desprende el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES), el cual se integra por 48 instituciones de educación superior que buscan medir la consolidación de sus procesos de incorporación de la perspectiva de género en sus normativas, estructuras, poblaciones y políticas oficiales.

En el Índice de Igualdad de Género IES México, las universidades se ubican en el nivel dos de una escala del 1 al 5 (ONIGIES, 2021). De todos los ejes evaluados, el de corresponsabilidad es el que presenta el puntaje más bajo (Figura 1). Este eje busca promover una distribución equitativa de las labores domésticas y de cuidados, que hoy recaen mayoritariamente en las mujeres, ya que esta carga desigual afecta sus trayectorias académicas y profesionales, colocándolas en desventaja frente a sus pares varones.

Figura 1. Resultados por eje



Fuente: Informe general Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES), 2021

En el caso específico de la Universidad de Guadalajara (UdeG), para el año 2021, presentó un avance de 0,7 en el eje de corresponsabilidad (ONIGIES, 2021). Sin embargo, en ese mismo año, emitió el Dictamen Núm. IV/2021/498, donde se aprueba la segunda fase de la Reingeniería de la Administración General de la Universidad de Guadalajara, que contempló la creación de la Unidad para la Igualdad.

Esta Unidad forma parte de la Vicerrectoría Ejecutiva y pretende tener un rol activo en la prevención y atención de las violencias de género y desigualdades

entre hombres y mujeres. Desde su creación, se establece que debe impulsar de manera transversal políticas y acciones que promuevan la igualdad de género y transformen la cultura que genera exclusión y violencia. Es responsable de las políticas institucionales de igualdad, de prevención y de cuidados. Desde entonces, en la UdeG se han implementado acciones afirmativas alrededor de los trabajos de cuidados; sin embargo, los resultados de 2022 a 2024, al momento de la redacción de este artículo, aún no han sido publicados.

2. MÉTODO

Este trabajo parte de la premisa (hipótesis) de que las y los estudiantes que son cuidadoras o cuidadores tienen un bajo involucramiento estudiantil en las actividades que representan su experiencia académica. Para conceptualizar y medir este constructo se utilizaron estudios e instrumentos ya desarrollados. Cabe señalar que la fuente de los datos no es la observación directa, sino las percepciones de las y los estudiantes acerca de su propio involucramiento estudiantil. El presente trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo, exploratorio y con uso de estadística descriptiva. La información utilizada fue otorgada por la Coordinación de Posgrados del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), a través de la Unidad Académica de Posgrados.

Para llevar a cabo la investigación se realizó una encuesta, consistente en 57 preguntas predefinidas sobre el involucramiento estudiantil y el trabajo de cuidados, con el principal objetivo de identificar a las y los estudiantes que tienen personas en condición de dependencia a su cargo; toda vez que la UdeG no cuenta con esa información. Asimismo, permitiera conocer algunas de las principales características de las y los estudiantes para, posteriormente, realizar entrevistas en profundidad, basadas en los primeros hallazgos de esta encuesta, que permitió recolectar información estadística sobre prioridades e intereses alrededor de dos conceptos clave: involucramiento estudiantil y trabajo de cuidados.

Durante su diseño, se tomaron como referencia la Encuesta Nacional de Uso de Tiempo y la *National Survey of Student Engagement*. De la batería de preguntas de ambos instrumentos, se realizaron adaptaciones para aterrizarlas a la población objetivo de este proyecto de investigación, la cual fue de estudiantes de maestría. Por su parte, la unidad de análisis fue estudiantes de maestría del CUCEA que estuvieran cursando entre su primer y cuarto semestre del posgrado.

El diseño muestral de este proyecto de investigación fue aleatorio simple; cada estudiante de maestría en CUCEA tenía la misma probabilidad de ser seleccionado, lo que ayudó a minimizar el sesgo y permitió realizar inferencias más precisas sobre la población. Ahora bien, para elaborar el marco conceptual en el que se sustenta esta encuesta, fue necesario analizar y sintetizar información teórica y empírica sobre algunos conceptos presentados a lo largo de este trabajo, de modo que en ellos se mostrara la densidad y complejidad de los temas abordados (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías de análisis		
No.	Nombre	Definición
1	Trabajo de cuidados	Se considera trabajo de cuidados a todas las tareas realizadas por un tercero, relacionadas con el bien vivir de una o varias personas en condición de dependencia. Estas labores pueden recaer totalmente en una sola persona o pueden encontrarse distribuidas entre varias personas; también pueden ser delegadas en su totalidad a una o varias personas, ya sea de forma remunerada o no remunerada.
2	Involucramiento estudiantil	Opinión de las y los estudiantes de maestría sobre su propio rendimiento en el programa conforme a su experiencia académica: 1. Número de asistencias a clases 2. Tiempo dedicado para lecturas y tareas 3. Trabajos y tareas de calidad entregados en tiempo 4. Nivel de estrés 5. Motivaciones personales y emocionales
3	Estudiantes de maestría	Con base en el artículo 56 del Reglamento General de Posgrado de la Universidad de Guadalajara, adquirirá la calidad de alumno, quien cumpla con los siguientes requisitos: 1. Sea admitido a un programa de posgrado, de conformidad con los requisitos previamente establecidos y dictaminado por la autoridad competente; 2. Realice oportunamente los trámites de inscripción, y 3. Pague el arancel de la matrícula

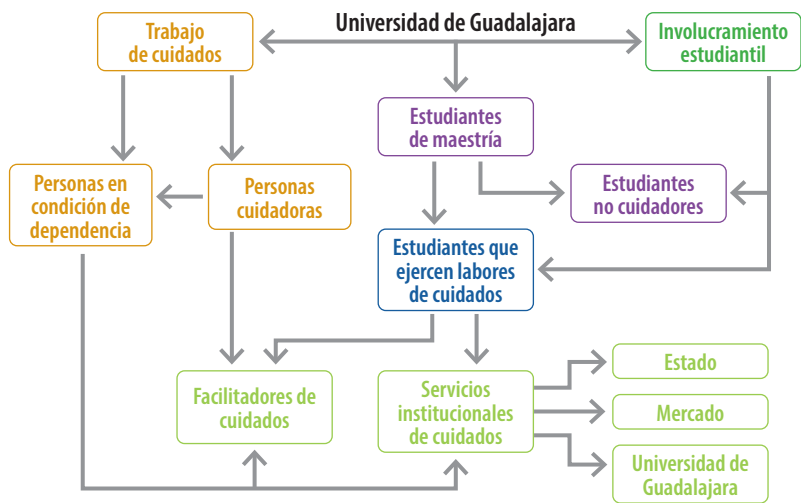
Fuente: Elaboración propia con base en la definición de categorías de análisis (2023).

Asimismo, en forma simultánea emergieron subcategorías que acompañan y complementan las primeras definiciones. Estas pueden visualizarse en la Tabla 2 y en forma gráfica en la Figura 2; se muestran tanto las categorías como las subcategorías de análisis con sus conexiones.

Tabla 2. Categorías de análisis		
No.	Nombre	Definición
1	Personas en condición de dependencia	• Personas entre los 0 y 14 años. • Personas adultas mayores con alguna discapacidad funcional física o mental. • Personas enfermas con pérdida de autonomía, discapacidad o en condiciones especiales de atención.
2	Personas cuidadoras	Personas que realizan para uno o más terceros una o varias de las tareas relacionadas con el bien vivir de una o varias personas en condición de dependencia.
3	Estudiantes que ejercen trabajo de cuidados	Estudiantes de maestría que tienen una o varias personas dependientes a su cargo, con independencia de la intensidad de cuidados que realicen para ellas.
4	Estudiantes que no ejercen trabajo de cuidados	Estudiantes de maestría que no tienen a una o varias personas dependientes a su cargo.
5	Servicios de cuidados	Asistencia para realizar el trabajo de cuidados de forma remunerada, ya sea público o privado, formal o informal. • Servicios brindados por el Estado • Servicios brindados por la Universidad de Guadalajara • Servicios privados
6	Facilitadores de cuidados	Personas que asisten en la realización del trabajo de cuidados de forma gratuita.

Fuente: Elaboración propia con base en la definición de subcategorías de análisis (2023).

Figura 2. Categorías y subcategorías de análisis



Fuente: Elaboración propia con base en la definición de las categorías y subcategorías de análisis (2023).

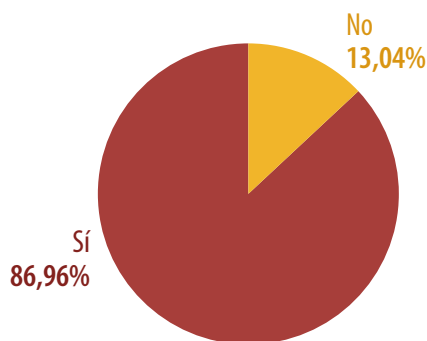
Las entrevistas en profundidad se realizaron con la finalidad de tener una mejor contextualización sobre el fenómeno estudiado; es decir, las afectaciones en el involucramiento estudiantil a partir de la realización de labores de cuidado. Este ejercicio permitió analizar las palabras con las que ellos mismos definen los conceptos analizados en este trabajo; comprender sus experiencias, percepciones y motivaciones a partir de la expresión de sus ideas y sentimientos.

El guion de entrevista estuvo conformado por 32 preguntas base o abiertas que podían flexibilizarse y adaptarse durante el desarrollo de la entrevista, de acuerdo con las respuestas de quienes participaban. Esto permitió conocer áreas específicas de interés y explorar nuevos temas emergentes. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora por participante, garantizando así un espacio suficiente para la expresión completa de las experiencias individuales.

Asimismo, se les hizo llegar un Aviso de Privacidad que indicaba que el uso de la información recopilada sería utilizado únicamente para el fin de este trabajo de investigación y que la publicación de sus respuestas se realizaría de forma anónima, preservando la confidencialidad de las y los participantes y promoviendo un ambiente de confianza para la revelación de información sensible.

3. RESULTADOS

En el Gráfico 4 se observa que apenas el 13,04% de las personas encuestadas realizan trabajo de cuidados; en ese sentido, para la Universidad de Guadalajara, especialmente para el CUCEA, esto debe ser un indicador de que aquellas personas, las mismas, que desempeñan labores de cuidados en la actualidad se encuentran fuera del sistema educativo de posgrados. Esta ausencia de sujetos cuidadores en los estudios de posgrado no solo revela una exclusión estructural, sino que también representa una pérdida para la producción de conocimiento y la diversidad de experiencias en el ámbito académico. Cuando quienes sostienen la vida desde el cuidado no logran acceder a espacios de formación avanzada, se perpetúan los círculos de desigualdad y se limita la posibilidad de que sus voces y saberes incidan en la construcción de políticas públicas, investigaciones e innovaciones sociales más justas y representativas.

Gráfico 4. *Porcentaje de estudiantes que realizan trabajo de cuidados*

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta de afectaciones en el involucramiento estudiantil por labores de cuidados (2023).

Otro factor crucial que incide directamente en el involucramiento estudiantil del alumnado de posgrado es la carga adicional de trabajo remunerado que muchas personas deben asumir para sostener sus estudios. En los tres gráficos siguientes, identificados como Gráfico 5, se muestra que el 71,74% del estudiantado realiza trabajo remunerado; sin embargo, al distinguir entre quienes realizan trabajo de cuidados y quienes no, el contraste es alarmante: el 100% de quienes cuidan también tienen un empleo remunerado, mientras que entre quienes no cuidan, solo el 67,5% trabaja. Esta diferencia revela que el estudiantado cuidador enfrenta una triple jornada —laboral, académica y de cuidados— que coloca una presión insostenible sobre su tiempo, su cuerpo y su bienestar. No se trata únicamente de una mayor carga de actividades, sino de una forma de desigualdad estructural que compromete su derecho a una trayectoria educativa en condiciones de equidad.

Esta triple jornada puede tener consecuencias graves en la salud física y mental del estudiantado, así como en su rendimiento académico, permanencia y posibilidades de desarrollo profesional. La universidad no puede ser ajena a esta realidad: ignorarla es perpetuar una lógica que castiga a quienes cuidan y reproduce un modelo excluyente, incapaz de reconocer las múltiples dimensiones de la vida estudiantil.

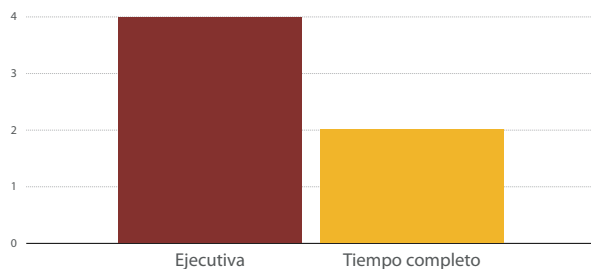
Gráfico 5. *Porcentaje de estudiantes que realizan trabajo remunerado y por condición de cuidadoras(es) y no cuidadoras(es)*



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta de afectaciones en el involucramiento estudiantil por labores de cuidados (2023).

Como se observó en el Gráfico 4, solo el 13,04% del estudiantado realiza trabajo de cuidados. Este dato debería llevar a la Universidad de Guadalajara a reflexionar sobre el impacto de sus modalidades de programas en las necesidades específicas de quienes cuidan. El Gráfico 6 muestra una clara preferencia de las y los estudiantes cuidadores por la modalidad ejecutiva, por encima de la de tiempo completo. Esta tendencia se refuerza en el Gráfico 7, donde la modalidad ejecutiva es mejor evaluada en términos de su capacidad para permitir la compatibilidad con las responsabilidades de cuidado. Lo que distingue a esta forma de labor cuidadora es la mayor flexibilidad que ofrece, tanto en la organización del tiempo como en la distribución de las cargas académicas.

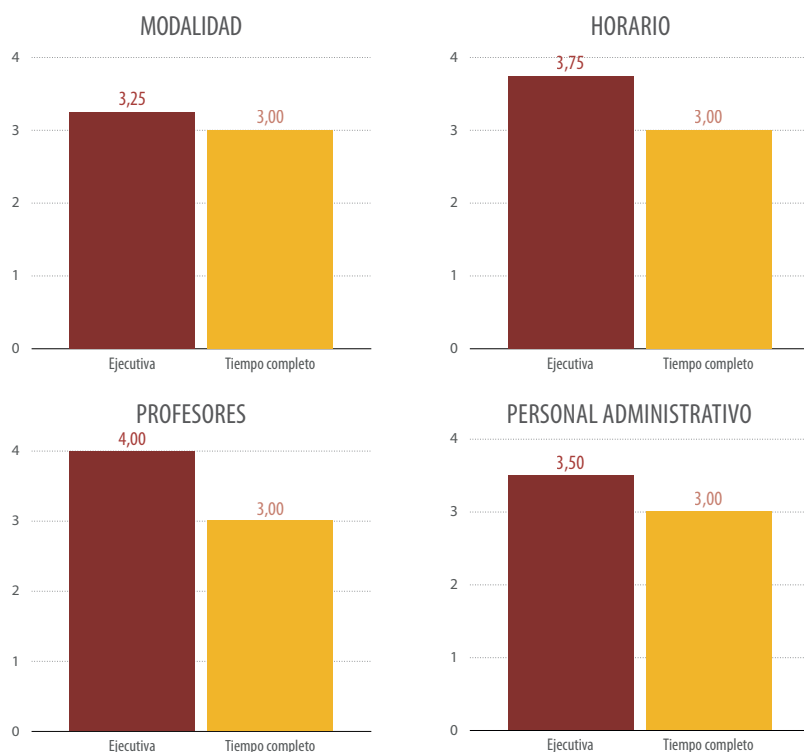
Gráfico 6. *Estudiantes cuidadoras(es) por modalidad de programa*



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta de afectaciones en el involucramiento estudiantil por labores de cuidados (2023).

Aunque originalmente la modalidad ejecutiva de cuidados fue diseñada para quienes trabajan, esta resulta ser también una opción más viable para quienes tienen personas en condición de dependencia a su cargo. En este contexto, se vuelve urgente replantear la forma en que se estructuran los horarios de clase y los entregables en cada materia, especialmente en los programas de tiempo completo. Mantener estructuras rígidas e inflexibles en un sistema que invisibiliza las responsabilidades de cuidado es perpetuar una lógica excluyente que limita el acceso, la permanencia y el éxito de estudiantes que ya enfrentan múltiples jornadas. La equidad educativa no será posible si no se incorporan activamente los cuidados como una variable estructural en el diseño curricular.

Gráfico 7. Modalidad de programa con respecto a las consideraciones de cuidados (Promedio 1-5)

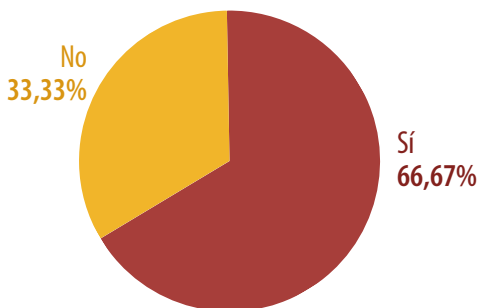


Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta de afectaciones en el involucramiento estudiantil por labores de cuidados (2023).

Parte de la información recabada permitió identificar el tipo de dependencia de las personas que requieren cuidados por parte de las y los estudiantes de maestría. Este dato resulta clave para que las instituciones de educación superior puedan orientar sus acciones con mayor precisión y aprovechar mejor sus recursos. No se trata únicamente de recursos económicos, sino también de la posibilidad de articular programas, horarios y materiales de clase en función de las necesidades de cuidado que enfrenta su estudiantado.

Comprender cómo se realiza el trabajo de cuidados y conocer su distribución es indispensable para construir políticas universitarias más incluyentes. De acuerdo con el Gráfico 8, el 67% de las y los estudiantes cuidadores reciben algún tipo de apoyo para llevar a cabo estas labores, y el Gráfico 9 muestra que, en el 50% de los casos, ese apoyo proviene de familiares. Esta dependencia de redes familiares plantea preguntas clave sobre las condiciones estructurales que limitan otras formas de apoyo.

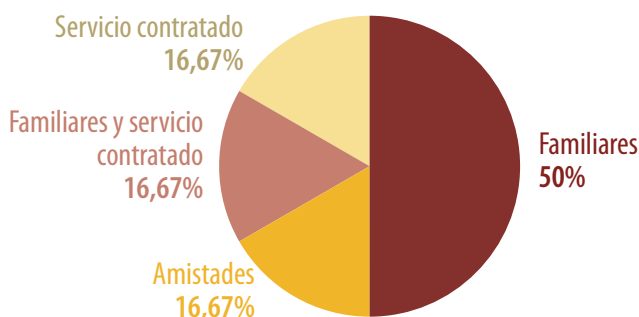
Gráfico 8. *Porcentaje de estudiantes cuidadoras(es) que reciben apoyo para la realización del trabajo de cuidados*



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta de afectaciones en el involucramiento estudiantil por labores de cuidados (2023).

Resulta necesario explorar cuáles son las razones que llevan a las y los estudiantes a apoyarse principalmente en su familia: ¿es por la falta de servicios institucionales?, ¿por los altos costos de los servicios disponibles?, ¿por la confianza que implica delegar el cuidado?, o ¿porque simplemente no existen otras opciones? La respuesta a estas preguntas puede revelar vacíos importantes en el diseño de las políticas públicas y en la responsabilidad de las universidades como agentes corresponsables del bienestar estudiantil.

Gráfico 9. Porcentaje del tipo de apoyo que reciben estudiantes cuidadoras(es) para la realización del trabajo de cuidados



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta de afectaciones en el involucramiento estudiantil por labores de cuidados (2023).

Conocer la oferta de servicios de cuidados es un aspecto clave para el diseño de políticas públicas, ya que permite identificar cómo participan el Estado y el mercado en su provisión, así como evaluar si estos servicios son suficientes, accesibles y de calidad. Del total de estudiantes cuidadores, el 17% afirma contratar algún tipo de apoyo externo: la mitad lo hace a través del Estado y la otra mitad mediante el mercado.

Por otro lado, considerando al total de personas cuidadoras, únicamente el 50% señala haber recibido algún tipo de apoyo por parte de la Universidad de Guadalajara para facilitar sus responsabilidades de cuidado. Sin embargo, dentro de ese grupo, todas coinciden en que dichos apoyos no están institucionalizados ni reglamentados. Esto sugiere que las formas de acompañamiento existentes dependen más de la voluntad individual, por parte de docentes, coordinaciones o compañeras y compañeros, que de una política universitaria formal, lo que evidencia un vacío estructural que limita la permanencia, equidad y acceso a estos apoyos.

Ahora bien, con respecto a las entrevistas en profundidad, cabe mencionar que estas y el cuestionario no buscan ser representativas entre sí; sino que el cuestionario permitió identificar cuántos estudiantes realizan trabajo de cuidados y sus datos de contacto para profundizar más sobre sus experiencias. Así pues, la selección de los perfiles para las entrevistas en profundidad fue basada en la totalidad de estudiantes que dejaron sus datos de con-

tacto de manera voluntaria y aceptaron la realización de la entrevista. Para realizar el análisis, todas las respuestas obtenidas fueron codificadas con base en las categorías y subcategorías de análisis (Tabla 3).

Tabla 3. Códigos en respuestas	
Código	Respuestas Gr=1001
Estado	19
Estudiantes de maestría	143
Estudiantes no cuidadores	9
Estudiantes que ejercen labores de cuidados	145
Facilitadores de cuidados	56
Involucramiento estudiantil	75
Mercado	14
Personas cuidadoras	135
Personas en condición de dependencia	98
Sentimiento	876
Sentimiento: Negativo	254
Sentimiento: Neutral	580
Sentimiento: Positivo	42
Servicios institucionales de cuidados	44
Trabajo de cuidados	113
Universidad de Guadalajara	76
Totales	2679

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta de afectaciones en el involucramiento estudiantil por labores de cuidados (2023).

3.1. La vivencia de las tres jornadas

Existe un común denominador en que todas estas personas cuentan con trabajos que ofrecen horarios flexibles; si bien solamente dos de ellas argumentaron que así lo eligieron para cumplir sus responsabilidades de cuidados y el resto lo hizo por otro tipo de circunstancias, hoy en día, todas dependen de esta modalidad para la continuidad de su trabajo remunerado.

Entre los aspectos mencionados sobre la adaptabilidad laboral destacan principalmente el ajuste de horarios y permisos de ausencia ante situaciones emergentes. Sin embargo, también son víctimas de esta característica, en el sentido de que no se trata de empleos que cuenten con seguridad social que les permita acceder a otros beneficios como guarderías o pensiones, a excepción de dos que trabajan para dependencias gubernamentales.

Además, enfrentan algunas complicaciones que podrían pasar desapercibidas en ciertos momentos; por ejemplo, la necesidad de adaptar los espacios laborales para que las infancias puedan acompañar a quienes brindan cuidados mientras trabajan. Esta situación afecta tanto a quienes cuidan como a quienes dependen de esos cuidados; pues no cuentan con los espacios adecuados para su desarrollo, ni la atención requerida para cumplir sus necesidades de manera satisfactoria. Al mismo tiempo, representa un reto para la persona cuidadora, en cuanto a la gestión y negociación que requiere con sus compañeras y compañeros de trabajo, así como con sus superiores jerárquicos para obtener de manera extraoficial la flexibilidad que requieren para cumplir sus responsabilidades como cuidadoras.

No tengo prestaciones laborales, porque soy maestra “presta nombres” de asignatura. O sea, las clases no están a mi nombre. Generalmente trabajo por las mañanas, y es, por ejemplo, a lo mejor una clase a la semana. Tipo de 7 a 11. (Persona 1)

“No tengo prestaciones, pero tampoco tengo casi ninguna obligación. Con presentar los resultados, no tengo un horario, ni tengo que cumplir con nada de eso”. (Persona 2)

Mi mayor beneficio que le veo de trabajar ahí en donde estoy es que son horarios de 8 horas; no es como en el sector privado, que son horarios más largos, entonces me permite salir un poquito más temprano, tener más tiempo en las tardes. (Persona 3)

“Yo acomodo los horarios, según la cantidad de pacientes que haya, el tipo de cirugía que sea y cómo los vaya a estar viendo periódicamente. Ahí yo maneja mi agenda”. (Persona 4)

“Es de lunes a viernes, de 8 de la mañana a 4:30. Afortunadamente creo que he podido negociar y en mi trabajo me han apoyado bastante, porque tengo la fortuna de tener las escuelas cerca”. (Persona 5)

“Aquí debajo de mi escritorio, le acondicioné para que esté ahí él. Traigo un tapete, unas cobijas y le pongo la computadora”. (Persona 5)

Aparte, si hay estos periodos vacacionales, nos dan verano, Navidad y Semana Santa. Entonces realmente creo que se ha compaginado muy bien con el cuidado de los niños. O sea, ellos salen, yo salgo. Entonces no ha habido tanto problema con eso. (Persona 5)

Su segunda jornada, la académica, suele verse como un medio y no un fin en sí misma; no hay una mención de fondo sobre las líneas de investigación que se pueden desarrollar o un involucramiento profundo hacia las actividades que ofrece la universidad ni el centro universitario; pues toda la experiencia estudiantil está centrada únicamente alrededor de las clases y el profesorado. Además, es la jornada de la que más pueden prescindir, excepto en los momentos cruciales del semestre donde se hacen entregas de los documentos de evaluación. Podría decirse que es la jornada en la que menos se involucran.

En ese sentido, la Universidad de Guadalajara podría plantearse la posibilidad sobre que la información sobre internacionalización, actividades extracurriculares, asesorías, tutorías, entre otros elementos que pueden formar parte de su desarrollo académico, no está al alcance de las y los estudiantes cuidadores; o al menos no de forma significativa, pues al momento de la entrevista, no fueron mencionados en ninguna ocasión. Incluso, existe la percepción de que la Universidad trabaja más para mantener sus estándares académicos con aquellas cosas que pueden reflejar en indicadores, que en fomentar una grata experiencia y favorecer el involucramiento estudiantil.

“Es que fue buena, o sea, los profesores fueron buenos; o sea, el trámite fue bien, XXX, la verdad, genial, siempre fue atenta. O sea, desde que yo hice el trámite estuvo bien, también las clases”. (Persona 1)

“Súper bien. Bueno... no sé, hay algunas clases que creo que no deberían ser en línea nunca, pero fuera de ahí, todo bien”. (Persona 2)

Considero que es buena, pero siempre me ha pasado eso por la cabeza, ¿sabes? De que hubiera como una estancia o guardería para las personas que tenemos niños, poderlos dejar ahí un ratito o que también dieran la apertura los profesores de que sea híbrida. (Persona 3)

“La maestría yo la calificaría como muy buena experiencia, a excepción de la materia de estadística que, tanto uno lleva mucho tiempo sin ver matemáticas de esa manera, como también la parte pedagógica”. (Persona 4)

Yo creo que hay una burocracia administrativa y académica en la Universidad, y es complicado, sobre todo por el tema del enfoque que uno tiene de venir desde abajo; o sea, de seguir luchando y que no ves el apoyo. Quiero decir que sí han apoyado, pero, muchas veces, por el miedo de que no te titules, creo que dejan perdidos a los alumnos; o sea, es como más... el cumplimiento hacía que te titules que por el propio bienestar o el crecimiento o desarrollo que puedan tener los estudiantes. (Persona 5)

Cabe mencionar que, durante las entrevistas en profundidad, se observó un patrón interesante en las respuestas proporcionadas al plantear las preguntas sobre sus aspiraciones al ingresar a un posgrado y su experiencia estudiantil. En ese contexto, las respuestas inicialmente se enfocaban en su desarrollo personal y profesional; sin embargo, ocurrió un cambio de perspectiva notable cuando hablaban de su jornada académica. Este cambio podría atribuirse a la posible presión social que establece “el deber ser” de la persecución de metas académicas; lo cual puede resultar discordante con las necesidades inmediatas de las y los estudiantes con responsabilidades de cuidado. En otras palabras, no se sugiere que el estudiantado cuidador proporcione respuestas falsas al hablar de sus aspiraciones académicas, sino que dichas aspiraciones se pierden al momento de cubrir sus necesidades inmediatas como personas cuidadoras.

“Porque justamente quería ganar más dinero”. (Persona 1)

“Obviamente, el crecimiento académico. Me interesa mucho la parte de la investigación y me gusta la docencia”. (Persona 2)

“Por motivación personal. Mi interés en estar en un posgrado es por superación profesional, por interés, por el sueldo, porque siempre quieres aspirar a ganar mejor, a tener un mejor nivel de vida y, pues, realizarse profesionalmente”. (Persona 3)

“Realmente yo he querido estudiar mi posgrado desde que salí de la carrera, no fue algo en la inmediatez... vi una oportunidad en el tiempo; es decir, solamente una modalidad ejecutiva requería dos días presenciales y lo demás yo lo organizaría”. (Persona 4)

“Yo siempre he querido estudiar el posgrado porque me quería ir a otro país; o sea, pero por mi situación de mamá, nunca lo veía posible. Cuando salió la pandemia, creo que fue una oportunidad”. (Persona 5)

Finalmente, la jornada de cuidados podría resumirse en ser y estar para las hijas e hijos. Todas las mujeres de las entrevistas en profundidad coinciden en que, aún durante sus jornadas académicas y laborales, tienen una carga mental constante sobre las necesidades de sus infancias; además, la selección de sus horarios laborales y académicos gira en función de las actividades escolares de sus hijas e hijos.

“Yo más bien me frustra, o sea, no es que diga: “ah, no quiero hacerlo”. Me frustra porque a veces siento que no me daba el tiempo”. (Persona 1)

Sí te llega como el sentimiento de: ¿por qué me toca a mí? Y se lo recalco mucho a mi esposo de que es que no se vale. Yo llego de trabajar y estoy igual de cansada que tú y sí recalco mucho eso. Sí me pesa porque hay muchas cosas que yo no disfruto. Por ejemplo, a mí me gustaría hacer ejercicio y no puedo. (Persona 3)

Es que tiene mucha luz y mucha oscuridad la maternidad. ¿Es una sensación de obligación en algún momento? Sí, sin duda alguna. Y creo que se tiene que hablar de ese tema. Hay momentos en los que yo te podría decir: tengo que hacer esta tarea, más aparte tengo que leer, más aparte me siento cansada porque no he dormido bien y de todas maneras hay que levantarse para que esté todo listo. (Persona 4)

Simplemente las horas que puedo tener libres son mientras ellos están en la escuela y aun así estás pendiente de si necesitan algo con el chat de mamás o si te hablan; pero yo creo que son cinco horas al día las que pueda tener con libertad y de decir que estoy en el trabajo; y las demás, yo creo que siempre hay que estar al pendiente, porque en la noche se levantan, están contigo, los oyes toser, yo creo que es como todo el tiempo estás pensando. (Persona 5)

3.2. Trabajo de cuidados e involucramiento estudiantil

De las tres categorías de análisis (estudiantes de maestría, trabajo de cuidados e involucramiento estudiantil), solo las dos últimas están relacionadas con la percepción de las vivencias de las y los propios estudiantes de maestría. Así pues, se realizaron nubes de palabras para conocer cuáles son los elementos más mencionados alrededor de estas categorías y conceptos (Figuras 3 y 4).

Figura 3. Trabajo de cuidados



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta de afectaciones en el involucramiento estudiantil por labores de cuidados (2023).

Figura 4. *Involucramiento estudiantil*



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta de afectaciones en el involucramiento estudiantil por labores de cuidados (2023).

Sobre el trabajo de cuidados, las palabras más mencionadas son: trabajo, niños, mamá y tiempo; mientras que, en el involucramiento estudiantil, son: maestría, tiempo, niños, hija. El involucramiento estudiantil tendría que reflejar todas las experiencias académicas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, en las y los estudiantes cuidadores, encontramos que sus preferencias, definiciones y temas de interés entre su involucra-

miento estudiantil y el trabajo de cuidados, están fuertemente relacionados e influenciados por sus responsabilidades adquiridas con las personas en condición de dependencia. Por lo que su involucramiento estudiantil no solo está condicionado por estas, sino que es parte importante para su aprovechamiento.

Ahora bien, es importante analizar que, aunque los hijos y el tiempo son conceptos clave en ambas categorías, lo esencial es comprender cómo los viven e interiorizan. En la Tabla 4 observamos que, derivado del análisis de sentimientos, el trabajo de cuidados presenta mayores connotaciones negativas, en comparación con el involucramiento estudiantil; mientras que ambos comparten prácticamente el mismo nivel de connotaciones positivas. Esto es de suma relevancia porque evidencia el mito de que cuidar algo que nace y fluye de manera natural, sino que son responsabilidades adquiridas que también cansan y agobian.

Tabla 4. <i>Análisis de sentimientos</i>		
Tipo	Involucramiento estudiantil Gr=75	Trabajo de cuidados Gr=113
Sentimiento: Negativo Gr=254	72	132
Sentimiento: Neutral Gr=580	101	183
Sentimiento: Positivo Gr=42	18	20

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta de afectaciones en el involucramiento estudiantil por labores de cuidados (2023).

Un elemento fundamental que se evidenció durante las respuestas de las entrevistas en profundidad, y que no fue considerado inicialmente, fue la participación del cuerpo docente en el involucramiento estudiantil y su rol adquirido como “facilitadores de cuidado”, al mostrar la flexibilidad que la institución no otorga por reglamento o políticas. Lo que permite inferir que, cuando no existe el anclaje y fortalecimiento institucional para llevar a cabo las políticas de cuidado, son las y los docentes junto con la comunidad estudiantil quienes terminan por absorber las estrategias de organización de manera voluntaria y por comprensión. Condicionándoles a situaciones de vulnerabilidad.

O sea, por ejemplo, si se me enfermaba XXX, y me decían: no te preocupes, concéptate. Pero más bien, yo traté de que nunca eso fuera un impedimento. O sea, siempre fue como que yo lo arreglaba. De hecho, yo llegué a llevar a XXX a clases. (Persona 1)

"No me lo ha facilitado, pero no interfiere. Todo con cuestión de avisarles y se repone después y listo". (Persona 2)

Pues los maestros, creo que son el único apoyo. Que los maestros han sido así como flexibles en que me permitan tenerla en el salón. Que a veces pienso: pues es que no tiene nada de malo, creo que ellos también tienen hijos y pueden entender la situación; pero creo que el que me den chance, pues ya, el que no me nieguen el tomar la clase. (Persona 3)

No, para nada. Pues justo no hay un diagnóstico de las personas que hacen cuidados para la universidad. Y te lo voy a decir así: no quisiera que tampoco se entendiera como una cosa de: "es que como yo ya tengo una hija, trátame diferente" ... La vez que yo solicité una clase en línea porque mi hija estaba enferma, y que se entienda como una cosa de: ¿entonces no puedes estudiar?, ¿no puedes atender tu responsabilidad académica? Y no recibí una negativa; al contrario, llevé la clase y todo, pero sí en la sensación, te quedas entonces necesitas un trato privilegiado: los demás sí están en el aula y tú no porque tienes una hija". (Persona 4)

"Yo creo que el hecho de dejarme entrar a la escuela con los niños para mí es como, me he sentido integrada. Que los profesores no me han dicho nada". (Persona 5)

4. CONCLUSIÓN

El involucramiento estudiantil se presenta como un punto de convergencia entre la división sexual del trabajo y el trabajo de cuidados, en la vida de las personas que deciden estudiar un posgrado. En ese sentido, la participación de la comunidad estudiantil no es un elemento individual para su desarrollo, sino que también interactúa y debe desafiar las limitantes en el ámbito laboral y académico. Así pues, las universidades deben contribuir a la transformación de las percepciones de las normas preestablecidas socialmente y promover la redistribución de responsabilidades de cuidados que puedan potencializar el compromiso estudiantil que, a su vez, permita una sociedad más justa y empoderada.

En ese orden de ideas, el análisis crítico sobre las condiciones actuales de las y los estudiantes cuidadores nos obliga a desarrollar políticas más inclusivas y sensibles a sus necesidades; pues la construcción de entornos universitarios más justos y equitativos es, no solo un deber moral de las universidades, sino que es un deber jurídico; si se realiza una significación amplia de lo que hoy sostienen las leyes aplicables.

Para que el reconocimiento y valorización del trabajo de cuidados se incorporen de forma integral en las estructuras institucionales y organizacionales, se requieren cambios profundos en la cultura que respalden la equidad de género e impulsen la diversidad de roles en la sociedad. En ese sentido, el fortalecimiento institucional debe ir arraigado con certeza jurídica y operativa que permita sostenibilidad en el tiempo de las políticas. El nuevo contrato social, entonces, debe provenir de un compromiso colectivo para la realización del trabajo de cuidados, en donde las instituciones muestren un papel activo en la creación de entornos que permitan a las personas realizar este trabajo y, a su vez, compaginar con otras aspiraciones y contribuciones a la sociedad. Repensar y reconstruir nuestras instituciones, especialmente las universidades, para reflejar y promover nuevos valores más colectivos y horizontales.

Ahora bien, a partir de la encuesta levantada y de las entrevistas en profundidad, resulta evidente que la implementación de políticas de cuidado en las instituciones de educación superior es esencial para construir entornos más equitativos; al mismo tiempo que les permitiría cumplir de mejor manera con su rol como espacios de desarrollo, reflexión y generación de conocimiento. Esto, derivado de las vivencias personales de las y los estudiantes que realizan labores de cuidados. Hoy en día, la corresponsabilidad de los cuidados en las universidades está sostenida por la buena voluntad de las y los docentes. Es decir, a falta de reconocimiento institucional, toda la presión por la organización de las labores de cuidados recae en el aula; en la propia comunidad estudiantil y en el profesorado que las acompaña a lo largo del semestre. Así pues, esta investigación abre la puerta a otros análisis que involucren las perspectivas de estos otros actores.

Además, cabe recordar que las y los estudiantes cuidadores tienen tres jornadas: laboral, académica y de cuidados; y que donde muestran menor desempeño y compromiso es, efectivamente, en la jornada académica. Por ende, si las universidades buscan implementar políticas de cuidados en sus espacios, podrían realizar un ejercicio de acercamiento hacia sus docentes en el que se investigue de qué manera han apoyado a la comunidad estudiantil que realiza labores de cuidados; lo que les permitiría a las universidades

obtener ideas y conocimiento de buenas prácticas que pudieran llegar a institucionalizarse, sin que esto represente —necesariamente— costos económicos para la institución.

En consecuencia, el primer paso dentro de las universidades debe ser el reconocimiento institucional de la importancia del trabajo de cuidados y su impacto en el involucramiento estudiantil y el éxito académico. Después, se deberá optar por medidas flexibles en las modalidades de estudio que permitan compaginar de mejor manera las horas de trabajo de cuidados y las horas de estudio. Esto representa una reestructuración institucional para que la flexibilidad no dependa de la voluntad del profesorado, sino que se cuente con las herramientas necesarias para llevarla a cabo y con los incentivos adecuados para hacerlo.

Así pues, un compromiso institucional alrededor de los cuidados buscará abordar desigualdades estructurales y brindará los recursos y apoyos que históricamente han sido negados y asumidos por las mujeres. Sin embargo, no se debe perder de vista que, para lograr estos cambios en el imaginario y acción colectiva, se depende de muchos actores y factores, tanto internos como externos de las instituciones; tales como los sindicatos, representantes políticos y presupuestos. No se debe subestimar la necesidad de generar compromisos conjuntos y coordinados..

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades de Instituciones de Educación Superior (2023, 22 de noviembre). Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. Caminos para la Igualdad de Género (RENIES Igualdad). ANUIES. <https://tinyurl.com/2tj9p3zm>
- Astin, A. (1993). *What matters in college?* Jossey-Bass
- Batthyány, K. (2021a). *Políticas del cuidado*. Siglo veintiuno editores.
- Batthyány, K. (2021b). *Miradas latinoamericanas al cuidado*. Siglo veintiuno editores.
- Center for Postsecondary Research (2023). *National Survey of Student Engagement*. <https://tinyurl.com/4ybb2x4c>
- Congreso de Jalisco. (2021, 25 de diciembre). *Ley de Educación Superior del Estado de Jalisco*. <https://tinyurl.com/mtsnskfc>
- Congreso de la Unión. (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*. <https://tinyurl.com/25t6uak7>

- Durán, M. (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. [EPub]. Publicacions de la Universitat de València
- Great School Partnership (2016). *The Glossary of Education Reform. Student Engagement*. <https://tinyurl.com/55mayrup>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Encuesta Nacional para el Sistema de Cuidados. INEGI. <https://tinyurl.com/4h5nuam9>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (ENUT) 2019*. INEGI. <https://bit.ly/4oL5qh0>
- Moreno, C. (2022). *Estudiantes: acceso, cobertura e inclusión en educación superior*. [Diapositivas de PowerPoint].
- Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (2023). Índice de Igualdad de Género IES México. ONIGIES. <https://onigies.unam.mx/>
- Shafik, M. (2021). *What we owe each other. A new social contract for a better society*. Princeton University Press.
- The Care Collective (2020). *El Manifiesto de los cuidados*. Traducción de Javier Sáez del Álamo. Bellaterra Edicions.
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality and Justice*. New York University Press.
- Tronto, J. C. (1987). Más allá de la diferencia de género: Hacia una teoría del cuidado. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 12(4), 644–663. <https://doi.org/10.1086/494360>
- Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House Grupo Editorial.



5. Aproximaciones en clave interseccional a las trayectorias educativas en la universidad pública

Intersectional approaches to educational trajectories in public universities

Daiana Anahí Bustos¹ @  Viviana Macchiarola² @ 

^{1 y 2} Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.

RESUMEN

El presente artículo se inscribe en una investigación doctoral en curso en la que analizamos cómo se entraman dimensiones socioeconómicas, político-institucionales, pedagógico-curriculares y subjetivas en la construcción de trayectorias educativas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), desde una perspectiva que articula derecho, complejidad e interseccionalidad. Entendemos las trayectorias como procesos no lineales, situados y atravesados por relaciones de poder, en los que el acceso, la continuidad y el egreso se configuran en la intersección de dimensiones estructurales, institucionales y subjetivas. Asumimos una mirada compleja y situada del derecho a la educación superior como bien público y colectivo, que requiere políticas inclusivas que reconozcan y reparen desigualdades históricas. A través del análisis de tres experiencias —de continuidad, discontinuidad y desafiliación— desentrañamos los modos en que desigualdades y privilegios se articulan en los recorridos educativos, incidiendo en puntos de inflexión y en las (im)posibilidades de sostenimiento de la vida académica. El análisis comprende tres niveles: estructural (intersecciones entre clase, género, territorio), institucional (crítica al modelo pedagógico y epistémico) y de las prácticas de resistencia, disputa y reafiliación que habilitan nuevos sentidos y formas de habitar la universidad, en contextos diversos. También destacamos la potencia de metodologías sensibles e integradas que habilitan narrativas reflexivas y de resignificación para quienes las comparten.

Concluimos que la universidad pública se constituye como un espacio en disputa, entre lógicas de inclusión-excluyente y proyectos transformadores. Apostamos a avanzar hacia una universidad que aloje trayectorias diversas y promueva la justicia educativa, epistémica, de género y social.

Palabras clave: Trayectorias educativas; universidad; interseccionalidad; desigualdades; derechos

Intersectional approaches to educational trajectories in public universities

ABSTRACT

This article is part of ongoing doctoral research in which we analyze how socio-economic, political-institutional, pedagogical-curricular, and subjective dimensions are intertwined in the construction of educational trajectories at the National University of Río Cuarto (UNRC), from a perspective that articulates law, complexity, and intersectionality. We understand trajectories as non-linear processes, situated and traversed by power relations, in which access, continuity, and graduation are configured at the intersection of structural, institutional, and subjective dimensions. We take a complex and situated view of the right to higher education as a public and collective good, which requires inclusive policies that recognize and redress historical inequalities. Through the analysis of three experiences—continuity, discontinuity, and disaffiliation—we unravel how inequalities and privileges are articulated in educational trajectories, focusing on turning points and the (im)possibilities of sustaining academic life. The analysis comprises three levels: structural (intersections between class, gender, and territory), institutional (critique of the pedagogical and epistemic model), and practices of resistance, dispute, and re-affiliation that enable new meanings and ways of inhabiting the university in diverse contexts. We also highlight the power of sensitive and integrated methodologies that enable reflective narratives and reinterpretation for those who share them. We conclude that public universities are spaces of contention, caught between exclusionary inclusion and transformative projects. We are committed to moving towards a university that accommodates diverse trajectories and promotes education, epistemic, gender, and social justice.

Keywords: Educational trajectories; university; intersectionality; inequalities; rights

Abordagens interseccionais para trajetórias educacionais em universidades públicas

RESUMO

Este artigo faz parte de um projeto de pesquisa de doutorado em andamento, no qual analisamos como as dimensões socioeconômicas, político-institucionais, pedagógico-curriculares e subjetivas se entrelaçam na construção de trajetórias educacionais na Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC), a partir de uma perspectiva que articula direito, complexidade e interseccionalidade. Entendemos trajetórias como processos não lineares, situados e influenciados por relações de poder, nos quais acesso, continuidade e saída se configuram na intersecção de dimensões estruturais, institucionais e subjetivas. Por meio da análise de três experiências - de continuidade, descontinuidade e desfiliação - desvendamos as maneiras pelas quais desigualdades e privilégios são articulados nas jornadas educacionais, influenciando pontos de virada e as (im)possibilidades de sustentar a vida acadêmica. A análise compreende três níveis: estrutural (intersecções entre classe, gênero, território), institucional (crítica ao modelo pedagógico e epistêmico) e as práticas de resistência, disputa e reafiliação que possibilitam novos significados e modos de habitar a universidade, em contextos diversos. Também destacamos o poder de metodologias sensíveis e integradas que permitem narrativas reflexivas e redefinidoras para aqueles que as compartilham. Concluimos que a universidade pública é um espaço de disputa entre lógicas de inclusão e exclusão e projetos transformadores. Estamos comprometidos em avançar em direção a uma universidade que acolhe trajetórias diversas e promove a justiça educacional, epistêmica, de gênero e social.

Palavras-chave: Trajetórias educacionais; universidade; interseccionalidade; desigualdades; direitos

Approches intersectionnelles des trajectoires éducatives dans les universités publiques

RÉSUMÉ

Cet article fait partie d'un projet de recherche doctorale en cours dans lequel nous analysons comment les dimensions socio-économiques, politico-institutionnelles, pédagogiques-curriculaires et subjectives s'entremêlent dans la construction des trajectoires éducatives à l'Université na-

tionale de Río Cuarto (UNRC), dans une perspective qui articule le droit, la complexité et l'intersectionnalité. Nous comprenons les trajectoires comme des processus non linéaires, situés et influencés par des relations de pouvoir, dans lesquels l'accès, la continuité et la sortie sont configurés à l'intersection des dimensions structurelles, institutionnelles et subjectives. Nous adoptons une vision complexe et contextualisée du droit à l'enseignement supérieur en tant que bien public et collectif, qui nécessite des politiques inclusives qui reconnaissent et corrigent les inégalités historiques. À travers l'analyse de trois expériences - de continuité, de discontinuité et de désaffiliation - nous démêlons les manières dont les inégalités et les privilèges s'articulent dans les parcours éducatifs, influençant les tournants et les (im) possibilités de maintenir la vie académique. L'analyse comprend trois niveaux: structurel (intersections entre classe, genre, territoire), institutionnel (critique du modèle pédagogique et épistémique) et les pratiques de résistance, de contestation et de réaffiliation qui permettent de nouvelles significations et de nouvelles manières d'habiter l'université, dans des contextes divers. Nous soulignons également la puissance des méthodologies sensibles et intégrées qui permettent des récits réflexifs et redéfinissants pour ceux qui les partagent. Nous concluons que l'université publique est un espace de dispute, entre logiques d'inclusion et d'exclusion et projets transformateurs. Nous nous engageons à progresser vers une université qui accueille des trajectoires diverses et promeut la justice éducative, épistémique, de genre et sociale.

Mots clés: Trajectoires éducatifs ; université ; intersectionnalité ; inégalités ; droits

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2020, en el marco de un proceso de formación doctoral, nos convoca el estudio de las trayectorias educativas universitarias, con el objetivo de analizar el modo en que se entranan aspectos socioeconómicos, político-institucionales, pedagógico-curriculares y subjetivos en la construcción de contextos favorecedores u obstaculizadores para dichas trayectorias.

Comprendemos las trayectorias educativas como procesos dinámicos, heterogéneos, no lineales y situados, configurados por una multiplicidad de aspectos que se construyen en la complejidad de las interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales

y las estrategias subjetivas que cada persona pone en juego (Terigi y Briscioli, 2020). A su vez, están atravesadas por dinámicas y relaciones de poder.

Asimismo, al asumir como locus de enunciación la perspectiva de derechos, comprendemos que estos recorridos se encarnan en una concepción que asume a la educación como derecho humano, bien público, social y colectivo (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008; 2018; Ley N.º 27.204). Tal perspectiva, asentada en declaraciones y marcos normativos, sostiene la obligatoriedad y responsabilidad del Estado y de las instituciones públicas en garantizar el derecho a la educación.

Entendemos que este derecho a la universidad comprende, además del acceso, la continuidad y el egreso, la posibilidad de una formación académica integral que resulte movilizadora de proyectos futuros, pero que, ante todo, haya incidido en la reducción de desigualdades socioeconómicas, culturales, de género y epistémicas, así como en la reparación histórica de ciertos grupos, colectivos, identidades. Es decir, una educación transformadora y potenciadora.

De ahí que resulte necesario avanzar en la identificación y el abordaje de aquellas barreras que obstaculizan el pleno ejercicio del derecho a la educación superior. Al mismo tiempo, se vuelve inevitable revisar críticamente ciertas dimensiones de la cultura institucional que, en ocasiones, reproducen lógicas elitistas, academicistas, patriarcales, capitalistas y coloniales (Castro-Gómez, 2007; Restrepo, 2018). Estas formas, muchas veces arraigadas históricamente, tienden a invisibilizar la desigual distribución de capitales sociales, económicos y culturales entre quienes transitan la universidad, contribuyendo —aunque de manera no siempre intencional— a la reproducción de desigualdades.

Si bien inicialmente la investigación en curso no se focalizaba específicamente en cuestiones de género y sexualidad como dimensiones centrales, sí se contemplaron en la conformación de la muestra. Fue en el diálogo mantenido con el estudiantado y en la reconstrucción de sus experiencias que emergieron estas dimensiones en forma transversal al análisis de trayectorias.

De este modo, en el presente artículo nos proponemos profundizar en la manera en que se entretelen lo socioeconómico, lo político-institucional, lo pedagógico-curricular y lo subjetivo con las experiencias de género y sexualidades, a partir de la reconstrucción de perfiles identitarios de estudiantes de una universidad pública.

2. TRAMAS TEÓRICAS COMO PUENTES DE SENTIDO PARA LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Nuestro foco de estudio son las trayectorias educativas configuradas a partir de la interdefinición de dimensiones subjetivas (*habitus*, entendido como capital cultural incorporado: formas de observar y actuar en el mundo) y objetivas (socioculturales, familiares, institucionales). Siendo así, las condiciones contextuales e institucionales configuran las prácticas educativas, pero también las personas otorgan sentido, construyen y dan forma al mundo social (Giddens, 1998; Bourdieu, 2007). En otras palabras, las trayectorias se constituyen en la complejidad de las interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas puestas en juego por cada estudiante (Terigi y Briscioli, 2020).

De este modo, exploraremos las tramas teóricas y los desafíos que plantean para la comprensión de las trayectorias educativas. Iniciamos situándonos en el campo de las ciencias sociales, apelando a los aportes e implicancias de la Teoría de Práctica formulada por Pierre Bourdieu (2007); la Teoría de la Estructuración, propuesta por Anthony Giddens (1998); y la perspectiva de la complejidad (Morin, 2005 y García, 2006). La elección de estas teorías y perspectivas como marcos analíticos responde a su capacidad de desentrañar las relaciones entre estructura, agencia y sistemas complejos en la configuración de las trayectorias educativas. Nos permiten superar reduccionismos y pensar la articulación entre subjetividades, normas, recursos y prácticas situadas, reconociendo que ese interjuego puede reproducir o transformar las estructuras existentes.

No obstante, reconocemos que estas apoyaturas teóricas, al emerger de tradiciones occidentales, pueden portar ciertos sesgos coloniales. Por ello, proponemos articularlos con aportes de una perspectiva decolonial, en tanto posibilita recuperar experiencias situadas desde las voces y vivencias del estudiantado. Esta articulación no busca una integración homogénea, sino identificar tensiones y complementariedades que enriquezcan el análisis de las trayectorias educativas.

Cada una de estas teorías se ha centrado en distintas problemáticas y tensiones. Bourdieu centró su análisis en las desigualdades sociales y en los mecanismos de reproducción a través de sus conceptos de campo, capital y *habitus*. Giddens, en cambio, pone el acento en la agencia y propone la noción de dualidad estructural: la estructura no solo condiciona, sino que también

se transforma mediante la acción. La perspectiva de la complejidad, por su parte, introduce una mirada más amplia sobre la interacción entre múltiples dimensiones, y destaca la emergencia y la autoorganización como formas de transformación posibles en los sistemas sociales.

Pese a sus diferencias, estos enfoques comparten el interés por desarmar los dualismos clásicos y el pensamiento reduccionista. El concepto de *habitus*, por ejemplo, permite superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo, al mostrar cómo las estructuras sociales se internalizan y reproducen a través de las prácticas. Giddens también rechaza los determinismos estructurales, al reconocer la capacidad de agencia para modificar las reglas en el devenir cotidiano. De forma convergente, la perspectiva de la complejidad aporta el principio dialógico, que permite pensar en la coexistencia de opuestos y en la organización recursiva de los sistemas.

Estas similitudes entre las teorías son las que resultan clave para nuestro estudio de las trayectorias educativas universitarias.

A su vez, inscribimos este texto en los esfuerzos y recorridos emprendidos por colectivos que han asumido una postura teórico-política crítica y alternativa —como los estudios subalternos, poscoloniales, decoloniales y feministas— frente a la configuración excluyente y desigual del mundo moderno/colonial. Estas perspectivas han problematizado y denunciado el uso de categorías, concepciones y prácticas marcadas por un sesgo colonial, eurocéntrico, occidental y patriarcal en las realidades latinoamericanas.

Además de esta labor de denuncia, estos enfoques anuncian y promueven rupturas paradigmáticas orientadas hacia la liberación política y epistémica. Estas rupturas implican la incorporación de formas otras de conocimiento, culturas, prácticas y modelos discursivos que desafían el supuesto carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal (Lander, 2000).

Ahora bien, es necesario aclarar que la teoría decolonial no constituye un cuerpo homogéneo de postulados, sino más bien una “red de singularidades” que comparte ciertos tópicos en común. En tanto construcciones humanas, las teorías emergen desde un locus epistémico y geopolítico particular, lo que implica asumir que todo conocimiento es parcial, en la medida en que resulta imposible o impensable aprehender la totalidad de un fenómeno.

Quienes aportan a la perspectiva decolonial adoptan una posición epistemológica situada; sin embargo, coinciden en la necesidad de abrir caminos a modos otros de conocer, ser, sentir y vivir en el mundo que cuestionen la

hegemonía del sistema moderno-colonial y sus fundamentos epistémicos binarios, fragmentarios y antropocéntricos (Ortiz Ocaña *et al.*, 2018).

Desde esta perspectiva, los aportes del pensamiento decolonial resultan clave para la comprensión de las trayectorias educativas, especialmente en relación con las nociones de **colonialidad**, decolonialidad y el modo en que atraviesan las ciencias sociales y la universidad.

La colonialidad **del poder** se refiere a una estructura de dominación que no solo impone relaciones de sometimiento, sino que también produce una episteme que reconfigura las identidades de las personas colonizadas, orientándolas hacia modelos eurocéntricos (Ortiz *et al.*, 2018). La colonialidad **del saber** alude a la hegemonía del conocimiento eurocentrado, que subordina y excluye otros modos de conocer y de ser en el mundo (Quijano, 2000; Mignolo, 2003). Por su parte, la colonialidad **del ser** implica la afectación de la (inter)subjetividad humana, en tanto despojo de la condición humana que padecieron y padecen los pueblos colonizados (Mújica García y Fabelo Corzo, 2019). La colonialidad **de género**, a su vez, visibiliza la intersección entre el patriarcado y el colonialismo en la producción del conocimiento y en las relaciones sociales (Lugones, 2008).

En este marco, son relevantes las propuestas para “impensar” las ciencias sociales y descolonizar la universidad, que impulsan la necesidad de entrelazar perspectivas locales y globales, revalorizar teorías que trasciendan la especialización fragmentaria y reconocer saberes no occidentales para construir conocimientos más inclusivos y situados. Ello implica desnaturalizar las categorías analíticas dominantes, visibilizando su carácter histórico y situado, así como abrir las universidades y las ciencias sociales a los saberes, perspectivas y experiencias históricamente negadas o subordinadas por la matriz de poder eurocéntrica (López Segrera, 2000; Restrepo, 2018).

En la misma línea, Lander (2000) plantea que es necesario cuestionarse también la pretensión de objetividad, neutralidad y universalidad de los saberes sociales. El giro decolonial asimismo propone avanzar hacia la interculturalización o transculturación de la universidad, descentrando su carácter monocultural no solo en los contenidos, sino también en los criterios de producción, validación y apropiación del conocimiento, así como en su labor pedagógica y su vinculación social y política (Restrepo, 2018). Esta transformación converge en la idea de pluriversidad, entendida como la coexistencia de múltiples universalidades y el diálogo crítico intercultural (Dussel, 2003).

En síntesis, abordamos el derecho educativo en clave de la perspectiva decolonial y del paradigma de la complejidad. Este paradigma aporta nociones de integralidad e interdefinición de los elementos que configuran la realidad, intentando superar los reduccionismos y las simplificaciones (Morin, 2005). La perspectiva decolonial introduce un necesario ejercicio de reflexividad crítica sobre las estructuras de opresión, y recupera también el carácter situado de los procesos de construcción de conocimiento y de lectura de la realidad. Reconocemos la estrecha vinculación entre tales estructuras de poder (capitalismo, modernidad y colonialidad), y entendemos a la colonialidad como la lógica que articula las relaciones de poder, la producción de conocimiento y la organización social (Quijano, 2000).

En este marco conceptual, ubicamos la noción de desigualdades. Como plantea Cruz (2021), la(s) desigualdad(es) constituye(n) uno de los rasgos más sobresalientes de América Latina, como consecuencia del colonialismo y del modo en que la región fue incorporada a la modernidad. De este modo, las desigualdades emergen como un dilema social que se ha vuelto cada vez más complejo, estructural y persistente.

Siguiendo a Therborn (2011), entendemos que la desigualdad supone una ruptura de una norma de igualdad, y que estas normas son construcciones históricas. El derecho a la educación, instituido normativamente como resultado de construcciones sociales y políticas modernas, presupone que todas las personas, por el solo hecho de ser humanas, deben tener acceso a una educación que permita su desarrollo en igualdad de condiciones. Sin embargo, pese a la existencia normativa de este derecho, en la práctica persisten múltiples formas de desigualdad, las cuales constituyen expresiones de violaciones a esas normas.

Por otro lado, al decir de Morin (2005), se insiste en el carácter multidimensional y plurideterminado de los fenómenos, incluido el de las desigualdades, que involucran elementos sociales, políticos, económicos y culturales articulados en diferentes niveles (individuales, relacionales, institucionales y estructurales). En este contexto, la perspectiva interseccional se presenta como una herramienta analítica fundamental para abordar los entrecruzamientos entre diversas categorías que configuran las identidades, las situaciones de desigualdad y también los privilegios (Platero, 2014).

Es posible advertir, entonces, que las desigualdades que atraviesan las trayectorias educativas no constituyen fenómenos aislados ni se reducen a problemas de acceso o permanencia, sino que son expresiones de lógicas de

poder entrelazadas con las colonialidades del saber, del poder, del ser y del género en el ámbito universitario. De este modo, se abre paso a la necesidad de abordar las trayectorias educativas desde una perspectiva interseccional, que permita analizar cómo se imbrican múltiples dimensiones de desigualdad en la configuración singular de cada recorrido estudiantil.

Así pues, reconstruimos trayectorias educativas de estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), en pos de desentrañar el modo en que se configuran y cómo se entrelazan situaciones de desigualdad y privilegio, obstáculos y condiciones de acompañamiento, potenciándose o neutralizándose entre sí en cada entramado particular.

3. ENTRE NARRATIVAS E IMÁGENES: RECONSTRUIR HISTORIAS, TRAZAR SENTIDOS

La reconstrucción de las trayectorias estudiantiles se realizó a través de entrevistas biográfico-narrativas, una estrategia metodológica que, al decir de Bolívar *et al.* (2001), permite comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, así como la forma en que organizan y resignifican los sucesos que marcan su recorrido educativo. En este proceso, incorporamos el uso de fotografías aportadas por el estudiantado, lo cual actuó como disparador de memorias, sentidos y relatos, favoreciendo una narrativa más fluida y menos estructurada. Las imágenes habilitaron una conversación más dialógica, donde lo emocional, lo simbólico y lo corporal también encontraron espacio. Por ende, a través de estas entrevistas fue posible entamar prácticas, experiencias, percepciones e interpretaciones, al igual que recuperar la dimensión témporo-espacial/contextual e identificar puntos de inflexión (Sautu, 1999).

Así es como la elección de un enfoque cualitativo y biográfico-narrativo responde a nuestro interés por comprender la complejidad, el dinamismo y el carácter situado de las trayectorias educativas. En sintonía con Vasilachis (2007), la investigación cualitativa busca discernir cómo el mundo es experimentado y producido por quienes lo habitan, atendiendo a sus sentidos, significados, vivencias y saberes. Nos posicionamos desde una perspectiva interpretativa y sociocrítica, que asume la relación entre teoría y práctica como dialéctica y crítica: dialéctica, por su interés en desentrañar las interrelaciones entre la vida de las personas y su contexto sociohistórico-cultural (Pérez Serrano, 1994); crítica, por su intención de revelar los sentidos que

estructuran la realidad y la forma en que son apropiados por sus actores (Torres Carrillo, 2014).

El proceso analítico en curso combina algunos procedimientos de la Teoría Fundamentada en Datos (Strauss y Corbin, 2002) y los aportes del análisis (auto)biográfico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Realizamos codificaciones abiertas y axiales para construir categorías emergentes a partir de los datos, articulando dimensiones estructurales, institucionales, subjetivas y simbólicas. A su vez, desarrollamos un análisis vertical —centrado en cada trayectoria como caso singular— y horizontal, de carácter comparativo, que permite identificar regularidades, divergencias, puntos de cruce y patrones entre los distintos recorridos estudiantiles.

Así, el trabajo con fotografías en el contexto de las entrevistas biográfico-narrativas no solo permitió una reconstrucción más rica y experiencial de las trayectorias, sino que también abrió un espacio de reflexión y resignificación para las personas entrevistadas. A través de sus imágenes y relatos, revisitaron su propia historia universitaria, activando nuevas preguntas, sentidos y conexiones. Igualmente, este proceso nos implicó aprendizajes metodológicos y éticos, así como una reflexión situada sobre el derecho a la educación y el modo en que este particular contexto es atravesado por diversas lógicas y relaciones.

A partir del trabajo realizado, es posible reconocer algunas características del estudiantado entrevistado y de sus trayectorias educativas. Agrupamos estas trayectorias en tres tipologías: 11 continuas, 7 (dis)continuas y 8 de desafiliación. Las personas entrevistadas provienen de distintas facultades: 6 de Ciencias Humanas, 6 de Agronomía y Veterinaria, 5 de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, 5 de Ingeniería y 4 de Ciencias Económicas. En cuanto a la composición por género, entrevistamos a 16 mujeres, 8 varones cis y 2 varones trans. Finalmente, 7 de 26 estudiantes accedieron a la beca económica de la UNRC, mientras que en otros casos contaban con becas provenientes de otros organismos.

Los recorridos estudiantiles muestran una gran heterogeneidad. En varios casos, se trata de personas que son primera generación en acceder a la universidad. También relevamos trayectorias que incluyeron el cursado de más de una carrera, ya sea en simultáneo o en diferentes momentos vitales, en diversas facultades e incluso en distintas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. Asimismo, algunas experiencias iniciadas en la UNRC continuaron luego en otras universidades, mientras que en otros casos

se desarrollaron a la inversa. La procedencia geográfica del estudiantado es variada, incluyendo desde la ciudad de Río Cuarto hasta provincias y países limítrofes.

En lo que sigue compartimos el resultado del proceso preliminar de análisis y reflexión sobre las trayectorias en la universidad pública.

4. PERFILES BIOGRÁFICOS DE TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES: UNA LECTURA INTERSECCIONAL DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

A partir del análisis inicial evidenciamos que las trayectorias educativas en la universidad pública están atravesadas por múltiples dimensiones. Entre los aspectos estructurales se encuentran las desigualdades de género, la maternidad y las tareas de cuidado, situaciones de violencia o discriminación, condiciones laborales precarias, dificultades de acceso a la vivienda, y desigualdades socioeconómicas. En el plano contextual, aparecen escenarios como la pandemia, las políticas de ampliación de derechos, las crisis socioeconómicas y políticas, las reformas neoliberales, así como también el impacto de los movimientos sociales y programas estatales de acompañamiento.

En el ámbito institucional, resultan significativas las políticas universitarias como los programas de ingreso, continuidad y egreso, las becas, la residencia estudiantil, el boleto educativo, el campus y los diversos servicios disponibles. A nivel pedagógico-curricular, inciden aspectos como la duración real de los planes de estudio, la existencia de materias consideradas filtro, las modalidades de evaluación, las prácticas y el vínculo entre docentes y estudiantes. En cuanto a lo subjetivo e intersubjetivo, emergen elementos como los padecimientos emocionales, los duelos, los problemas de salud mental, los vínculos afectivos y de apoyo, los deseos, las decisiones y la participación estudiantil, entre otros.

Las dificultades que obstaculizan los recorridos educativos no responden a causas únicas, sino que se configuran en la interrelación de distintas dimensiones de desigualdad. Sin embargo, también evidenciamos situaciones en las que ciertas condiciones institucionales, contextuales o subjetivas permiten sostener o recuperar la trayectoria.

Por razones de espacio, en este artículo solo analizamos tres perfiles estudiantiles, los cuales se corresponderían con experiencias de continuidad, discontinuidad y desafiación. Identificamos en cada uno de ellos el modo

en que se entraman diversas dimensiones, las que pueden estar asociadas a situaciones de desigualdad o privilegio, y la relación de dicho entramado con la tipología de trayectoria, al mismo tiempo que evidenciamos puntos de inflexión en esos recorridos.

4.1. Perfil 1: Entre el duelo y la (trans)formación: una trayectoria educativa marcada por el desarraigo, el encuentro y la afirmación identitaria

El estudiante oriundo de Cruz del Eje comienza Medicina Veterinaria en la UNRC. Su ingreso a la universidad en el año 2019 estuvo marcado por un cambio territorial y vital, caracterizado por el extrañamiento y la necesidad de volver constantemente a su lugar de origen. Inicialmente se alojó en una residencia particular donde convivía con múltiples estudiantes en condiciones de “hacinamiento”, lo que dificultaba la adaptación. Con el tiempo se mudó a un departamento compartido con compañeras, lo que le permitió construir vínculos más sostenidos.

El punto de inflexión de su recorrido se dio con el inicio de la pandemia en 2020. Quedó varado en Río Cuarto, sin posibilidad de regresar a su localidad, compartiendo vivienda con una de las compañeras, quien falleció repentinamente en el departamento. Describe ese momento como punto de quiebre, un duelo complejo. Era un vínculo de “gran conexión”, además de ser compañera de carrera, vivienda y estudio, era quien lo había acompañado en su integración a la universidad, a un grupo de pares y en lo relacionado con su identidad de género. Si bien esa pérdida significó un duelo y un desequilibrio en cuanto al proceso de estudio, luego de eso, juntó fuerzas y empezó a cambiar la forma en que se veía a sí mismo, potenciando la confianza en sí mismo y su autoestima.

Durante ese mismo período accedió a la residencia universitaria, a través de un trámite excepcional que fue gestionado debido a su situación particular. Junto a este dispositivo, también contó desde sus inicios con el acompañamiento de la beca económica, que resultó central para sostener la carrera, dada su procedencia de “una familia bastante humilde”.

Por otro lado, “encuentra refugio” en la cursada, particularmente, en las clases virtuales, durante los meses de aislamiento. Refleja una percepción de contención por parte de docentes, quienes se mostraron disponibles para el acompañamiento más allá de lo académico. En este mismo sentido, destaca como significativo para la construcción de aprendizajes la posibilidad de establecer vínculos con el profesorado.

En torno a esto último, destaca el haber podido aprobar una materia identificada por estudiantes de la carrera como “el perno de tercer año”, cuyo examen atravesó con altos niveles de exigencia, presión y ansiedad. Relata que ese logro estuvo acompañado por una sensación de continuidad con la compañera fallecida, y que todas sus victorias académicas se sienten también como de ella.

En su relato se evidencia una crítica al modelo académico, que tiende a primar lo teórico y lo evaluativo, en lugar del carácter procesual del aprendizaje y la integración con cuestiones prácticas. Estas tensiones se entrelazan con la experiencia vivida en prácticas socio-comunitarias realizadas en los primeros años de cursada, donde encontró espacios de sentido, posibilidad de “devolución a la comunidad” y una lógica distinta de aprendizaje situada. En paralelo, participó en un laboratorio de producción equina, experiencia que valora como una de las más enriquecedoras del recorrido.

Finalmente, el estudiante refiere que la universidad funcionó en tanto espacio habilitante para el proceso de transición, puesto que en su pueblo “era complicado”. Señala que llegó a la ciudad tratándose aún en femenino y sin poder poner en palabras su identidad. Fue el entorno universitario lo que permitió empezar a nombrarse trans, afirmarse como varón y expresarlo. Al respecto destaca algunas limitaciones institucionales, entre ellas el sistema de gestión que no permite actualizar fácilmente el nombre auto-percibido, lo que le implica desarrollar estrategias de diálogo con cada nuevo equipo docente para que su identidad se reconozca en las clases, sin embargo, remarca la disposición de gran parte del cuerpo docente para escuchar y acompañar, así también la transformación progresiva del entorno al compartir su identidad con sus pares. Al momento de la entrevista cursa el cuarto año de la carrera.

Entonces, podemos señalar que esta trayectoria educativa se encuentra atravesada por dos aspectos estructurales fundamentales: la situación socioeconómica familiar y las cuestiones de género/sexualidad. Ambas dimensiones son, en parte, abordadas por la institución universitaria de carácter público, mediante el acceso a la beca económica y a la residencia estudiantil, así como a través de una hospitalidad que permitió alojar el proceso de transición de género, aunque persisten limitaciones en el plano burocrático-administrativo.

Simultáneamente, emergen aspectos propiamente educativos o académicos en los que se entrelazan obstáculos y posibilidades. Entre los primeros, se destacan el plan de estudios desactualizado, la primacía de enfoques teó-

ricos, memorísticos y evaluativos, la escasa integración entre teoría y práctica, y la presencia de materias “filtro” o de gran complejidad. Estas condiciones, a su vez, desencadenan procesos subjetivos de padecimiento, expresados en elevados niveles de estrés, ansiedad, nerviosismo y angustia frente a las situaciones de evaluación.

En contrapartida, desde una perspectiva pedagógica, se valoran positivamente las instancias prácticas, el trabajo en terreno y territorio, el aprendizaje situado y la posibilidad de construir vínculos de confianza con docentes. Estos vínculos se articulan con el rol del grupo de pares, conformando en conjunto una red afectiva clave para el sostenimiento en la universidad y el afrontamiento de momentos de crisis o de quiebre, como la muerte de su compañera de estudio y vivienda.

4.2. Perfil 2: Entre el deseo, los tiempos vitales y las condiciones de posibilidad: una trayectoria universitaria interrumpida en tránsito

La estudiante comenzó en 2011 la Licenciatura en Psicopedagogía, cuando se trasladó desde un pueblo cercano a Río Cuarto. Desde el ingreso, identificó una fuerte vinculación con la universidad: “yo siempre supe que quería estudiar”. La cercanía geográfica, la llegada a la universidad junto a personas significativas, así como la posibilidad de compartir vivienda con una amiga y excompañera de secundaria, facilitaron su primer proceso de afiliación institucional.

Durante los primeros años cursó con continuidad, accediendo a la beca de apuntes por su facilidad de tramitación. En sus inicios no tramitó la beca económica, porque no la necesitaba, y más adelante, cuando surgió la necesidad, encontró obstáculos vinculados al desconocimiento de los requisitos y circuitos administrativos. Destaca que en ese período fue su madre quien, aun estando separada y sin recibir manutención, pudo sostenerla económicamente en el transcurso de varios años.

Refiere que ese sostenimiento estuvo ligado a una coyuntura económico-social nacional que lo permitía. “Después no la pude tener y me implicó empezar a trabajar”. El cambio en el contexto político nacional coincidió con el ingreso de una hermana a la universidad; la situación familiar cambió y con ella también las posibilidades de dedicación exclusiva al estudio. Empezó a trabajar, primero dando clases particulares y más tarde en una heladería, situación que modificó los tiempos de cursado y afectó la continuidad de su trayectoria académica.

El cuarto año marcó un punto de inflexión: al mismo tiempo que empezó a trabajar, comenzaron a acumularse finales sin rendir. Esto impidió que en el quinto año pudiera inscribirse en la práctica profesional y en paralelo, transitó procesos de maternidad y el inicio de la pandemia. Refleja cómo la combinación entre trabajo, tareas de cuidado y estudio generó tensión y discontinuidad. A su vez, enfatiza la ausencia de redes de apoyo para el cuidado de infancias, lo que se vincula con la lejanía de su contexto familiar. Cuando pudo estudiar sin trabajar ni maternar, logró cursar y rendir a tiempo; cuando esa situación cambió, comenzaron los obstáculos para sostener la continuidad.

Durante la pandemia y las posibilidades que brindaba la virtualidad, logró realizar la readmisión como estudiante efectiva (trámite que no había podido hacer con anterioridad debido a que implicaba acciones de tipo presencial, lo cual se complejizaba sin una red de apoyo y cuidados), acceder al cursado y regularizar algunas materias. En ese contexto, también participó en el programa Potenciar la Graduación; sin embargo, por las facilidades que implicaba la cursada virtual, no efectuó las acciones y estrategias contempladas en dicho plan.

Al relatar su experiencia como estudiante, menciona también los efectos físicos (aumento de peso) y emocionales del estrés asociado a rendir exámenes en contextos difíciles: el miedo al fracaso, la presión, la presencia de niños jugando cerca durante las evaluaciones virtuales, el temor a fallas técnicas, y el aumento de consumo de cigarrillos durante esas etapas. Argumenta que, en su recorrido, nunca ha desaprobado un examen final, lo cual se vincula con ese miedo al fracaso, y sostiene que este miedo “tiene que ver mucho con las exigencias y con el formato académico de cómo se aprende y cómo demostramos eso que aprendimos”.

En relación con los aprendizajes universitarios, destaca el valor de lo vivido más allá del contenido académico específico: “la universidad me enseñó a vincularme con otras personas, con compañeros de otras carreras, a aprender sobre política, economía, sobre el mundo”. La estudiante describe como significativa su participación en actividades de voluntariado, trabajo territorial y militancia estudiantil, especialmente en una ludoteca de un barrio de la ciudad. Valora estos espacios como parte de su formación psicopedagógica, en tanto que le permitieron articular saberes teóricos y experiencias reales. Refiere que esa práctica se volvió parte de su cotidianeidad universitaria.

Al momento de la entrevista le resta rendir cuatro finales, cursar la práctica y realizar el trabajo final, sostiene que sigue pensando en finalizar la carrera, y que cuando logre reorganizar sus tiempos y prioridades, lo hará.

En este caso presentamos una experiencia de (dis)continuidad universitaria, atravesada por aspectos estructurales como la condición socioeconómica y el género. La situación socioeconómica familiar se ve modificada frente al contexto político y económico de corte neoliberal que impacta en las posibilidades familiares de sostenimiento, generando la necesidad de acceder a trabajos, los cuales se caracterizan por condiciones de precariedad. En cuanto al género, las interrupciones educativas se vinculan a la maternidad, el rol de cuidadora y las tareas de crianza, sin que se evidencie, en este caso, un abordaje institucional específico que atienda dichas dimensiones.

A estas cuestiones estructurales se suman situaciones de padecimiento subjetivo y problemáticas de salud mental: altos niveles de presión y ansiedad vinculados al miedo al fracaso, acompañados por prácticas de consumo de sustancias, sobre todo en contextos de exámenes. Estos malestares son asociados, a su vez, al formato evaluativo vigente en la universidad.

No obstante, ciertos aspectos vocacionales, como el gusto por la carrera elegida, lo significativo de la vida universitaria y el deseo de finalización, funcionan igualmente como elementos que potencian la continuidad de la trayectoria, a pesar de los obstáculos mencionados.

4.3. Perfil 3: Entre desafiliaciones, pertenencias y duelos: sentidos y saberes construidos en el tránsito universitario

La estudiante comienza su trayectoria universitaria en el año 2017, cuando ingresa a la carrera de Ingeniería Mecánica en la UNRC. Proveniente de un colegio técnico, inicia en el espacio universitario con casi veinte años, lo cual en su propio análisis implicaba una edad “muy grande” con relación a sus pares. Ese inicio estuvo acompañado de entusiasmo, aunque también de ciertas tensiones personales que emergieron al poco tiempo, vinculadas a su historia educativa (distancia entre el tipo y la cantidad de contenido secundario-universidad), sus proyecciones de futuro, su vida afectiva y la carga horaria exigente de la carrera.

Durante los primeros años, la carrera fue transitada con esfuerzo y dedicación, con extensas jornadas de estudio en la biblioteca, acompañada por una compañera que se mantuvo cercana a lo largo del tiempo. Sin embargo, la experiencia académica generó frustraciones: la acumulación de horas de estudio no siempre se traducía en resultados esperados, lo cual impactaba en su ánimo, especialmente cuando sus compañeras de estudio obtenían buenos resultados en los mismos exámenes. Este malestar se profundiza durante el

tercer año aproximadamente, cuando comienza a trabajar en la fotocopidora de la Facultad, asumiendo más turnos frente a las frustraciones académicas. A esto se suman cambios en el plano personal: el fin de una relación de pareja “tóxica”, conflictos familiares y un proceso de transformación subjetiva que coincide con el momento de cambio de carrera. En julio de 2019, tras un examen que no logra resolver y del cual se retira angustiada, se dirige a la Facultad de Ciencias Económicas a averiguar por otras opciones académicas. Reconoce que las situaciones de frustración que se vivencian ante los exámenes están vinculadas con el formato académico: “En la universidad son dos chances nomás las que tenés, o sea, es el parcial y el recuperatorio. Si te fue mal en el recuperatorio, listo, tenés que dejar la materia hasta el próximo año”. La regularidad dura dos años y medio, si en ese tiempo no se rinde el final, *tenés que cursar nuevamente*”.

En este tránsito, se produce también una reconstrucción en torno a su orientación sexual. Su paso por la universidad coincide con un proceso de apertura hacia temáticas sociales, de género y derechos humanos, que describe como un cambio profundo en sus formas de pensar, aprendió que “lo que no se habla, no se ve, entonces, no existe para el mundo”. La militancia expresada en su participación en marchas, en la toma universitaria y en espacios vinculados a debates sobre mujeres en carreras masculinizadas la lleva a posicionarse en relación con estas problemáticas, distanciándose de discursos que antes no cuestionaba.

Tras dejar Ingeniería, se inscribe en la carrera de Contador Público. El cambio de carrera no implicó un nuevo cursillo de ingreso, ya que ya formaba parte de la universidad, lo cual dificultó el establecimiento de nuevos vínculos. A poco de iniciar, se desata la pandemia por COVID-19, y se muda a vivir sola, lo cual le permite organizar sus tiempos de estudio de forma autónoma. En ese período, valora positivamente el acceso a la modalidad virtual, que considera más acorde a su ritmo de estudio y con mayores posibilidades para combinar lo educativo con lo laboral. A su vez, cuenta con el acompañamiento de programas como Progresar y la beca de apuntes, que se suman a su trabajo en la fotocopidora. Sin embargo, en septiembre de 2021 debe dejar el alquiler y volver a vivir con su madre, reorganizando nuevamente su vida cotidiana. En 2022, se realizó el cambio a la modalidad a distancia, lo cual le permite avanzar con regularidades y promociones.

A comienzos de 2023, falleció su madre. La situación obliga a reconfigurar su cotidianidad: debe asumir el sostenimiento económico del hogar y el cuidado de su hermana. Deja la carrera, no por desinterés o falta de compromiso,

sino por las nuevas condiciones de vida que se le imponen, “por razones de fuerza mayor”. No realiza ninguna reinscripción y tampoco comunica formalmente su decisión a la universidad, en parte debido a la modalidad a distancia, que dificultaba la construcción de vínculos académicos significativos.

Lo compartido se corresponde con una experiencia de desafiliación, atravesada por la intersección entre dificultades socioeconómicas y de género. Tras el fallecimiento de su madre, en el contexto de un hogar monomarental, la estudiante asume el sostenimiento económico del hogar y la responsabilidad del cuidado de su hermana menor. Esta combinación de trabajo remunerado y no remunerado impacta directamente en el tiempo y la energía disponibles para el estudio.

Además, actuaron como obstáculo ciertos aspectos curriculares y pedagógicos, como el formato académico evaluativo y los requerimientos del régimen de enseñanza para la obtención de la regularidad y la promoción, junto con las dificultades para establecer vínculos pedagógicos significativos en contextos de virtualidad. Estos obstáculos, en interacción, potencian situaciones de malestar emocional, altos niveles de estrés y frustración. Sin embargo, la estudiante destaca y valora su recorrido educativo, los aprendizajes construidos, las redes afectivas formadas y el entorno universitario en general.

4.4. Tramas que se entrecruzan: (des)igualdades, experiencias y sentidos de lo educativo

Las trayectorias educativas reconstruidas pueden leerse en clave de experiencias de continuidad, discontinuidad y desafiliación. Aludimos a la noción de experiencia como una categoría mediadora entre lo estructural y lo subjetivo, tal como la plantea Thompson (en Caínzos, 1989). Esta concepción otorga centralidad a la reflexividad y agencia, y habilita, como señala Retamozo (2009), una mirada sobre la “historia desde abajo”, orientada a comprender los procesos de conformación de subjetividades colectivas. Fue la teoría feminista la que incorporó al campo del conocimiento la noción de experiencia, como herramienta epistémica crítica, con el objetivo de visibilizar dimensiones ignoradas por la ciencia hegemónica. Así, la experiencia deviene fundamento de un saber encarnado, parcial y situado, que se opone a la pretendida neutralidad y universalidad del conocimiento dominante (Trebisacce, 2016).

Desde esta perspectiva, concebir las trayectorias en términos de experiencias de continuidad, discontinuidad o desafiliación implica, por un lado, no clausurar los recorridos educativos bajo las categorías binarias de éxito o

fracaso, sino atender a su carácter procesual, dinámico e incluso transitorio. Por otro lado, y en coincidencia con Santos Sharpe (2020), permite comprenderlas como fenómenos socioeducativos que exceden la decisión —habitualmente entendida como individual— de continuar, interrumpir o dejar los estudios universitarios. En otros términos, las trayectorias se encuentran atravesadas por condiciones estructurales y sentidos subjetivos; donde las personas no son simplemente tomadoras de decisiones individuales, sino actores inmersos en entramados complejos, tal como se plantea desde la mirada de Bourdieu y Giddens.

Dicho esto, las experiencias reconstruidas evidencian, en su singularidad, entramados de desigualdad. Así es como, leídas desde una clave interseccional, permiten observar cómo dimensiones estructurales como el género, la clase social (o la situación socioeconómica), la territorialidad y las condiciones institucionales configuran no solo el acceso, sino también la posibilidad real de permanencia, sentido y egreso. Al mismo tiempo, revelan la potencia de lo vincular, lo afectivo y lo político como fuerzas que sostienen las trayectorias en contextos complejos.

Desde la mirada de Rinesi (2013), podríamos situar estas trayectorias en un proceso de democratización entendido como movimiento: no una condición ya dada, sino un horizonte en disputa que implica la profundización del derecho a habitar la universidad. En esta línea, Chiroleu (2019) distingue entre una democratización en sentido restringido —que amplía el ingreso— y una democratización en sentido amplio, que busca además reducir desigualdades y alojar la heterogeneidad de la demanda social. Las trayectorias aquí analizadas muestran que el acceso ha sido efectivamente ampliado, pero que la continuidad y el egreso siguen siendo puntos críticos, particularmente para quienes habitan posiciones de intersección entre múltiples desigualdades.

En las tres experiencias analizadas, se observan condiciones estructurales que tensionan el tránsito universitario. En el caso de la trayectoria de continuidad, la situación socioeconómica familiar y la identidad trans se entranan y configuran una situación de desigualdad para el estudiante; sin embargo, es sostenida por políticas de bienestar (beca económica, residencia universitaria) y redes afectivas institucionales. En la trayectoria de discontinuidad, la confluencia entre maternidad, precariedad laboral y falta de redes de cuidado interrumpe un recorrido inicialmente sólido. En el caso de desafiliación, la pérdida de la madre en un contexto de hogar monomarental deja a la estudiante a cargo del sostenimiento económico y emocional del hogar, situación

que desencadena su salida de la universidad sin que medie una desvinculación explícita.

Podemos identificar como hilo conductor de las tres trayectorias el rol preponderante que adquieren las cuestiones de género y diversidad. La universidad, como institución moderna, se ha constituido sobre una matriz patriarcal que históricamente definió quiénes podían habitarla y en qué condiciones (Coseani y Schnell, 2021). En este marco, las trayectorias de mujeres, madres y disidencias sexo-genéricas han estado atravesadas por procesos de exclusión, discriminación y expulsión simbólica y material, y su acceso ha sido fruto de disputas, estrategias individuales y luchas colectivas impulsadas por los feminismos y movimientos disidentes (Morgade, 2018; Barrancos y Domínguez, 2019).

Desde una lectura interseccional, estas trayectorias permiten distinguir cómo distintas dimensiones de desigualdad se entrelazan y se potencian: clase social, género, orientación sexual, maternidad, lugar de origen, acceso a políticas de bienestar, entre otras. Siguiendo a Fraser (2016), encontramos aquí experiencias que reclaman no solo redistribución económica (becas, residencia, apoyos materiales), sino también reconocimiento simbólico e institucional (respeto por las identidades de género, condiciones para la maternidad estudiantil, tiempos compatibles con el trabajo y la vida), dado que se trataría de estudiantes que conformarían lo que la autora denomina “comunidades bivalentes”. La injusticia se manifiesta precisamente cuando uno de estos planos se atiende en detrimento del otro, generando lo que la autora llama “soluciones afirmativas” que no transforman las condiciones que producen la desigualdad. Frente a esto, los relatos dan cuenta de formas de resistencia y de agencia que abren lugar a “soluciones transformadoras”, que no surgen tanto de las políticas institucionales como de las prácticas colectivas, las redes afectivas y las luchas estudiantiles.

Estos procesos no pueden leerse por fuera del entramado histórico-cultural de la colonialidad. Como señalan Quijano (2000) y Restrepo (2018), las instituciones modernas —entre ellas, la universidad— continúan organizadas sobre jerarquías coloniales que subordinan ciertas subjetividades. Entendemos que las colonialidades del poder y del género configuran un entramado histórico y estructural que tiende a desvalorizar y excluir ciertas corporalidades, identidades y formas de vida del ámbito educativo (Quijano, 2000; Lugones, 2008). En este contexto, las violencias por razones de género y diversidad, muchas veces invisibles o naturalizadas, se producen y reproducen en los vínculos pedagógicos, los espacios físicos, los conte-

nidos curriculares y las burocracias institucionales (Johnson y Bonavitta, 2020; Coseani y Schnell, 2021).

En otra línea de sentido, la crítica al modelo pedagógico y evaluativo aparece como un hilo común en las tres trayectorias: la primacía de lo memorístico, la lógica de la regularidad y la promoción, y la escasa integración entre teoría y práctica se configuran como obstáculos para quienes transitan la universidad. Estos obstáculos no solo dificultan lo académico, sino que impactan subjetivamente, generando altos niveles de ansiedad, frustración y padecimiento.

En diálogo con los aportes de la perspectiva decolonial, es posible advertir cómo ciertas lógicas modernas, coloniales y patriarcales siguen teniendo presencia en diversos aspectos de la vida universitaria. Estas se expresan, por ejemplo, en la centralidad que aún conserva un saber de matriz eurocéntrica, frecuentemente presentado como neutral y universal; en una organización del conocimiento que tiende a la fragmentación disciplinaria; en dinámicas burocráticas que no siempre logran contemplar la diversidad identitaria del estudiantado; y en propuestas curriculares que, en ocasiones, dejan en un segundo plano la territorialidad, la experiencia y los saberes locales y populares.

Como plantean Castro-Gómez (2007) y Restrepo (2018), la universidad suele funcionar como un dispositivo de legitimación del conocimiento experto y científico, estableciendo jerarquías que excluyen o subordinan saberes no occidentales, los cuales solo son admitidos cuando se traducen en objetos de estudio bajo reglas académicas predefinidas. Esta “*hybris* del punto cero” consolida la ilusión de un conocimiento descontextualizado y des-corporizado, negando su carácter situado.

A ello se suma la penetración creciente de la lógica empresarial y del mercado global, que redefine la misión universitaria bajo los principios de eficiencia, productividad y competitividad, desplazando la función pública/social y la formación crítica/transformadora.

No obstante, también emergen prácticas que disputan estos sentidos: el poder formativo de lo relacional materializado en los vínculos entre pares y en acompañamiento docente; la participación en prácticas social-comunitarias, voluntariados y la militancia; docentes que alojan saberes situados, estudiantes que exigen reconocimiento de sus identidades y políticas institucionales, si bien parciales, que ensayan aperturas hacia una universidad más inclusiva. Estas fisuras abren paso a propuestas que impugnan el modelo dominante y apuestan por modos otros de ser, saber y habitar lo universitario.

En este marco, la noción de pluriversidad —como horizonte de descolonización epistémica— y el giro afectivo que revaloriza la experiencia, los vínculos y los sentires como fuentes legítimas de conocimiento, aparecen como claves para imaginar una universidad que no sólo reconozca la diversidad epistémica y de vidas, sino que la habilite activamente como parte de su proyecto político y pedagógico.

En suma, el análisis de estos tres perfiles muestra que el derecho a la educación superior no se juega solo en el ingreso, sino en las condiciones reales de posibilidad para sostener y dotar de sentido la experiencia universitaria. La universidad pública, todavía afronta el desafío de dejar de ser un espacio de inclusión excluyente —como advierte Ezcurra (2005)— para convertirse en una institución capaz de alojar trayectorias complejas y diversas. Caminar hacia una universidad abierta y de plena inclusión, como plantea Morgade (2018), implica políticas que reconozcan y transformen no solo las desigualdades materiales, sino también las dimensiones simbólicas y epistémicas. Esto requiere interpelar los sentidos culturales que legitiman discriminaciones basadas en visiones patriarcales y heteronormativas, así como, promover una ruptura epistemológica y academicista que incorpore otras lógicas de construcción del saber (Johnson y Bonavitta, 2020).

5. REFLEXIONES FINALES

A lo largo del recorrido realizado, nos propusimos tensionar y complejizar las formas en que se piensan, producen y sostienen las trayectorias educativas universitarias, particularmente en contextos atravesados por múltiples desigualdades. Desde una perspectiva interseccional, advertimos que las trayectorias no pueden entenderse desde miradas lineales o unidimensionales. Se configuran en la intersección dinámica de categorías como género, situación socioeconómica, etnicidad, edad, orientación sexual, corporalidades y territorios, entramadas en relaciones de poder históricamente situadas. Ahora bien, como plantea Platero (2014), también es necesario preguntarnos por las estrategias —explícitas o no— que los grupos dominantes despliegan para sostener sus privilegios. ¿Qué intereses se juegan en esas estrategias? ¿Cómo se actualizan hoy, en contextos neoliberales, patriarcales y coloniales, las formas de exclusión? ¿Qué rol cumple la universidad en ese entramado de poder? ¿A quién representa, a quién escucha, a quién silencia? ¿Qué voces legitima como saber, y cuáles desestima o invisibiliza?

En este sentido, la universidad pública se revela como un campo de disputa: entre un modelo que arrastra lógicas meritocráticas, moderno-coloniales y excluyentes, y uno situado, inclusivo, crítico y transformador, que asuma el desafío de alojar las trayectorias, garantizar el derecho a la educación en condiciones de justicia, producir políticas que vayan más allá de la afirmación simbólica, hacia transformaciones estructurales que conmuevan el orden que produce las situaciones de desigualdad.

Esto nos interpela, además, a situar nuestras reflexiones en el marco más amplio de los modelos de país y educación que se configuran en cada contexto sociohistórico: algunos de corte neoliberal, mercantilista e individualista, y otros orientados a la construcción de proyectos colectivos en clave de derechos. Reinventar la universidad es una tarea colectiva que nos exige desarmar jerarquías epistémicas, alojar otras voces y reconocer los saberes que emergen desde los márgenes. ¿Qué universidad queremos construir? ¿Desde qué lógicas, con qué sujetos, con qué derechos, con qué sentidos del saber?

REFERENCIAS

- Barrancos, D., & Domínguez, N. (2019). Las mujeres y la educación superior en Argentina. En A. L. Martín & A. M. Valobra (Comps.), *Dora Barrancos: Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual* (1.ª ed.). CLACSO: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.; 1.ª ed.). Siglo XXI Editores Argentina.
- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En A. M. Ezcurra (Comp.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 53–70). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Caínzos, M. A. (1989). Clase, acción y estructura: de E. P. Thompson al posmarxismo. *Zona Abierta*, (50), 1–70.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79–91). IESCO-Pensar: Siglo del Hombre.

- Schnell, R., & Coseani, D. (2021). Universidad, ¿desde y para quién? Escapar de la heteronormatividad binaria. *RevIISE-Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 17(17), 103-114. <http://bit.ly/3LrrbnL>
- Cruz, D. U. da (Org.). (2021). *Desenvolvimento e desigualdades na América Latina: Dilemas de longo curso*. Pinaúna; Colégio Latino-americano de Estudos Mundiais; CLACSO.
- Dussel, E. (2003). Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 5(1-2).
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(107), 118–133. <https://bit.ly/3JsEtzS>
- Fraser, N. (2016). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’ y heterosexismo, falta de reconocimiento y capitalismo. Una respuesta a Judith Butler. En N. Fraser & A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 23–66 y 89–109). Traficantes de sueños.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Johnson, C., & Bonavitta, P. (2020). Epistemologías y saberes disidentes en la universidad: una agenda en construcción. *Revista de Educación*, 11(21.1), 73-89. <https://bit.ly/47Jusqe>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11–40). CLACSO.
- Ley n.º 27.204 de 2015. *Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior*. Honorable Congreso de la Nación Argentina. 2015-11-11 <https://bit.ly/47G1ibq>
- López Segrera, F. (2000). Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región? CLACSO.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.
- Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. En *Política universitaria: La universidad hoy, a 100 años de la Reforma* (Vol. 1). IEC-CONADU.

- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mújica García, J. A., & Fabelo Corzo, J. R. (2019). La colonialidad del ser: La infravaloración de la vida humana en el sur-global. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 21(2), 1–9. <https://bit.ly/4oNK4zK>
- Ortiz Ocaña, A., Arias, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). *Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial UniMagdalena.
- Platero, R. (L). (2014). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En: *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (Cap.4). <https://bit.ly/4hE6PDZ>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. La Muralla.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–245). CLACSO.
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En J. L. Barbosa y L. Pereira (Eds.), *Investigación cualitativa emergente: Reflexiones y casos*. Cekar.
- Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (16), 95–123. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n16.560>
- Santos Sharpe, A. (2020). Discontinuar (en) la universidad. Análisis de experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios en distintos campos disciplinares a partir de relatos de vida. En E. Meccia (Dir.), *Biografías y sociedad: Métodos y perspectivas* (pp. xx–xx). Ediciones UNL; Eudeba.
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu (Comp.), *El método biográfico: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21–60). Editorial de Belgrano.
- Therborn, G. (2011). Inequalities and Latin America: From the Enlightenment to the 21st Century. *desigualdades.net Working Paper Series*, (1)—Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America.
- Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003–2016). En D. Pinkasz & N. Montes (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119–172). Universidad Nacional de General Sarmiento; FLACSO.
- Torres Carrillo, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas*, (40). Universidad Central. <https://bit.ly/4oql6FQ>

- Trebisacce, C. (2016). Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 57, 285-295. <https://bit.ly/4363uYf>
- Vasilachis, I. (Coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/47zLtmB>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en.- jun.), 161-190

<https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1032>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2025-05-12 | Revisado 2025-05-28

Aceptado 2025-06-04 | Publicado 2025-06-30

6. Violencias persistentes: La educación superior y una vida libre de violencia para las mujeres

Persistent Violence: Higher Education and a Life Free of Violence for Women

Fernando Pescador* @ 

* Consultor independiente en derechos humanos, Ciudad de México, México.

RESUMEN

Pese a los avances en el acceso de las mujeres a la educación superior en América Latina y México, diversas formas de violencia continúan afectando su experiencia universitaria. Este artículo presenta un estudio comparativo entre cinco países de la región (México, Argentina, Colombia, Chile y Brasil), con el fin de analizar cómo el acceso a espacios académicos no implica la erradicación de prácticas y estructuras que reproducen la violencia de género en el ámbito educativo. A través de un enfoque cualitativo, se desarrolla un análisis documental e interpretativo con base en estudios recientes, reportes institucionales y literatura especializada. La perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989, 1991) guía la identificación de las múltiples violencias que enfrentan las mujeres universitarias, considerando no solo su condición de género, sino también factores como la clase, el origen étnico y la territorialidad. Los resultados revelan que, a pesar de la creciente participación femenina, persisten formas de violencia institucional, simbólica y sexual, así como mecanismos de exclusión epistémica y discriminación. Asimismo, se destaca la agencia de las mujeres mediante acciones colectivas que buscan transformar estas realidades desde dentro de las universidades. El artículo concluye que el acceso por sí solo no garantiza el derecho a una vida libre de violencia, y que es necesaria una transformación estructural de los espacios universitarios.

Se aboga por políticas integrales, enfoques interseccionales y mecanismos efectivos para construir entornos académicos seguros, inclusivos y equitativos.

Palabras clave: Educación Superior; violencia de género; interseccionalidad; protocolo; acoso sexual; hostigamiento

Persistent Violence: Higher Education and a Life Free of Violence for Women

ABSTRACT

Despite advances in women's access to higher education in Latin America and Mexico, various forms of violence continue to affect their university experience. This article presents a comparative study of five countries in the region (Mexico, Argentina, Colombia, Chile, and Brazil), aiming to analyze how access to academic spaces does not imply the eradication of practices and structures that reproduce gender-based violence in the educational sphere. Using a qualitative approach, the article offers a documentary and interpretive analysis based on recent studies, institutional reports, and specialized literature. The intersectional perspective (Crenshaw, 1989, 1991) guides the identification of the multiple forms of violence faced by university women, considering not only their gender but also factors such as class, ethnicity, and territoriality. The findings reveal that despite increasing female participation, institutional, symbolic, and sexual violence persist, along with mechanisms of epistemic exclusion and discrimination. The article also highlights women's agency through collective actions aimed at transforming these realities from within universities. It concludes that access alone does not guarantee the right to a life free of violence and calls for structural transformation of university spaces. Comprehensive policies, intersectional approaches, and effective mechanisms are needed to build safe, inclusive, and equitable academic environments.

Keywords: Higher Education; gender-based violence; intersectionality; protocol; sexual harassment

Violências persistentes: O ensino superior e uma vida livre de violência para as mulheres

RESUMO

Apesar dos avanços no acesso das mulheres ao ensino superior na América Latina e no México, diversas formas de violência continuam afetando sua experiência universitária. Este artigo apresenta um estudo comparativo entre cinco países da região (México, Argentina, Colômbia, Chile e Brasil), com o objetivo de analisar como o acesso a espaços acadêmicos não implica a erradicação de práticas e estruturas que reproduzem a violência de gênero no âmbito educacional. Com uma abordagem qualitativa, desenvolve-se uma análise documental e interpretativa com base em estudos recentes, relatórios institucionais e literatura especializada. A perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989, 1991) orienta a identificação das múltiplas violências enfrentadas por mulheres universitárias, considerando não apenas a condição de gênero, mas também fatores como classe, origem étnica e territorialidade. Os resultados revelam que, apesar da crescente participação feminina, persistem formas de violência institucional, simbólica e sexual, além de mecanismos de exclusão epistêmica e discriminação. Destaca-se também a agência das mulheres por meio de ações coletivas que buscam transformar essas realidades a partir do interior das universidades. Conclui-se que o acesso por si só não garante o direito a uma vida livre de violência, sendo necessária uma transformação estrutural dos espaços universitários. Defende-se a implementação de políticas integradas, abordagens interseccionais e mecanismos eficazes para a construção de ambientes acadêmicos seguros, inclusivos e equitativos.

Palavras-chave: Ensino Superior; violência de gênero; interseccionalidade; protocolo; assédio sexual

Violences persistantes : L'enseignement supérieur et une vie sans violence pour les femmes

RÉSUMÉ

Malgré les avancées en matière d'accès des femmes à l'enseignement supérieur en Amérique latine et au Mexique, diverses formes de violence continuent d'affecter leur expérience universitaire. Cet article présente une étude comparative entre cinq pays de la région (Mexique, Argentine, Colombie,

Chili et Brésil), afin d'analyser comment l'accès aux espaces académiques n'implique pas l'éradication des pratiques et structures qui reproduisent la violence de genre dans le domaine éducatif. À travers une approche qualitative, une analyse documentaire et interprétative est développée à partir d'études récentes, de rapports institutionnels et de la littérature spécialisée. La perspective intersectionnelle (Crenshaw, 1989, 1991) oriente l'identification des multiples violences auxquelles les femmes universitaires sont confrontées, en tenant compte non seulement de leur genre, mais aussi de la classe sociale, de l'origine ethnique et de la territorialité. Les résultats révèlent que malgré une participation féminine croissante, des formes de violence institutionnelle, symbolique et sexuelle persistent, ainsi que des mécanismes d'exclusion épistémique et de discrimination. L'article souligne également l'agence des femmes à travers des actions collectives visant à transformer ces réalités de l'intérieur des universités. Il conclut que l'accès seul ne garantit pas le droit à une vie sans violence, et qu'une transformation structurelle des espaces universitaires est nécessaire. Il plaide pour des politiques globales, des approches intersectionnelles et des mécanismes efficaces afin de construire des environnements académiques sûrs, inclusifs et équitables.

Mots clés: Enseignement Supérieur ; violence de genre ; intersectionnalité ; protocole ; harcèlement sexuel

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, América Latina ha sido testigo de un crecimiento sostenido en la matrícula de mujeres en instituciones de educación superior. En países como México, las mujeres representan incluso más del 50 % del estudiantado universitario. No obstante, este avance cuantitativo contrasta con una realidad cualitativa preocupante: el acceso a la educación superior no garantiza una experiencia libre de violencia para las mujeres. Lejos de tratarse de espacios neutros o seguros, en las universidades se reproducen desigualdades estructurales que afectan de forma diferenciada a las mujeres, especialmente aquellas que enfrentan múltiples formas de opresión interseccional como el racismo, el clasismo o la discriminación por origen territorial.

La presente investigación parte de reconocer que la violencia de género en el ámbito universitario no solo se manifiesta en actos explícitos como el acoso o el hostigamiento sexual, sino también en formas más sutiles, pero igual de

dañinas, como la invisibilización epistémica, la revictimización institucional y la exclusión simbólica. Estos fenómenos se insertan en un contexto donde las políticas públicas y las propias instituciones educativas han sido insuficientes para garantizar entornos libres de violencia para las mujeres.

Desde una perspectiva interseccional, el objetivo de este artículo es examinar cómo las experiencias universitarias de las mujeres siguen marcadas por dinámicas de violencia estructural, a pesar del discurso inclusivo de los sistemas educativos. Se busca responder a dos preguntas fundamentales: ¿Qué tipos de violencia enfrentan las mujeres en la educación superior? y ¿cómo se expresan estas violencias en función de las desigualdades interseccionales en América Latina y, particularmente, en México?

Este trabajo aporta al campo de investigación sobre género y al de educación superior la evidencia sobre el hecho de que la equidad formal y el acceso universal no son suficientes para garantizar justicia educativa. A través de un análisis crítico de la literatura especializada, estudios de caso y estadísticas disponibles, se argumenta que solo una transformación profunda de las estructuras institucionales, normativas y simbólicas permitirá construir universidades efectivamente inclusivas y libres de violencia para todas las mujeres.

2. METODOLOGÍA

2.1 Enfoque metodológico

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo-interpretativo, orientado a comprender las experiencias de violencia que enfrentan las mujeres en el ámbito de la educación superior en América Latina, con énfasis en el contexto mexicano. Se adopta una perspectiva interseccional como marco analítico, considerando que la violencia de género no se manifiesta de forma homogénea, sino que se entrecruza con otras dimensiones de desigualdad como la clase social, la etnia, la orientación sexual, la edad y el territorio.

Este tipo de investigación explora cómo las estudiantes perciben y dan sentido a la violencia en sus espacios académicos. A diferencia de los enfoques cuantitativos, se centra en analizar narrativas, testimonios y contextos culturales, privilegiando la voz de las propias participantes (Denzin & Lincoln, 2018).

El enfoque cualitativo-interpretativo busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven, analizando discursos y relatos para desentrañar prácticas culturales y estructuras de poder subyacentes (Gonzá-

lez Rey, 2015). Permite captar la pluralidad de experiencias y significados que las mujeres atribuyen a la violencia, priorizando el análisis cualitativo sobre los datos estadísticos.

Además, se adopta una perspectiva interseccional como marco analítico clave, reconociendo que la violencia de género interactúa con otras formas de desigualdad social. Como señala Pérez Rivera (2022), las formas de exclusión se entrecruzan y superponen, obligando a considerar múltiples factores simultáneamente. Desde este marco, se examina cómo la clase social, la etnia, la orientación sexual, la edad y la territorialidad median las experiencias de violencia. La teoría interseccional, desarrollada por Kimberlé Crenshaw (1989, 1991), ha demostrado que centrar el análisis en una sola dimensión (por ejemplo, el género) deja incompleta la comprensión de la opresión múltiple.

En síntesis, combinar un enfoque cualitativo-interpretativo con un marco interseccional permite mapear las formas complejas de violencia en la educación superior y visibilizar cómo afectan de modo distinto a las mujeres según sus posiciones sociales. Para ello, la revisión documental sistemática de fuentes secundarias (literatura académica, informes institucionales, protocolos universitarios, entre otros) complementa el análisis, aportando evidencia diversa que enriquece la interpretación de las narrativas recogidas.

2.2 Diseño de investigación

Se trata de una investigación documental y analítica, basada en la revisión sistemática y crítica de fuentes secundarias. Se analizaron artículos académicos, informes institucionales, marcos normativos, tesis de posgrado, protocolos universitarios de atención a la violencia de género y materiales de organizaciones feministas que documentan casos de este tipo de violencia en universidades.

2.3 Criterios de selección y corpus analizado

El corpus se construyó con base en los siguientes criterios:

- Estudios publicados entre 2010 y el primer trimestre de 2025 sobre violencia de género en la educación superior en América Latina.
- Documentos oficiales y diagnósticos institucionales de universidades públicas mexicanas.

- Informes de organismos internacionales (ONU Mujeres, Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES])
- Casos documentados en medios académicos y plataformas feministas de denuncia (como "MeToo Académico", "No es normal" y redes universitarias feministas).

Se analizaron documentos relevantes, con especial atención a aquellos que exploran las experiencias de mujeres indígenas, afrodescendientes, rurales o de sectores populares en las universidades.

2.4 Categorías analíticas

El análisis se estructuró a partir de cinco categorías clave, construidas desde el marco teórico y reforzadas por los hallazgos empíricos:

1. Violencia simbólica: desvalorización de saberes femeninos, sesgos curriculares, lenguaje sexista.
2. Violencia institucional: respuestas inadecuadas de las universidades, revictimización, impunidad.
3. Acoso y hostigamiento sexual: prácticas de poder jerárquico, silenciamiento, cultura de encubrimiento.
4. Interseccionalidad: experiencias diferenciadas según clase, raza, etnia, orientación sexual.
5. Agencia y resistencia: estrategias colectivas, redes de apoyo, activismo feminista universitario.

2.5 Procedimiento de análisis

Se utilizó un proceso de codificación temática con base en las categorías definidas, a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo. El procedimiento incluyó:

- Revisión exhaustiva del material.
- Identificación de patrones, tensiones y omisiones.
- Interpretación crítica de hallazgos en función del marco interseccional.

Este enfoque metodológico ha permitido mapear las formas de violencia que persisten en la educación superior, así como visibilizar los modos o ma-

neras en que las mujeres enfrentan, resisten y transforman estas realidades desde sus espacios académicos.

3. ACCESO CRECIENTE, VIOLENCIA PERSISTENTE

En las últimas dos décadas, América Latina ha experimentado un incremento sostenido en la matrícula femenina en educación superior. De acuerdo con datos recientes de la CEPAL (2024), en la mayoría de los países de la región, las mujeres representan más del 50% del alumnado universitario. En México, por ejemplo, el 53,1% de la matrícula universitaria en 2024 correspondió a mujeres (ANUIES, 2024). No obstante, este acceso formal no ha implicado una reducción proporcional de las violencias que enfrentan dentro del ámbito académico. Diversos estudios señalan que las estudiantes continúan enfrentando barreras estructurales que condicionan su permanencia y desarrollo académico, como la invisibilización de sus experiencias, la normalización del acoso y la precariedad institucional en los mecanismos de denuncia y acompañamiento (González *et al.*, 2019; Meléndez & Rojas, 2021; ONU Mujeres, 2025).

3.1. Violencia institucional: entre la omisión y la revictimización

Una constante frecuente en múltiples estudios es la presencia de violencia institucional, caracterizada por la falta de protocolos eficaces, la revictimización de las denunciantes y la impunidad de las personas agresoras, en particular, cuando estas son docentes o autoridades. Diversas universidades mexicanas han sido señaladas por la ausencia de mecanismos confiables para la denuncia y el acompañamiento psicosocial y legal (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres [CONAVIM], 2021; Pérez Ruiz, 2024). Incluso cuando existen protocolos, estos tienden a ser ignorados, mal aplicados o utilizados como herramienta de control burocrático, sin enfoque de género ni respeto a los derechos humanos.

3.2. Acoso sexual y hostigamiento académico: la regla, no la excepción

El acoso sexual es una de las formas más comunes de violencia que enfrentan las mujeres universitarias. Estudios de caso y encuestas institucionales revelan que entre el 40 % y el 70 % de las estudiantes han experimentado alguna forma de acoso por parte de compañeros, profesores o autoridades (Moreno y Cano, 2022). Las denuncias públicas en redes sociales a través de campañas como *#MeTooAcadémico*, *Rompe el Pacto* o *No es normal* han sido fundamentales para visibilizar la magnitud del problema. Sin embargo,

las respuestas institucionales suelen minimizar o silenciar los casos, lo que refuerza un clima de impunidad y temor.

3.3. Interseccionalidad y desigualdades invisibilizadas

Los análisis interseccionales permiten evidenciar que las experiencias de violencia no son homogéneas. Las estudiantes indígenas, afrodescendientes, rurales o de sectores populares enfrentan formas específicas de exclusión y discriminación, tanto por su género como por su origen étnico y clase social. Por ejemplo, mujeres indígenas en universidades mexicanas reportan haber sido objeto de comentarios racistas, desprecio hacia su lengua materna y marginación en los procesos académicos (López López, 2021). Esta doble o triple discriminación refuerza la deserción y limita el acceso efectivo a una educación con justicia.

3.4. Resistencias feministas y agencia estudiantil

Frente a la violencia persistente, las mujeres han desarrollado estrategias de resistencia y organización que desafían las estructuras patriarcales universitarias. Movimientos como *La Marea Verde*, *Ni Una Menos*, *Red No Están Solas* y redes de acompañamiento feminista han logrado visibilizar denuncias, generar protocolos alternativos, e incidir en políticas universitarias. En universidades públicas mexicanas, las tomas feministas de facultades, los tendaderos de denuncias y la construcción de espacios seguros han sido acciones clave para poner en el centro el derecho a una vida universitaria libre de violencia.

4. RESULTADOS

4.1 Violencia de género en educación superior

4.1.1 México

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), el 42,8 % de las mujeres de 15 años o más reportaron haber experimentado algún tipo de violencia en el último año (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). A lo largo de su vida, el 51,6% ha vivido violencia psicológica y el 49,7% violencia sexual. Las fuentes disponibles coinciden en señalar que la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior en México es muy elevada. Por ejemplo, el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED) destacó en 2020 que “las universidades [...] no son espacios perfec-

tos, no solo por el acoso sexual que viven en su mayoría las estudiantes” (COPRED, 2020, p. 12), lo que permite inferir que una gran proporción de alumnas ha enfrentado algún tipo de hostigamiento en estos espacios. De forma complementaria, un estudio interno de la UNAM reportó que cuatro de cada diez universitarias habían sido hostigadas sexualmente (IISUE-UNAM, 2023), lo que confirma la magnitud del problema y evidencia que el acoso constituye una realidad estructural en la vida académica de las mujeres.

Aunado a los datos institucionales, un cuestionario aplicado en junio de 2025 a 40 mujeres universitarias reveló que las formas más comunes de violencia experimentadas o presenciadas fueron la psicológica y simbólica, seguidas por violencia institucional, sexual y económica. Solamente tres participantes (7,5%) reportaron haber presentado una denuncia formal. Entre quienes no lo hicieron, predominaron el desconocimiento del proceso, el temor a represalias y la desconfianza institucional como razones principales. Estos hallazgos reafirman el diagnóstico de una cultura universitaria que normaliza la violencia y desalienta la denuncia formal, incluso cuando existen protocolos en papel (Pescador, 2025).

4.1.2 Argentina

De acuerdo con la Encuesta de prevalencia de violencia contra las mujeres realizada por el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (MMGyD) junto con el Programa Spotlight, el 45,5% de las mujeres de entre 18 y 29 años reportaron haber atravesado alguna situación de violencia de género a lo largo de su vida, mientras que en el total de mujeres de 18 años y más la cifra alcanzó el 45,1% (MMGyD & Spotlight, 2022, p. 15). Estos datos muestran que las mujeres jóvenes —entre ellas una gran proporción de estudiantes universitarias— enfrentan una prevalencia particularmente alta de violencia y discriminación de género.

Si bien el MMGyD ha impulsado planes nacionales y protocolos institucionales para visibilizar y atender estas violencias, persisten deficiencias en la implementación y el acompañamiento a las víctimas, sobre todo en provincias y localidades alejadas de los grandes centros urbanos (MMGyD, 2022, pp. 21, 74–80).

4.1.3 Colombia

Informes oficiales y estudios independientes han documentado la presencia de violencias de género en las instituciones de educación superior de

Colombia, así como la persistencia de un subregistro importante (Procuraduría General de la Nación, 2023; Dejusticia, 2022; Derechos Universitarios, 2023). El primer informe de la Procuraduría General de la Nación sobre “Universidades públicas libres de violencias” recopiló información sobre la atención y seguimiento de casos en múltiples universidades públicas y señaló deficiencias en protocolos institucionales, en la articulación interinstitucional y en los procesos de seguimiento y sanción (Procuraduría General de la Nación, 2023).

Investigaciones y recopilaciones periodísticas apuntan a un volumen limitado de denuncias formales: para 2021 se registraron 413 denuncias en 12 universidades analizadas, de las cuales 83 correspondieron a acoso sexual y solo en un número muy reducido de casos se aplicaron sanciones efectivas, lo que evidencia barreras para la denuncia y la revictimización (Derechos Universitarios, 2023). Aunque el Gobierno y las instituciones han reforzado medidas (capacitación, protocolos y actividades de prevención), la implementación y la efectividad de dichas medidas varían entre universidades y regiones, por lo que persisten desafíos significativos para garantizar atención integral y sanciones proporcionales (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

4.1.4 Chile

Tras las protestas estudiantiles feministas de 2018, se evidenció una alta conflictividad respecto a la violencia de género en instituciones de educación superior (IES). Aunque en 2019 las mujeres representaban el 57,8% del estudiantado universitario, muchas denunciaron casos de acoso y discriminación. En respuesta, se promulgó la Ley 21.369 en 2020, que obliga a las universidades a contar con protocolos de prevención y sanción. A principios de 2025, el Ministerio de Educación inició una evaluación nacional sobre la aplicación de esta ley cuyos resultados estadísticos aún no se encuentran publicados (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2020; 2024).

4.1.5 Brasil

Diversos informes de organizaciones sociales y académicas advierten que la violencia en universidades brasileñas continúa afectando de manera particular a mujeres afrodescendientes, personas trans y estudiantes de sectores populares. Aunque no existe una estadística nacional oficial consolidada, investigaciones y reportes muestran casos reiterados de acoso sexual y

la persistencia de la segregación vertical en la carrera académica (Campos de Almeida & Zanello, 2022; Daniliauskas, 2011; Furlin & Coll Delgado, 2024).

4.2 Análisis regional

Cada país muestra alta prevalencia de violencia de género en las universidades, especialmente de tipo sexual y psicológico/simbólico (ONU Mujeres & CEPAL, 2024; Campos de Almeida & Zanello, 2022). En México y Argentina, cerca de la mitad o más de las estudiantes universitarias reportan experiencias de acoso o violencia de género (INEGI, 2022; MMGyD, 2020). En Colombia se han documentado casos en decenas de universidades públicas, incluyendo un mapeo que registró 413 denuncias en 12 instituciones (Dejusticia, 2022); además, la Procuraduría recolectó información en 21 instituciones priorizadas y señaló fallas institucionales en la atención y sanción de estas violencias (Procuraduría General de la Nación, 2023; ASCUN, 2023; Bermúdez-Rico et al., 2021; Sisma Mujer, 2024). En Chile, la Ley N.º 21.369 busca corregir omisiones históricas en la protección de la educación superior, aunque los avances son desiguales (República de Chile, 2021; Observatorio de Igualdad de Género — Universidad de Chile, 2024). En Brasil, el acoso sexual se mantiene como una problemática sistemática, en particular hacia grupos marginados, y las denuncias enfrentan múltiples obstáculos (Campos de Almeida y Zanello, 2022; Furlin y Coll Delgado, 2024).

En general, la violencia simbólica e institucional persiste de forma invisible: muchas mujeres denunciantes sufren represalias y numerosas universidades continúan sin mecanismos eficaces de seguimiento ni sanción (ONU Mujeres & CEPAL, 2024; Sisma Mujer, 2024; Dejusticia, 2022).

4.3 Protocolos universitarios contra la violencia de género

De acuerdo con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (UNESCO-IESALC, 2024), más del 80% de las IES públicas mexicanas cuentan con protocolos, aunque la mitad de las denuncias no se investigan de manera adecuada. En Argentina, los protocolos se han generalizado, pero su operación sigue siendo discrecional en muchas universidades. En Colombia, la adopción de protocolos avanza, aunque sin resultados sólidos en la práctica. Chile destaca por su legislación nacional, aunque la autonomía institucional limita la fiscalización. En Brasil y Perú, la ausencia de normativas nacionales uniformes permite brechas significativas entre universidades, y muchos protocolos permanecen inactivos o sin independencia real. En general, la región ha avanzado en la formalización

de protocolos, pero la UNESCO-IESALC advierte que “muchos planes institucionales cubren solo parte de las recomendaciones estándar, revelando rezagos en la implementación y falta de recursos” (UNESCO-IESALC, 2024, p. 18).

En consonancia con estas observaciones, y con el propósito de enriquecer este análisis con evidencia empírica reciente, se aplicó un cuestionario exploratorio en junio de 2025 a mujeres con experiencia universitaria en América Latina, particularmente en México. Los resultados obtenidos refuerzan la brecha entre la existencia formal de protocolos y su efectividad práctica: solo el 50% de las participantes mexicanas indicó conocer la existencia de un protocolo durante su etapa universitaria, y una proporción aún menor comprendía su funcionamiento o los canales de activación. Asimismo, la claridad y confianza institucional en dichos mecanismos fueron evaluadas predominantemente con puntuaciones mínimas. Este hallazgo ilustra cómo los protocolos, en muchos casos, no trascienden el plano normativo, ni logran consolidarse como instrumentos efectivos de protección y justicia para las mujeres (Pescador, 2025 [Cuestionario propio]).

Como se muestra en la Tabla 1 (en la página siguiente), la mayoría de los países analizados cuentan con protocolos universitarios contra la violencia de género, aunque su eficacia operacional varía significativamente. Por ejemplo, en México más del 80 % de las IES públicas tienen protocolos, pero el 65 % de ellas no da seguimiento adecuado a las denuncias (UNESCO-IESALC, 2024; ASF, 2023). Esta disparidad se repite en otros contextos como Brasil y Chile, donde la existencia formal de mecanismos no garantiza su implementación efectiva.

4.4. Mujeres en cargos directivos en universidades

4.4.1 México.

En el primer trimestre de 2025, solo 11 de las 34 universidades públicas mexicanas están encabezadas por mujeres, lo que representa un 3% del total. Aunque se ha registrado un crecimiento respecto a años anteriores —cuando apenas existían una o dos rectoras en todo el país—, persiste una subrepresentación femenina en los más altos cargos directivos del sistema universitario. Además, aunque hay avances en cargos intermedios como vicerrectorías y direcciones de área, los datos siguen reflejando una fuerte desigualdad estructural en el liderazgo académico (Marcaje Legislativo, 2025).

Durante los años 2024 y 2025, diversas estrategias han buscado institucionalizar la equidad de género en la educación superior. Destaca la Agenda

Tabla 1. Protocolos universitarios contra la violencia de géneros		
País	Existencia y cobertura de protocolos	Eficacia operacional
México	Más del 80% de las IES públicas cuentan con protocolos desde 2019. La Ley General de Educación Superior (2021) obliga a incluir perspectiva de género en reglamentos internos (UNESCO-IESALC, 2024).	La ASF (Auditoría Superior de la Federación, 2023) reportó que el 65% de las universidades no da seguimiento adecuado a las denuncias. Los comités de género suelen carecer de recursos y capacitación, lo que limita su eficacia (ASF, 2023; UNESCO-IESALC, 2024).
Argentina	A partir de la Ley Micaela (2019), se generalizó la adopción de protocolos. En 2015 solo 9% de las IES las tenían; hacia 2018 superaban el 30% y su presencia hoy es mayoritaria (Ministerio de las Mujeres, 2024).	Existen comités de género, pero la mayoría de las denuncias no se formalizan o resuelven satisfactoriamente. La implementación varía según provincia e institución (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-CONICET, 2024).
Colombia	Varias universidades han adoptado protocolos internos conforme a la Ley 1257 de 2008. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2024) promueve el Observatorio de Género, pero no existe una entidad única de supervisión (Sisma Mujer, 2024).	La respuesta institucional es limitada. Los procesos suelen ser lentos, burocráticos y poco garantistas, lo que desincentiva la denuncia (Sisma Mujer, 2024).
Chile	La Ley 21.369 (vigente desde 2022) obliga a todas las universidades a contar con protocolos y formación con perspectiva de género. Muchas IES ya los aplicaban tras protestas estudiantiles (Red Chilena, 2024).	Pese a la ley, varios protocolos son generales y no cumplen estándares internacionales. La autonomía universitaria puede dificultar su aplicación efectiva. Hay bajo seguimiento de los comités (Red Chilena, 2024).
Brasil	No existe legislación específica sobre acoso en educación superior. La Ley María da Penha (2006) tipifica la violencia doméstica y puede ser aplicada en casos de acoso, pero no está dirigida específicamente a las IES (Presidência da República, 2006). Varias universidades han desarrollado manuales de conducta o comisiones internas, pero sin un marco nacional obligatorio, lo cual fue confirmado por una auditoría reciente que señaló que alrededor del 60 % de las universidades federales no cuentan con políticas institucionalizadas (Tribunal de Contas da União, 2025; Agência Brasil, 2025).	Los protocolos existentes son heterogéneos y, a menudo, ineficaces; las comisiones suelen carecer de formación adecuada y no hay un seguimiento sistemático, lo que revela una respuesta institucional débil (Controladoria-Geral da União, 2025).

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO-IESALC (2024), ASF (2023), CONICET (2024), Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (2024), Sisma Mujer (2024), Agência Brasil. (2025), Controladoria-Geral da União. (2025), (Presidência da República (2006), Tribunal de Contas da União (2025) y Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2024).

de Igualdad de Género y No Violencia impulsada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2024), que promueve protocolos comunes en instituciones afiliadas. Además, la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior por la Igualdad de Género (RENIES) continúa consolidando su trabajo de articulación para transformar prácticas discriminatorias en las universidades. En enero de 2025, el gobierno federal creó la Secretaría de las Mujeres, con rango ministerial, la cual sustituye al Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y tiene entre sus atribuciones coordinar políticas de igualdad también en las instituciones educativas. Estas medidas se alinean con la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021), que reconoce el derecho a una educación libre de violencia y con perspectiva de género.

4.4.2 Argentina

En el primer trimestre de 2025, se estima que alrededor del 33% de las universidades nacionales están dirigidas por mujeres, una proporción que se ha mantenido relativamente estable desde 2020. Sin embargo, la presencia femenina continúa siendo mayor en cargos de gestión intermedia, vicerrectorías y secretarías académicas. En cambio, las disciplinas vinculadas a ciencia, tecnología e ingeniería siguen siendo lideradas predominantemente por hombres (Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias [RUGE], 2025). La implementación sostenida del Programa Nacional para la Igualdad de Géneros en Ciencia, Tecnología e Innovación, creado en junio de 2020, ha permitido promover la participación equitativa de mujeres y personas LGBTBI+ en el sistema científico-tecnológico. Asimismo, el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología 2030, aprobado en 2023 como ley, incorpora la perspectiva de género dentro de sus objetivos estratégicos, fortaleciendo la inclusión y la diversidad en la investigación e innovación (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2025).

4.4.3 Colombia

En 2025, las cifras oficiales muestran que apenas el 18% de las rectorías en universidades públicas están ocupadas por mujeres, con un porcentaje ligeramente inferior en las privadas. A pesar de algunos avances recientes, el acceso femenino a cargos de máxima autoridad en educación superior sigue siendo limitado (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2025).

El Ministerio de Educación Nacional exige que las IES presenten informes anuales con indicadores de género como parte del proceso de licenciamien-

to. El Observatorio de Género en Educación Superior ha sido clave para monitorear estos avances. Además, algunas universidades han establecido cuotas mínimas de representación femenina en consejos superiores, y se han fortalecido los comités de género a nivel institucional (MEN, 2025).

4.4.4 Chile

A comienzos de 2025, solo el 17% de las universidades chilenas están encabezadas por mujeres, pese a que la mayoría del alumnado en educación superior es femenino. No obstante, se observa un aumento progresivo en la cantidad de vicerrectoras y decanas, especialmente en universidades estatales (Ministerio de Educación de Chile, 2025).

La Ley 21.369 de 2021 sigue siendo la principal herramienta para la institucionalización de la igualdad de género en la educación superior, al obligar a todas las IES a contar con comités de género, protocolos contra la violencia y planes de acción. Desde 2023, los criterios de acreditación nacional incluyen indicadores de equidad de género, establecidos por el Ministerio de Educación de Chile (2025). También, el movimiento estudiantil ha impulsado una mayor inclusión de mujeres en órganos colegiados universitarios.

4.4.5 Brasil

Para 2025, se estima que cerca del 22% de las rectorías de universidades públicas federales estarán a cargo de mujeres. En instituciones estatales y privadas, el porcentaje varía considerablemente según la región. Aunque ha habido nombramientos históricos recientes, como el de la primera rectora en la USP en 2022, la representación femenina en cargos directivos sigue siendo limitada (Campos de Almeida & Zanella, 2022).

El nuevo Plan Nacional de Educación 2024-2034 incorpora metas específicas para la equidad de género en la gestión académica. El Programa Mulheres Mil, relanzado en 2023, proporciona becas y capacitación a mujeres docentes y técnicas. A través de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (SECADI), el Ministerio de Educación promueve la integración de la perspectiva de género en consejos universitarios y órganos decisorios (Ministerio de Educación de Brasil, 2025a, 2025b, 2025c).

4.5 Brechas persistentes vs. avances

A pesar de que en todos los países las mujeres tienen presencia en las IES, la mayoría forma parte del estudiantado, pero siguen subrepresentar

tadas en la cúpula académica. La UNESCO-IESALC resalta que apenas el 18% de las universidades públicas de América Latina tenían rectoras (UNESCO-IESALC, 2020). Para 2024, esa cifra había aumentado a un 22% (UNESCO-IESALC, 2024). México destaca regionalmente al haber casi cuadruplicado ese promedio con un 43 % de rectoras en universidades públicas (ANUIES, 2024), lo que sugiere políticas activas de paridad en el sector. Por su parte, en Argentina también se han registrado aumentos moderados, alcanzando un 28 % de mujeres en rectorías (Consejo Interuniversitario Nacional [CIN], 2025), mientras que en Colombia y Chile la mayoría de las rectorías aún están ocupadas por hombres, con promedios por debajo del 20 % (Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN], 2025; MINEDUC, 2024).

Vicerrectorías y direcciones administrativas exhiben cifras algo mejores, pero hay todavía un “techo de cristal”, ya que hay muy pocas mujeres en cátedras de alto rango o en comités investigativos. Instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2023), el CIN (Argentina) y la ASCUN (Colombia) han lanzado iniciativas de liderazgo femenino (CIN, 2025; ASCUN, 2023). En general, las universidades regionales han promulgado programas de mentoría, capacitación y redes de apoyo para mujeres académicas (UNESCO-IESALC, 2024), pero los ritmos de cambio institucional siguen siendo lentos sin metas formales de paridad.

Aunque las políticas y normativas han avanzado, su implementación sigue siendo desigual. México, Argentina y Chile han incorporado la perspectiva de género en sus leyes de educación superior, mientras que Colombia cuenta con marcos regulatorios generales. El Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 establece como prioridad la transversalización de la perspectiva de género en el sistema educativo colombiano (MEN, 2024). Brasil, en cambio, depende de iniciativas administrativas sin respaldo legislativo fuerte. Un informe de la UNESCO-IESALC (2024) advierte que muchas políticas institucionales son parciales debido a la falta de recursos, la resistencia cultural y la ausencia de mecanismos de fiscalización. Recomendaciones de organismos como ONU Mujeres (2024) y CEPAL (2024) apuntan a fortalecer el liderazgo femenino, garantizar financiamiento específico y fomentar educación con perspectiva de género a todos los niveles.

Como sintetiza la Tabla 2, los marcos normativos en materia de género presentan diferencias significativas entre los países de la región. Mientras algunas naciones han desarrollado leyes específicas, programas institucionalizados y exigencias vinculantes en materia de igualdad de género, otras mantienen políticas programáticas de carácter voluntario, con escaso financiamiento y limitada capacidad operativa. Esta heterogeneidad normativa influye directamente en la respuesta institucional frente a la violencia de género en la educación superior, evidenciando tanto los avances normativos como las persistentes brechas estructurales en la implementación efectiva de dichos marcos.

Tabla 2. Políticas públicas y normativas de género en educación superior		
País	Leyes, políticas y normas relevantes	Observaciones y avances
México	Ley General de Educación Superior (2021); Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006); Promoción de Consejos de Igualdad por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) y Secretaría de Gobernación (SEGOB) (UNESCO-IESALC, 2024).	Se han publicado lineamientos específicos para la perspectiva de género en IES. ANUIES impulsa la inclusión en áreas STEM, pero faltan presupuestos específicos (UNESCO-IESALC, 2024).
Argentina	Ley Micaela (2018); Proyecto de Ley de Paridad en la Ley de Educación Superior; políticas impulsadas por la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) desde 2015 (Ministerio de Mujeres, 2024).	Existe un Programa Nacional de Educación Sexual Integral desde 2006, aunque centrado en niveles básicos. Las IES se autorregulan en materias de género sin cuotas de admisión (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-CONICET, 2024).
Colombia	Ley 1257 (2008); Ley 1901 (2018); Acuerdo 03 del MEN (2017); Observatorio de Género del Ministerio de Educación (Sisma Mujer, 2024).	Hay planes y compromisos oficiales, pero sin coordinación ni recursos adecuados. El Plan Decenal incluye perspectiva de género, aunque su aplicación es discontinua (Sisma Mujer, 2024).
Chile	Ley 21.369 (2020); Ley 20.930 (2016); exigencias de planes de equidad de género para acreditación institucional (Red Chilena contra la Violencia hacia las mujeres, 2024).	El Ministerio de la Mujer impulsa programas y financiamiento. Se discuten leyes sobre paridad en órganos universitarios. Se han establecido indicadores mínimos de cumplimiento (Red Chilena, 2024).
Brasil	PNE 2014–2024, Lei 10.639, Lei 11.645, Programa Mulheres Mil (Carvalho & Oliveira, 2024).	No existe ley nacional específica. El Ministerio de Educación (MEC) impulsa programas voluntarios y eventos. Las políticas son programáticas, con bajo financiamiento y cobertura desigual (Carvalho & Oliveira, 2024).

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO-IESALC (2024), Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2024), CONICET (2024), Sisma Mujer (2024), Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (2024) y Carvalho y Oliveira (2024).

Como se expone en la Tabla 3, la inversión pública destinada a reducir las brechas de género en la educación superior continúa siendo mínima, difusa o no clasificada de forma explícita en la mayoría de los países analizados. En el caso de México, solo el 0,7% del PIB se ha canalizado a programas dirigidos a niñas y jóvenes entre 2017 y 2021, centrados sobre todo en educación básica (CIEP, 2022). En los demás contextos, los presupuestos educativos carecen de etiquetados específicos con enfoque de género, y muchas de las iniciativas dependen de fondos generales, mecanismos concursables o cooperación internacional, sin sistemas de seguimiento financiero claros. Esta falta de trazabilidad contradice las recomendaciones de organismos como la CEPAL

Tabla 3. Inversión pública en género y educación		
País	Inversión pública con enfoque de género (educación)	Comentarios clave
México	Aproximadamente 0,7% del PIB anual entre 2017 y 2021 se destinó a programas con enfoque en niñas y adolescentes, mayoritariamente en educación básica y media (CIEP [Centro de Investigación Económica y Presupuestaria], 2022).	El presupuesto de la Secretaría de las Mujeres para 2025 apenas crece. Escasas partidas se etiquetan para equidad de género en universidades; la mayoría se canaliza vía programas sociales (CIEP, 2022).
Argentina	No hay datos públicos desagregados sobre gasto específico en género y educación superior. El Presupuesto Nacional no clasifica ítems por género (Ministerio de Economía, 2024).	El Plan Nacional de Igualdad y Fondos para la Violencia de Género incluye recursos útiles para la educación, pero no cuantificables específicamente para universidades (Ministerio de Mujeres, 2024).
Colombia	El Decreto 348 de 2019 estableció lineamientos para presupuestos con enfoque de género, pero no hay cifras detalladas en educación superior (Sisma Mujer, 2024).	Programas como SER Pilo Paga beneficiaron más a mujeres, aunque sin etiquetarse como gasto de género. El PND 2022–2026 contempla equidad, pero sin seguimiento presupuestario (MEN, 2024).
Chile	El Programa Nacional de Género en Educación Superior no tiene financiamiento propio aparte del presupuesto regular del Mineduc (Red Chilena, 2024).	Existen fondos concursables para equidad, pero no hay partidas exclusivas ni estadísticas sobre inversión. El gasto educativo general supera 5% del PIB sin enfoque de género visible (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2024).
Brasil	El Marco Regulatório da Educação Superior (2021) incluye perspectiva de género sin asignar nuevos fondos. El PNE contempló metas de equidad con cumplimiento parcial (Carvalho & Oliveira, 2024).	Programas como “Mulheres Mil” reciben apoyo limitado. La inversión proviene de recursos universitarios. Faltan mecanismos oficiales para el seguimiento del gasto en género (Carvalho & Oliveira, 2024).

Fuente: Elaboración propia con base en CIEP (2024), Ministerio de Economía (2024), Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad (2024), Sisma Mujer (2024), MEN (2024), Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (2024), CNED (2024) y Carvalho y Oliveira (2024).

(2022), que subrayan la necesidad de integrar la perspectiva de género en la planificación presupuestaria mediante indicadores verificables y asignaciones específicas para las universidades.

4.6 Recomendaciones de organismos internacionales

Las agencias globales destacan la urgencia de ampliar las acciones institucionales y los indicadores de género en educación superior:

- UNESCO-IESALC (2025) enfatiza la necesidad de contar con datos desagregados fiables sobre mujeres en IES y de políticas basadas en evidencia. Recomienda enfocarse en las brechas en ciencias y liderazgo: impulsar programas de mentoría, redes de apoyo y financiamiento dirigido a mujeres en áreas STEM y en cargos académicos altos. También resalta que la colaboración entre gobiernos y universidades es clave para estrategias efectivas a largo plazo.
- ONU Mujeres promueve mecanismos efectivos de denuncia y sanción en las universidades, así como campañas de conciencia sobre acoso sexual. Insta a los Estados a cumplir compromisos internacionales (Convención de Belém do Pará, Beijing+25) integrando la perspectiva de género en normas educativas. Por ejemplo, recomienda que los protocolos no sean meramente formales, sino acompañados de canales seguros de reporte y garantías contra represalias, así como la capacitación obligatoria en derechos de género para todo el personal académico.
- CEPAL (2024) subraya que las «barreras culturales e institucionales» siguen reproduciendo desigualdades en la educación superior. En línea con esto, aboga por políticas interseccionales; es decir, además de género, atender las dimensiones étnicas, raciales y socioeconómicas que afectan a las mujeres. Aconseja que las recomendaciones académicas (protocolos, planes de igualdad) se conviertan en ejecuciones concretas, con asignación presupuestal clara y seguimiento público.

En síntesis, los organismos internacionales coinciden en que, aunque las mujeres ya son mayoría de ingresantes a las universidades latinoamericanas, es prioritario traducir este logro cuantitativo en cambios reales que permitan romper techos de cristal, asegurar entornos educativos libres de violencia y dotar a la educación superior de recursos y normativas sólidas para la igualdad de género.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados expuestos confirman que el acceso a la educación superior, aunque representa un avance formal en términos de equidad de género, no garantiza por sí mismo una experiencia universitaria libre de violencia para las mujeres. Lejos de ser espacios neutrales, las universidades reproducen múltiples formas de violencia estructural, simbólica e institucional que afectan de manera diferenciada a las mujeres, dependiendo de su clase social, pertenencia étnica, orientación sexual o ubicación territorial. Esto refuerza la necesidad de analizar la violencia desde una perspectiva interseccional que permita comprender cómo se entrelazan distintas formas de opresión dentro del ámbito educativo.

Uno de los hallazgos más relevantes es la persistencia del acoso sexual y la impunidad institucional, lo cual genera un clima de inseguridad y desconfianza entre las estudiantes. A pesar de los esfuerzos normativos y la creación de protocolos de atención en muchas universidades, estos resultan insuficientes si no van acompañados de una transformación cultural y estructural. En este sentido, se constata que el enfoque institucional suele estar centrado en la gestión administrativa de las denuncias, más que en la reparación integral del daño y la prevención estructural de la violencia.

Esta percepción de impunidad y desprotección también fue evidente en el cuestionario aplicado como parte de esta investigación. Ante la pregunta sobre el nivel de apoyo recibido por parte de sus universidades tras un incidente de violencia, más del 70 % de las participantes mexicanas calificaron este apoyo como nulo o escaso, denotando una profunda insatisfacción con las respuestas institucionales. Estos datos no solo respaldan el diagnóstico de insuficiencia operativa en los protocolos, sino que también reflejan una desconfianza estructural hacia las instituciones encargadas de garantizar una vida libre de violencia en el ámbito académico (Pescador, 2025 [Cuestionario propio]).

Asimismo, las respuestas recogidas permiten identificar quiénes son percibidas como las principales personas agresoras dentro del entorno universitario. Las participantes mencionaron a docentes, compañeros y compañeras de clase, parejas sentimentales, personal administrativo e incluso personas externas a las instituciones. En varios casos, las agresiones provinieron de más de un perfil simultáneamente o de figuras que combinaban cercanía afectiva con poder académico. Esta diversidad revela que la violencia de género no se limita a una relación vertical jerárquica, sino que atraviesa múltiples formas

de interacción y vínculos cotidianos. Reconocer esta complejidad es clave para diseñar estrategias que atiendan no solo la dimensión normativa, sino también la relacional y estructural de la violencia en las universidades (Pescador, 2025 [Cuestionario propio]).

La violencia simbólica también aparece como un eje clave, especialmente en la forma en que los saberes de las mujeres —y particularmente de las mujeres indígenas o de sectores populares— son sistemáticamente desvalorizados o excluidos de los espacios académicos. Esta exclusión epistémica (Grosfoguel, 2013) no solo afecta su sentido de pertenencia, sino que también limita la posibilidad de una producción del conocimiento verdaderamente inclusiva y transformadora.

De igual manera, la discusión permite valorar las formas de agencia y resistencia que las mujeres han construido desde dentro de las universidades. Las redes feministas, los movimientos estudiantiles y las prácticas colectivas de denuncia no solo han visibilizado la violencia, sino que han propuesto modelos alternativos de justicia y acompañamiento que muchas veces superan a las estructuras institucionales existentes. Estas acciones muestran que, frente a la inacción institucional, las estudiantes han asumido un papel activo en la defensa del derecho a una educación superior libre de violencia.

En términos generales, los hallazgos del estudio coinciden con lo planteado por autoras como Rita Segato (2016), Marcela Lagarde (2005) y Ochy Curiel (2013), quienes advierten que la violencia contra las mujeres no es un fenómeno aislado o circunstancial, sino una expresión estructural de relaciones de poder patriarcales que atraviesan todos los ámbitos de la vida social, incluido el educativo.

Finalmente, esta discusión invita a superar la lógica de igualdad formal para avanzar hacia una justicia educativa sustantiva, que contemple no solo el acceso, sino también la permanencia, el bienestar y la participación plena de las mujeres en condiciones de dignidad, libertad y seguridad. Esto implica repensar el rol de las universidades tanto como espacios de reproducción de conocimiento como territorios donde se disputa el sentido de la justicia, la equidad y la vida libre de violencias.

5.1 Conclusiones

Si bien las mujeres han alcanzado una mayor presencia en las universidades de América Latina y México, este acceso no ha garantizado condiciones li-

bres de violencia, discriminación ni exclusión. La violencia de género persiste como una realidad cotidiana, muchas veces naturalizada o encubierta.

Las universidades reproducen violencias estructurales. Lejos de ser espacios seguros, las instituciones de educación superior replican patrones patriarcales mediante acoso, exclusión simbólica y respuestas institucionales inadecuadas. Esta violencia no es solo interpersonal, sino también estructural e institucionalizada.

La **interseccionalidad** es clave para comprender las desigualdades. Las experiencias de las mujeres en el ámbito universitario no son homogéneas. Las condiciones de clase, raza, etnicidad, orientación sexual y otros factores interseccionan en la producción de violencias específicas, profundizando la desigualdad dentro del mismo sistema educativo.

Las resistencias feministas están transformando el campo educativo. Frente al abandono institucional, las mujeres han desarrollado estrategias colectivas de denuncia, acompañamiento y transformación que colocan la violencia de género como un problema público y político, no meramente individual.

5.2 Recomendaciones

La educación superior no garantiza una vida libre de violencia para las mujeres. Para avanzar hacia esa garantía, es necesario implementar transformaciones profundas que aborden tanto las estructuras institucionales como las prácticas cotidianas.

Con base en el análisis realizado, se proponen las siguientes líneas de acción:

- Implementar políticas institucionales con enfoque interseccional, que reconozcan las múltiples dimensiones de la violencia y no se limiten a una perspectiva única de género.
- Garantizar acompañamiento integral en los casos de violencia, incluyendo atención psicosocial, asesoría legal y medidas de protección para las víctimas.
- Fortalecer los mecanismos de justicia restaurativa dentro de las universidades, que contemplen procesos de reparación del daño y prevención de la revictimización.
- Integrar la formación obligatoria en estudios de género, interseccionalidad y derechos humanos para todo el personal docente, administrativo y alumnado.

- Reconocer y fortalecer la participación de las estudiantes organizadas en la definición y evaluación de políticas universitarias sobre género y violencia.
- Fomentar investigaciones feministas y participativas que visibilicen las experiencias de las mujeres en el ámbito universitario y contribuyan a la transformación institucional.

A partir del análisis documental, normativo y de literatura especializada, este artículo ha identificado diversas líneas de acción necesarias para avanzar hacia una educación superior libre de violencia. Las recomendaciones previamente descritas abogan por políticas con enfoque interseccional, justicia restaurativa, formación en derechos humanos y participación activa del estudiantado.

A estas propuestas se suman las formuladas por mujeres universitarias que participaron en el cuestionario aplicado como parte de esta investigación. Sus voces, ancladas en la experiencia directa, enriquecen y profundizan el diagnóstico institucional, aportando sugerencias concretas que revelan tanto las fallas del sistema como las posibilidades de transformación desde dentro. Entre ellas destacan:

- Difundir de forma clara y permanente los protocolos institucionales existentes, así como los pasos para activarlos.
- Implementar talleres y pláticas obligatorias sobre prevención de violencia de género para estudiantes, docentes y personal administrativo al inicio de cada ciclo escolar.
- Integrar contenidos transversales sobre igualdad de género, tipos de violencia, resolución pacífica de conflictos y derechos humanos en los planes de estudio de todas las carreras.
- Establecer puntos de atención psicológica dentro de las instituciones, con personal capacitado y accesible, que brinden acompañamiento antes y durante procesos de denuncia.
- Fortalecer las instancias responsables de atender la violencia de género mediante la asignación de presupuesto autónomo, capacitación continua y tiempos de respuesta ágiles.
- Adoptar medidas preventivas institucionales, como evitar que docentes varones sostengan reuniones a puerta cerrada con alumnas, y contar con códigos de conducta académica explícitos.

Estas propuestas, formuladas directamente por mujeres universitarias, no solo apuntan a la mejora de los mecanismos formales, sino que subrayan la urgencia de una transformación cultural, cotidiana y pedagógica de las universidades.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi más sincero agradecimiento a Laura Pescador Cantón por su mentoría y a las mujeres que participaron con sus respuestas al cuestionario sobre experiencias de violencia de género en el ámbito universitario. Su disposición para compartir testimonios y reflexiones permitió el desarrollo de este estudio. La información brindada constituye un valioso insumo para el análisis crítico de las dinámicas de género en la educación superior y para el diseño de políticas institucionales orientadas a la equidad.

REFERENCIAS

- Agência Brasil. (2025, 13 de março). *Assédio: 60% das universidades federais não têm políticas de combate*. Radioagência Globo. <https://h7.cl/1iG1a>
- Asociación Colombiana de Universidades. (2023, marzo 7). *Mujeres líderes en las Vicerrectorías ASCUN y en el MEN reflexionan sobre la política de equidad y género en las instituciones de educación superior en Colombia* [Video]. ASCUN. <https://h7.cl/1iG1p>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. ANUIES. Recuperado el 17 de agosto de 2025 de* <https://tinyurl.com/ANUIES>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Datos estadísticos de matrícula en educación superior 2023–2024*. ANUIES. <https://tinyurl.com/ANUIES2>
- Auditoría Superior de la Federación. (2023). Informe General Ejecutivo Cuenta Pública 2022. ASF. <https://tinyurl.com/IGÉpdf>
- Bermúdez Rico, R. E., Melo Morales, P. J., & Cardona Saldarriaga, A. M. (2021). *Observatorios para la equidad de género y diversidades en instituciones de educación superior en Colombia*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 224-243. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.11>

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2021, 15 de septiembre). *Ley N.º 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior* [Ley]. *Diario Oficial*. Recuperado de <https://tinyurl.com/leychile55>
- Campos de Almeida, T. M., & Zanello, V. (Eds.). (2022). *Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas*. OAB Editora. Disponible en <https://tinyurl.com/publicacoes45>
- Carvalho, L., & Oliveira, M. (2024). *Políticas de gênero no ensino superior brasileiro: uma análise crítica*. Universidade de São Paulo.
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. (2022). *Inversión pública en niñas y adolescentes mujeres en México*. CIEP. <https://ciep.mx/o8vY>
- Congreso de la Nación Argentina. (2019). *Ley 27.499. Ley Micaela: Capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado*. Boletín Oficial de la República Argentina [10 de enero de 2019], texto en Argentina.gob.ar. <https://tinyurl.com/argentinagob77>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Estadísticas educativas de América Latina y el Caribe* [CEPALSTAT]. <https://tinyurl.com/cepal234>
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. (2021). *Diagnóstico nacional sobre violencia de género en Instituciones de Educación Superior*. CONAVIM, Secretaría de Gobernación. Recuperado de <https://tinyurl.com/segob67>
- Consejo Nacional de Educación. (2024). *Informe de ejecución presupuestaria 2024: Ministerio de Educación*. Gobierno de Chile. CNED. <https://tinyurl.com/di-pres55>
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. (2020). *Diagnóstico sobre la violencia de género en las instituciones de educación superior en la Ciudad de México*. COPRED. <https://tinyurl.com/copres009>
- Controladoria-Geral da União. (2025, 28 de abril). *Guia Lilás: orientações para prevenção e tratamento ao assédio moral e sexual e à discriminação no Governo Federal* [PDF]. gov.br. <https://tinyurl.com/contraladoria77>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and anti-racist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

- Curiel, O. (2013). *La nación heterosexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. GLEFAS / Brecha Lésbica. <https://tinyurl.com/GLEFAS>
- Daniliauskas, M. (2011). *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/D.48.2011.tde-06072011-095913>
- Dejusticia. (2022). *Acoso sexual, universidades y futuros posibles* (informe). <https://tinyurl.com/Acosouniversidades>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. <https://tinyurl.com/SAGE20185>
- Derechos Universitarios. (2023, 1 de abril). *Violencia de género: una realidad que predomina en las universidades colombianas*. <https://tinyurl.com/derechos23>
- Furlin, N., & Coll Delgado, A. C. C. (2024, octubre). *Enfrentamento da violência de gênero em universidades federais brasileiras: Mapeamento dos mecanismos institucionais*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19(0), e024138. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19023>
- González Rey, F. (2015). A new path for the discussion of social representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psychology*, 25(4), 494–512. Doi: 10.1177/0959354315587783
- González, M., Rodríguez, L. & Torlucci, N. (2019). Políticas de género y transversalización en las universidades. *Revista Comunicación y Sociedad*, 33(2), 27–45. <https://doi.org/10.24215/24517836e016>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2023). *Violencia de género en la UNAM: avances, retos y perspectivas*. IISUE. <https://tinyurl.com/IISUE34>
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31–58. <https://tinyurl.com/universidadmayor34>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. INEGI. <https://h7.cl/1dUyW>
- Marcaje Legislativo. (2025, 13 de julio). *Pocas rectoras en México*. Marcaje Legislativo. <https://h7.cl/1dUyF>
- Meléndez, L., & Rojas, S. (2021). Violencia de género y respuesta institucional en universidades mexicanas. *Papeles Feministas*, 10(1), 71–95.

- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (s.f.). *Ley Micaela: Por una ciencia y tecnología con igualdad de géneros y libre de violencias*. Gobierno de Argentina. <https://tinyurl.com/argentinagob4>
- Ministerio de Educación de Brasil. (2025a). *Plano Nacional de Educação 2024–2034*. <https://h7.cl/1iG5I>
- Ministerio de Educación de Brasil. (2025b). *Programa Mulheres Mil*. <https://tinyurl.com/educacionbrasil>
- Ministerio de Educación de Brasil. (2025c). *Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización de Jóvenes y Adultos, Diversidad e Inclusión (SECADI)*. <https://tinyurl.com/SECADI>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Informe de matrícula 2019 en educación superior en Chile* [Informe]. MINEDUC. <https://tinyurl.com/MINEDUC34>
- Ministerio de Economía de Argentina. (2024). Proyecto de Presupuesto Nacional 2025.
- Ministerio de Educación y Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2025, 27 de marzo). *Informe de Brechas de Género en Educación Superior 2024* [Datos sobre participación de mujeres en matrícula de primer año, STEM y personal académico]. Gobierno de Chile. Disponible en <https://h7.cl/1dUzG>
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2022). *Informe sobre la implementación de la Ley Micaela en instituciones de educación superior*. MMGyD. Gobierno de Argentina. <https://tinyurl.com/argentinagob45>
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2024). *Informe sobre la implementación de la Ley Micaela en instituciones de educación superior*. MMGyD. <https://h7.cl/1iG6J>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026*. MEN. <https://tinyurl.com/4h8yrfzm>
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad & Spotlight. (2022). Encuesta de prevalencia de violencia contra las mujeres. MMGyD & Spotlight. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. <https://tinyurl.com/5e87zy5u>
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2022). Plan Nacional de Acción contra las Violencias por Motivos de Género 2022–2024. MMGyD. <https://tinyurl.com/argentinagob67>
- Moreno, E., & Cano, A. (2022). Acoso sexual y complicidad institucional: el caso de la UNAM. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 8(45), 101–130.

- Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. & Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Perfil regional de igualdad de género en América Latina y el Caribe*. ONU Mujeres & CEPAL. <https://tinyurl.com/3b6c4yfv>
- Observatorio de Equidad de Género en Educación Superior. (2024). Informe sobre participación y violencia de género en universidades brasileñas. São Paulo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO IESALC. <https://tinyurl.com/unescortyu>
- Pérez Rivera, M. L. E. (2022). *La perspectiva de género interseccional. Sin Contraseñas*. Recuperado de <https://tinyurl.com/bdfjh6>
- Pérez Ruiz, Y. D. (2024). *Violencia institucional como forma de violencia de género en las universidades mexicanas* (Tesis de licenciatura). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). <https://tinyurl.com/CIESAS45>
- Pescador, F. (2025). Cuestionario sobre experiencias de violencia de género en la universidad. Instrumento de elaboración propia aplicado en línea, junio de 2025. [Datos brutos no publicados].
- Presidência da República (Brasil). (2006, 7 de agosto). *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Diário Oficial da União. <https://tinyurl.com/3e5khakm>
- Procuraduría General de la Nación. (2023). *Primer informe sobre el abordaje de las violencias por razones de sexo y género en las universidades públicas de Colombia* (Informe). <https://tinyurl.com/ve3c2v4m>
- Procuraduría General de la Nación. (2023). *Universidades públicas libres de violencias: Primer informe de la Procuraduría General de la Nación sobre el abordaje de las violencias por razones de sexo y género en las universidades públicas de Colombia*. <https://tinyurl.com/ve3c2v4m>
- Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. (2024). Evaluación del cumplimiento de la Ley 21.369 en universidades chilenas. <https://tinyurl.com/y6ztne7z>
- Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias/Consejo Interuniversitario Nacional. (2020). Informe final: Diagnóstico sobre la implementación de políticas de género en el sistema universitario argentino. RUGE. Biblioteca Digital CIN. <https://tinyurl.com/4zmddfbe>

- Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (septiembre de 2024). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024 (edición bolsillo)*. México-SEP. <https://tinyurl.com/planeacion198>
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres* [Primera edición]. Traficantes de sueños. <https://tinyurl.com/traficantespdf>
- Sisma Mujer. (2024). *Las organizaciones feministas como agentes de cambio: Avances en el acceso a la justicia para las víctimas de violencias basadas en género en Colombia*. <https://tinyurl.com/femenistaspdf>
- Subsecretaría de Educación Superior. (2022). *Orientaciones para los procesos de implementación de políticas integrales que abordan el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en educación superior: Desafíos para la igualdad de género y la no discriminación a partir de la Ley N° 21.369*. SES - Chile. <https://tinyurl.com/97rm8em9>
- Tribunal de Contas da União. (2025, 10 de março). *TCU avalia sistemas de prevenção e combate ao assédio nas universidades federais*. Portal TCU. <https://tinyurl.com/portaltcu56>
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2025a, 14 de febrero). *New data collection underway on women's participation in higher education and STEM in Latin America*. <https://tinyurl.com/iesalcunesco>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en.- jun.), 191-217

<https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1021>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2025-05-08 | Revisado 2025-07-06

Aceptado 2025-06-05 | Publicado 2025-06-30

7. A mulher com deficiência no contexto da educação superior: uma análise de documentos normativos e orientadores

Women with disabilities in higher education:
An analysis of regulatory and guidance documents

Andreza Vidal Bezerra ¹ @  Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães ² @ 

¹ y ² Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

RESUMO

Neste artigo, embasamo-nos nos pressupostos teóricos dos Estudos Feministas da Deficiência, que visam desafiar concepções que classificam e desvalorizam pessoas com deficiência por meio de uma abordagem interseccional, em particular, as mulheres discentes com deficiência, as quais perpassam por múltiplos obstáculos impostos por uma sociedade perceptivelmente capacitista, sexista, racista, LGBTfóbica, entre outras formas de opressão, as quais, quando interseccionadas, constituem barreiras significativas que dificultam ou impedem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no contexto da Educação Superior. Nesse contexto, objetivamos analisar, sob uma perspectiva interseccional, documentos normativos e orientadores que asseguram o direito à inclusão e à acessibilidade de mulheres discentes com deficiência na Educação Superior. Para isso, utilizamos documentos normativos e orientadores sobre mulher, deficiência e educação superior. Os resultados indicam que, nas últimas décadas, a interseccionalidade passou a ser vista como elemento essencial na experiência da deficiência, reconhecendo que esta é apenas um aspecto da identidade.

Palavras-chave: Mulher com deficiência; estudos feministas da deficiência; interseccionalidade; Educação Superior; análise documental

Women with Disabilities in the Context of Higher Education: An Analysis of Normative and Guiding Documents

ABSTRACT

This article is grounded in the theoretical framework of Feminist Disability Studies, which seeks to challenge conceptions that classify and devalue people with disabilities through an intersectional approach. Specifically, it examines the experiences of female students with disabilities, who face multiple obstacles imposed by a society that is markedly ableist, sexist, racist, and LGBTphobic, among other forms of oppression. When intersected, these oppressions create significant barriers that hinder or prevent access, retention, participation, and learning within Higher Education. Within this context, we analyze, from an intersectional perspective, normative and guiding documents that ensure the right to inclusion and accessibility for female students with disabilities in higher education. To this end, we draw on normative and guiding papers related to women, disability, and higher education. Findings indicate that, in recent decades, intersectionality has come to be viewed as an essential component of the disability experience, recognizing disability as only one aspect of identity.

Keywords: Women with Disabilities, Feminist Disability Studies, Intersectionality, Higher Education, Document Analysis

La mujer con discapacidad en el contexto de la educación superior: un análisis de documentos normativos y orientadores

RESUMEN

Este artículo se basa en el marco teórico de los Estudios Feministas de la Discapacidad, que buscan desafiar las concepciones que clasifican y desvalorizan a las personas con discapacidad mediante un enfoque interseccional. En particular, examina las experiencias de las estudiantes con discapacidad, quienes enfrentan múltiples obstáculos impuestos por una sociedad marcadamente capacitista, sexista, racista y LGBTfóbica, entre otras formas de opresión. Estas opresiones, cuando se interseccionan, crean barreras significativas que dificultan o impiden el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje en la Educación Superior. En este contexto, se analizan, desde una perspectiva interseccional, documentos normativos y orientadores que aseguran el derecho a la inclusión y la accesibilidad de

las estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. Para ello, utilizamos documentos normativos y orientadores sobre mujeres, discapacidad y educación superior. Los resultados indican que, en las últimas décadas, la interseccionalidad ha llegado a ser vista como un elemento esencial en la experiencia de la discapacidad, reconociendo que esta es solo un aspecto de la identidad.

Palabras clave: Mujer con discapacidad, estudios feministas de la discapacidad, interseccionalidad, Educación Superior, análisis documental

La femme en situation de handicap dans le contexte de l'enseignement supérieur: une analyse des documents normatifs et d'orientation

RÉSUMÉ

Cet article s'appuie sur le cadre théorique des Études Féministes du Handicap, qui visent à remettre en question les conceptions qui classent et dévalorisent les personnes en situation de handicap à travers une approche intersectionnelle. Il examine en particulier les expériences des étudiantes handicapées, confrontées à de multiples obstacles imposés par une société profondément validiste, sexiste, raciste et LGBTphobe, entre autres formes d'oppression. Ces oppressions, lorsqu'elles s'entrecroisent, créent des barrières significatives qui entravent ou empêchent l'accès, le maintien, la participation et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, des documents normatifs et d'orientation garantissant le droit à l'inclusion et à l'accessibilité des étudiantes en situation de handicap dans l'enseignement supérieur sont analysés selon une perspective intersectionnelle. Pour ce faire, nous avons utilisé des documents normatifs et d'orientation portant sur les femmes, le handicap et l'enseignement supérieur. Les résultats indiquent que, ces dernières décennies, l'intersectionnalité est devenue un élément essentiel de l'expérience du handicap, reconnaissant que celui-ci ne constitue qu'un aspect de l'identité.

Mots clés: Femme en situation de handicap, Études féministes du handicap, Intersectionnalité, Enseignement supérieur, Analyse documentaire

1. INTRODUÇÃO

Ao revisitarmos a história da humanidade, é possível perceber que as pessoas com deficiência atravessaram diferentes contextos de exclusão social que variaram conforme os valores, implicações e estruturas socioculturais de cada época. Enquanto em determinados períodos foram marginalizadas ou até mesmo eliminadas, em outros, sua presença foi tolerada, entretanto, sempre marcada por estigmas e barreiras à participação plena na sociedade (Oliveira, 2023).

Na contemporaneidade, vivenciamos o paradigma da inclusão, que propõe a valorização da diversidade e a garantia de direitos, buscando eliminar barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais, institucionais, entre outras (Silva, 2018). Porém, apesar dos avanços no marco regulatório brasileiro e das políticas públicas com vistas a uma vida equânime, ser uma pessoa com deficiência ainda é, frequentemente, encarada de maneira pejorativa ou reduzida a um único aspecto da identidade do indivíduo (Santos citados em Garland-Thomson, 2019; Bezerra *et al.*, 2023), aspecto este que frisa a deficiência como marca social e corporal estigmatizante.

A compreensão acima se reflete na forma como a deficiência é compreendida em diversos contextos da vida de pessoas nessa condição, muitas vezes se sobrepondo a outras dimensões de sua subjetividade, competências e aspirações, reforçando a estigmatização e perpetuando a exclusão que pode não ser física, mas sem dúvida é simbólica, mesmo em cenários que se apresentam como inclusivos.

Diante deste entendimento, compreendemos que para as mulheres com deficiência, o estigma se manifesta de forma ainda mais complexa, pois se entrelaça com barreiras de gênero, raça, etnia e outras desigualdades estruturais, intensificando os desafios e dificultando/impedindo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no contexto da Educação Superior.

Além disso, vale mencionar que, após duas décadas de predominância, a ideia de independência como valor ético, defendida pelos primeiros teóricos do modelo social, começou a ser questionada, impulsionada sobretudo pela incorporação de abordagens pós-modernas e pelas críticas feministas que ganharam força nos anos 1990 (Mello *et al.*, 2022). Nesse contexto, a experiência da deficiência passou a ser compreendida como resultado da interação entre múltiplos fatores, especialmente gênero e raça/etnia, evi-

denciando como essas dimensões se entrelaçam e moldam a vida de mulheres e meninas com deficiência (Bezerra *et al.*, 2023).

A partir dessa compreensão, e ainda coadunando com as pesquisadoras Farias *et al.* (2023), apontamos que uma perspectiva interseccional sobre a deficiência é crucial para compreender as complexidades enfrentadas, particularmente pelas mulheres com deficiência que experimentam formas específicas de vulnerabilidade social e situações estigmatizantes das mais variadas ordens. Uma perspectiva interseccional considera em sua análise os diferentes marcadores identitários e sua interconexão no processo de subjetivação dessas mulheres, abrangendo desde o acesso à Educação Superior até a inserção no mercado de trabalho.

Embora haja um debate significativo sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, Freitas e Santos (2021) ressaltam que ainda enfrentamos desafios relevantes, entre os quais destaca-se a resistência em considerar as intersecções sociais nas análises sobre deficiência, frequentemente relegando questões de gênero, raça, classe, entre outros, a um plano secundário, ignorando realidades sociais que afetam os educandos de múltiplas formas. Ainda existe um certo poder clínico sobre a Educação Especial personificado, por exemplo, na necessidade de uma mulher mãe apresentar laudos médicos para obter, por exemplo, um profissional de apoio que possa acompanhar seu filho com deficiência na escola atuando com o professor generalista (da sala de aula) e o professor especialista, via o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ainda temos muito a pesquisar e colaborar para a existência de uma universidade, de fato, atenta à diversidade de forma interseccional. Uma Educação Superior que reconheça vulnerabilidades sociais, potencialidades e necessidades específicas de mulheres discentes com deficiência.

No Brasil, os avanços dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência, de forma geral, se devem a muitas conquistas em termos legais e sociais que desaguaram na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) em 2015.

Segundo Gesser e outros (2020), a LBI aborda aspectos que evidenciam as especificidades resultantes da interação entre deficiência, pobreza, idade e gênero. No entanto, salientam a necessidade de incorporar a raça como um fator relevante para a compreensão da experiência da deficiência.

Ainda segundo as autoras, estudos com uma perspectiva interseccional têm sido timidamente incorporados na construção de referências e documentos

oficiais em diferentes campos, a exemplo da educação. A título de ilustração, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada à legislação brasileira mediante o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, encontramos de maneira ínfima que elementos como o gênero particularizam a experiência da deficiência, bem como outras condições objetivas. Mas representou um avanço na luta das pessoas com deficiência, principalmente em relação à ampliação de atendimentos específicos às suas demandas.

Com base nessas discussões, o presente estudo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva interseccional, documentos normativos e orientadores que asseguram o direito à inclusão e à acessibilidade de mulheres discentes com deficiência na Educação Superior.

Nesse cenário, o presente artigo está estruturado da seguinte forma: na próxima seção, apresentamos uma fundamentação teórica sobre mulheres com deficiência na educação superior e, em seguida, expomos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na seção subsequente, analisamos os dados obtidos, discutindo-os à luz do referencial teórico dos Estudos Feministas da Deficiência com base em Garland-Thomson (2019). Por fim, apresentamos as conclusões das autoras, ressaltando os principais resultados do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na obra “Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada”, publicada em 1963, Goffman (1988) investiga como certos traços/atributos corporais, mentais e emocionais podem se tornar um estigma; porém o que seu estudo valoriza é a rede de significações sociais dadas ao atributo, o que está associado à discriminação e às formas de opressão. Assim, quando um atributo de alguém é estigmatizado, molda a forma como este indivíduo é percebido e tratado pela sociedade. Para Goffman (1988), o estigma não reside na característica física, ou mental em si (atributo), mas no significado social atribuído a ela, resultante das interações e normas que definem quem é considerado “normal” ou “desviante”.

No caso das pessoas com deficiência, a experiência do estigma impacta significativamente sua vida, impondo inúmeras barreiras que limitam suas oportunidades, restringem sua participação social e influenciam sua identidade e autoestima, podendo levar à exclusão, à discriminação e à necessidade constante de administrar sua identidade diante da sociedade.

Tal fato ocorre porque, segundo Goffman (1988), aqueles/as que carregam o estigma podem recorrer a diferentes estratégias para lidar com ele, como esconder suas particularidades, na tentativa de se enquadrar em padrões sociais. Além disso, algumas pessoas buscam ressignificar sua identidade estigmatizada, criando redes de apoio e promovendo discursos que desafiam a visão dominante, enquanto outras adotam posturas de enfrentamento, reivindicando visibilidade e direitos para transformar a forma como a sociedade as compreende.

Para Magalhães *et al.* (2020), os obstáculos que emergem dos estigmas depreciativos sobre a deficiência ainda persistem. No entanto, em vez de reforçar estratégias de evasão ou ocultação da condição estigmatizada, o debate deve concentrar-se nas razões que levam à necessidade de esconder tais características, tornando-se, portanto, fundamental afirmar que pessoas com deficiência têm o direito e a capacidade de viver com dignidade, exercendo múltiplos papéis sociais que ultrapassam as limitações impostas por estigmas e expectativas restritivas cultural e socialmente impostas.

Neste sentido, quando algo ou alguém é rotulado como “fora da ordem”, isso deve nos instigar a refletir sobre a própria norma e a legitimidade de sua imposição. Verifica-se tal ocorrência em razão de que, embora haja discursos contemporâneos sobre diversidade e inclusão, ainda permanece uma série de entraves estruturais e simbólicos profundamente enraizados em nossa sociedade que colocam as pessoas com deficiência à margem (Magalhães *et al.*, 2020).

Sabendo disso, e ainda, fundamentadas nos pressupostos teóricos dos Estudos Feministas da Deficiência e das Feministas Negras, compreendemos a interseccionalidade como uma abordagem apropriada no contexto das pesquisas em Educação Especial, uma vez que esta analisa de qual maneira diferentes dimensões da identidade, como gênero, deficiência, raça, etnia, classe social, entre outras, se inter cruzam e influenciam mutuamente, gerando experiências únicas de estigmatização e opressão (Gomes, *et al.*, 2019).

A interseccionalidade, termo cunhado por Kimberlé Crenshaw no final dos anos 1980, aborda como o sistema jurídico e as teorias feministas e antirracistas negligenciavam a intersecção entre o racismo e o sexismo, particularmente no contexto das mulheres negras. Para Crenshaw (1989), o racismo e o sexismo não agem de forma independente na vida dessas mulheres, mas se entrelaçam, criando uma forma única de opressão.

No campo dos Estudos da Deficiência, a partir do final dos anos 1980, passaram a ser incorporados aportes da epistemologia feminista, os quais contribuíram significativamente para a consolidação da deficiência como uma categoria analítica, reconhecendo que a deficiência não pode ser compreendida de forma isolada, devendo ser analisada em articulação com outros marcadores sociais, como raça, gênero, sexualidade, geração, território e classe social (Gesser, *et al.*, 2024).

Diante disso, consideramos que, por meio de uma abordagem interseccional, torna-se possível compreender como diferentes formas de opressão e exclusão se entrelaçam na experiência das pessoas com deficiência, ampliando a complexidade das análises e fortalecendo as lutas por justiça social.

No que se refere às discussões a respeito da inclusão de mulheres com deficiência na Educação Superior, foco deste estudo, destacamos a Conferência Regional de Educação Superior (CRES+5), raiz das discussões internacionais iniciadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com uma primeira Conferência Mundial de Educação Superior em 1998. Na última Conferência realizada no Brasil em 2024, destaca quais condições são essenciais para a inclusão das mulheres com deficiência na Educação Superior no Eixo 9 - Inclusão, diversidade e o papel da mulher na Educação Superior.

Entre as condições estabelecidas no eixo 9, foi ressaltado o desenvolvimento de programas de treinamento e ações afirmativas para promover a inclusão e permanência dessas mulheres na Educação Superior, bem como a necessidade da realização de eventos culturais para promover o engajamento comunitário na perspectiva de ambientes culturais mais acessíveis (Moise *et al.*, 2024).

A referida convenção enfatizou, ainda, a necessidade de políticas de admissão acessíveis e diretrizes para promover uma inclusão mais efetiva, bem como medidas para neutralizar as desigualdades de gênero no contexto da Educação Superior.

As recomendações supracitadas decorrem do fato de que a educação superior ainda se configura como um espaço excludente para grande parcela das mulheres com deficiência. Segundo os estudos de Beche e Mendes (2025), com base nas vozes das próprias mulheres com deficiência, é possível constatar, por exemplo, a existência de uma fadiga de acesso nas relações acadêmicas estabelecidas por essas discentes.

O esgotamento físico, emocional e cognitivo decorrente da necessidade constante de reivindicar direitos, explicar repetidamente as condições necessárias de acessibilidade, adaptar-se a espaços e práticas que não foram pensados para elas e, ainda, lidar com as diversas barreiras que se repetem diariamente no ambiente universitário resulta, para muitas mulheres discentes com deficiência, em uma fadiga no acesso (Annika Konrad, 2021), corroborando, inclusive, para a evasão (Beche, 2024).

Ao analisar a experiência de uma estudante universitária com deficiência, a partir de suas narrativas sobre os desafios da (in)acessibilidade no Curso de Pedagogia, Silva (2024) evidencia que o acesso à Educação Superior começa muito antes do ingresso via vestibular, estando diretamente relacionado à qualidade e à adequação da formação oferecida na educação básica, especialmente quanto à garantia de acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e práticas pedagógicas inclusivas.

Bezerra (2024), por sua vez, a partir dos discursos das mulheres discentes com deficiência participantes de sua pesquisa, conclui que estas enfrentam inúmeros obstáculos decorrentes de uma sociedade capacitista, sexista, racista, LGBTfóbica, entre outras formas de opressão que, ao se interseccionarem, constituem barreiras significativas ao acesso, permanência, participação e aprendizagem na Educação Superior.

No entanto, observa-se que, apesar dos inúmeros entraves experienciados pelas mulheres discentes com deficiência no ambiente acadêmico, o qual frequentemente reproduz lógicas elitistas, sexistas e capacitistas, nota-se que essas mulheres compreendem sua permanência na universidade como um gesto político e de resistência. Nesse sentido, suas trajetórias se tornam também formas de engajamento na luta anticapitista, ao desafiar normas institucionais excludentes e reivindicar transformações (Beche, Mendes, 2025).

De acordo com os Estudos Feministas da Deficiência, o ativismo e a representação constituem dimensões centrais para a reconfiguração das narrativas hegemônicas sobre a deficiência, uma vez que o ativismo emerge da experiência vivida e das lutas cotidianas por direitos, visibilidade e reconhecimento, enquanto a representação refere-se não apenas à identificação, mas também às formas como as mulheres com deficiência são vistas ou silenciadas nas práticas sociais, políticas, culturais e acadêmicas. Trata-se, portanto, da necessidade de desmistificar estigmas e desafiar uma compreensão corporativa que sustenta a marginalização desses corpos (Garland-Thomson, 2019; Bezerra, 2024).

Nesse sentido, compreendemos que o ambiente universitário se apresenta como um caminho viável para o rompimento de estruturas excludentes, pois se configura como um espaço profícuo para a disputa de sentidos e a construção de novas possibilidades de existência digna e justa (Farias, 2017).

Adicionalmente, em concordância com Bezerra (2024), enfatizamos a importância não apenas da elaboração e implementação de políticas institucionais de inclusão e acessibilidade, mas também da adoção de atitudes transformadoras comprometidas com a luta anticapacitista sob uma perspectiva interseccional, visando tornar a universidade um espaço verdadeiramente acolhedor para todas as pessoas.

Como estratégia para atenuar os impactos da ausência de ações institucionais eficazes, compreendemos que há uma urgência de, mais do que tão somente articular essas problemáticas com as normativas que regem o direito à educação especial inclusiva, as quais serão melhor discutidas na seção dedicada aos resultados do estudo, provocar ações concretas de combate ao capacitismo notadamente presente nas universidades brasileiras.

A seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a obtenção dos resultados desta pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

No contexto deste artigo, argumentamos que pesquisas sobre documentos normativos e orientadores que abordam a inclusão e a acessibilidade de mulheres com deficiência na Educação Superior são essenciais para compreender as estratégias que podem ser utilizadas a fim de minimizar os desafios experienciados por elas.

Diante disso, optamos por adotar uma abordagem qualitativa com caráter descritivo e analítico centrada na análise documental, com o objetivo de interpretar criticamente textos normativos e acadêmicos relevantes, considerando suas estruturas, sentidos e implicações, situando-os em seus contextos socio-históricos (Flick, 2009).

Com base nesta compreensão, a análise foi guiada pelos Estudos Feministas da Deficiência que emergem como uma crítica a primeira geração do Modelo Social da Deficiência, ao incorporar algumas dimensões inicialmente negligenciadas como a dor, o cuidado e a interseccionalidade, enfatizando como a deficiência está entrelaçada com outros múltiplos marcadores sociais, mol-

dando experiências específicas de opressão, mas também de resistência (Böck *et al.*, 2020; Gesser *et al.*, 2024).

Além disso, conforme Garland-Thomson (2019), as discussões fundamentadas nos Estudos Feministas da Deficiência devem se articular em torno de quatro pilares: representação, corpo, identidade e ativismo, objetivando promover análises com uma perspectiva política, concernentes à reconfiguração dos modos de compreender a deficiência como uma das diversas expressões da condição humana.

Seguindo os preceitos orientadores dos Estudos Feministas da Deficiência, a escolha dos documentos seguiu critérios de relevância temática, ou seja, pertinência direta com o objetivo do estudo, representatividade no campo da inclusão de mulheres com deficiência na Educação Superior e abrangência política e acadêmica. Os documentos selecionados foram identificados nas publicações: “Aceitando o Desafio: Mulheres com Deficiência por uma Vida Livre de Violência” (ONU, 2021); A dissertação “Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: o comitê de inclusão e acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência” (Neto, 2021); e da tese “O INES-Brasil e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira” (Louzada, 2022).

A escolha da publicação da ONU se justifica por seu caráter inovador e relação direta com o tema de pesquisa (a mulher com deficiência), além disso, por ter sido desenvolvida em colaboração com a Área de Inclusão de Deficiência e Interseccionalidade (DIIP) da ONU Mulheres, evidenciando sua relevância e compromisso ético com as informações apresentadas.

A tese desenvolvida por Louzada (2022), cuja metodologia utilizada foi o estudo de caso realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, contou com a participação voluntária de estudantes com e sem deficiência, funcionários e docentes, com o objetivo de investigar parâmetros de acessibilidade e inclusão no ensino superior. Para tanto, utilizou-se o instrumento INES-Brasil, adaptado ao contexto nacional, com apoio da Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI). A análise dos dados seguiu os eixos de culturas, políticas e práticas inclusivas, empregando a metodologia da semaforização para identificar indicadores críticos e barreiras à inclusão.

Por sua vez, a dissertação de Neto (2021) teve como objetivo identificar as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) concernentes à inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. De caráter exploratório e abordagem qualita-

tiva, a pesquisa foi conduzida por meio de um estudo de caso, tendo como locus o próprio Comitê. A coleta de dados incluiu pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas com gestores e aplicação de questionário a estudantes assistidos pelo CIA, buscando compreender as percepções dos participantes sobre barreiras vivenciadas e estratégias de inclusão no cotidiano acadêmico.

A seleção dos documentos foi intencional e fundamentada na expertise das autoras, que, a partir dos materiais previamente identificados nos estudos supramencionados, escolheram aqueles que estabelecem diálogo direto com os marcos legais, políticos e acadêmicos relacionados à inclusão de mulheres com deficiência no contexto educacional. Assim, a inclusão dos documentos seguiu os seguintes critérios: 1. pertinência temática ao campo de interseccionalidade entre deficiência e gênero; 2. disponibilidade pública; 3. abrangência internacional com impacto nas políticas e marcos legais brasileiros; e 4. contribuição para a inclusão e acessibilidade de mulheres com deficiência na Educação Superior Brasileira.

Com base no procedimento de seleção supramencionado, os documentos foram submetidos a um análise de conteúdo temática, em três etapas: 1. leitura exploratória dos textos; 2. construção de um quadro-síntese com informações-chave, articulando os achados de cada documento com a literatura dos Estudos Feministas da Deficiência; e 3. sistematização da análise em ordem cronológica, com foco nas discussões sobre inclusão e acessibilidade de mulheres com deficiência na Educação Superior, bem como de outros marcadores sociais da diferença identificados ao longo do processo interpretativo.

Salientamos que a escolha por esse procedimento buscou garantir rigor interpretativo e coerência metodológica, ao mesmo tempo em que reconhece os limites impostos por um tema ainda pouco discutido no contexto brasileiro (Mello *et al.*, 2024).

Guiadas pelos critérios elencados anteriormente, apresentamos, a seguir, os achados sobre a educação de mulheres com deficiência nos documentos selecionados, acompanhados de discussões à luz dos Estudos Feministas da Deficiência.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos de Gesser e outros (2020) nos revelam que a intersecção entre o capacitismo e outros sistemas de opressão, como sexismo, racismo, LGB-Tfobia e classismo, não ocorre isoladamente, mas se sobrepõe e interage,

colaborando no processo de marginalização de certos grupos enquanto privilegia outros.

Por esse motivo, no contexto deste artigo, utilizamos uma abordagem interseccional, através da qual torna-se possível compreender como as desigualdades são sustentadas por estruturas e sistemas sociais, e não apenas em opressões individuais ou independentes, que, para além de uma adição de camadas, revela a complexa interação entre elas (Akotirene, 2019).

Nesse sentido, apresentamos a seguir alguns documentos que foram essenciais para a inclusão das mulheres discentes com deficiência no âmbito da Educação Superior.

Quadro 1. Documentos normativos e orientadores sobre mulher, deficiência e educação superior	
Documento	Ano
Constituição Federal	Brasil, 1988
Declaração Mundial sobre Educação para Todos	ONU, 1990
Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais	UNESCO, 1994
Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher	ONU, 1995
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Brasil, 1996
I Plano Nacional de Políticas para Mulheres	Brasil, 2004
Programa Incluir	Brasil, 2005
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Brasil, 2008
A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Brasil, 1988
Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008	Brasil, 2008
II Plano Nacional de Políticas para Mulheres	Brasil, 2008
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite - Decreto nº 7.612/2011	Brasil, 1988
Brasil, 2011	Brasil, 1988
Lei nº 12.711 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências	Brasil, 2012
III Plano Nacional de Políticas para Mulheres	Brasil, 2013
Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Brasil, 2015
Lei nº 13.409/2016 que altera a Lei nº 12.711/2011 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino	Brasil, 2016
Lei nº 14.723/2023 altera a Lei nº 12.711/2011, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio.	Brasil, 2023
Decreto nº 11.793/2023 que institui Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite	Brasil, 2023

Fontes: ONU, 2021; Neto, 2021; Louzada, 2022; e as autoras.

Inicialmente, destacamos que, apesar da Constituição Federal, a LDB e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos não apresentarem uma abordagem interseccional explícita, são marcos significativos para a inclusão de pessoas com deficiência em diversos âmbitos sociais, especialmente no contexto educacional brasileiro.

A Constituição Federal de 1988 desempenha um papel fundamental na inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, pois estabelece princípios e diretrizes que asseguram a igualdade de direitos para todos, sem discriminação. Ao que se refere especificamente à educação, a Constituição reconhece a inclusão educacional como um direito fundamental, indicando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, principal responsável pela promoção de condições que favoreçam a permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades.

Vale ressaltar que a inserção de aspectos concernentes à inclusão de pessoas com deficiência na Constituição Federal e em outros documentos legais brasileiros só foi possível em razão de um forte movimento político constituído pelas próprias pessoas com deficiência (Piccolo, Mendes, 2022).

No campo dos Estudos Feministas da Deficiência, o ativismo surge como uma alternativa viável para romper com as representações negativas que marcam as trajetórias de vida das pessoas com deficiência, pois trata-se de “[...] um fazer consequente, uma prática refletida que visa à transformação, um agenciamento que sempre recorre ao porão em busca da fundamentação” (Veiga-Neto, 2012, p. 272).

Assim, recorrer a estratégias eficazes que promovam práticas capazes de desmistificar estigmas e favorecer a inclusão das pessoas com deficiência por meio do ativismo é fundamental para almejar uma vida equânime (Garland-Thomson, 2019).

A LDB (Brasil, 1996), por sua vez, estabelece princípios fundamentais para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, ratificando que o AEE deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham acesso às mesmas condições de aprendizagem que os demais.

Além disso, a LDB define a Educação Especial como uma modalidade de ensino destinada às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo-lhes recursos e

serviços adequados às suas necessidades específicas de aprendizagem. Destacamos ainda que a referida Lei determina que os sistemas de ensino devem adotar currículos, métodos, técnicas e materiais acessíveis, além de promover a formação de professores capacitados para atuar em uma perspectiva inclusiva.

Recentemente, a [Lei nº 14.191/2021](#) acrescenta ainda um capítulo dedicado à Educação Bilíngue de surdos, uma modalidade de ensino que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2), a qual deve ser ofertada em escolas e classes bilíngues, escolas comuns ou polos específicos, podendo haver AEE bilíngue. A oferta inicia-se na educação infantil e pode se estender ao longo da vida, o que inclui a Educação Superior.

A nosso ver, a possibilidade de que mulheres com deficiência ingressem na Educação Superior representa uma alternativa que possibilita transcender uma visão externa, oferecendo uma perspectiva abrangente que, alicerçada em fundamentos teórico-metodológicos, permite que elas falem por si mesmas.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), por sua vez, enfatiza a importância de garantir o acesso universal à educação básica de qualidade, com foco em crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, incluindo as pessoas com deficiência. Adicionalmente, reconhece que uma educação básica sólida é essencial para a continuidade dos estudos em níveis mais avançados, a exemplo da Educação Superior, como também a necessidade de contribuir para a formação científica e tecnológica para o desenvolvimento autônomo dos indivíduos vulneráveis (Unicef, 1990).

Alinhadas ao que propõe a Declaração supramencionada, consideramos de suma importância que as mulheres com deficiência possam acessar, em igualdade de condições, a educação básica e, consequentemente, a Educação Superior, conforme defendido, uma vez que a educação se apresenta como uma alternativa viável para a emancipação social dessas mulheres, permitindo que se desprendam das amarras impostas por outros.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) visa garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando seu acesso à educação, ressaltando a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a superior. Enfatiza a necessidade da oferta do AEE e sua hegemonia como

forma de serviço no âmbito das escolas públicas. Preceitua ainda o papel da formação de professores e profissionais da educação, a participação da família e da comunidade escolar.

Apesar de não abordar de forma direta a noção de interseccionalidade, a política destaca, de forma tímida, que “a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (Brasil, 2008, p. 17).

Consideramos que esse olhar atento à necessidade do respeito às diferenças dos povos originários e das comunidades tradicionais no contexto da Educação Especial representa um avanço, porém, como salientam Menezes, Simas e Scantbelruy (2023), as legislações sobre Educação Especial não contemplam adequadamente as culturas dos povos indígenas, contribuindo para a invisibilização dos serviços educacionais destinados a esses grupos.

A esse respeito, coadunamos com Nozu (2024, p. 76), ao afirmar que “[...] defendemos que a Educação Especial seja atravessada pelos princípios, características e culturas das comunidades, dos estudantes e das escolas camponesas, indígenas e quilombolas, desde os procedimentos de identificação das necessidades educacionais específicas até a organização do AEE.”

Nessa perspectiva, compreendemos que, para garantir uma educação inclusiva, torna-se essencial que o AEE seja ofertado de forma a respeitar os costumes e tradições dos povos originários e comunidades tradicionais, o que implica em uma abordagem que considere as especificidades culturais desses grupos, proporcionando uma educação que não apenas atenda às necessidades educacionais, mas também seja sensível e apropriada às suas práticas e valores, promovendo, assim, um ambiente de ensino e aprendizagem respeitoso.

Contrariando a ideia de uma escola democrática, justa e acessível a todos, conforme defendido pela legislação brasileira e por documentos internacionais já apresentados até aqui, o Decreto nº 10.502, em 2020, resgatou uma concepção ultrapassada da Educação Especial, fundamentada em uma perspectiva segregacionista. Tal abordagem poderia resultar no retorno da institucionalização de educandos com deficiência, separando-os dos estudantes sem deficiência.

Conforme defendem Magalhães, Barbosa e Oliveira (2023), o decreto supracitado era inconstitucional, pois contrariava os princípios da Educação Inclu-

siva, o que enfatiza a necessidade de nos mantermos atentas e defendermos uma educação pública que esteja comprometida com a inclusão de todos os educandos, independentemente de suas especificidades.

A Declaração de Salamanca, publicada pela UNESCO em 1994, traz um aspecto inovador ao evidenciar a dupla desvantagem experienciada por mulheres em condição de deficiência. Através das orientações para ações em níveis regionais e internacionais, destaca no tópico 11 que:

Também é importante que se reconheça que mulheres têm frequentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. [...] Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais. (UNESCO, 1994, p. 6)

Por último, na seção dedicada à educação de meninas, a declaração reitera que estas enfrentam uma dupla desvantagem, destacando a urgência de esforços que viabilizem o acesso a informações que as guiem em escolhas coerentes, capacitando-as para desempenhar os papéis sociais que desejarem.

Estudos como o de Silva (2020) reforçam a tese de que existem barreiras significativas que afetam as mulheres com deficiência que envolvem desafios que emergem desde a infância e persistem durante todo o percurso acadêmico, entre os quais destacamos as dificuldades de relacionamento com colegas e professores devido ao capacitismo.

Além disso, os ambientes inacessíveis, o sexismo, o capacitismo, o racismo, entre outras formas de opressão, afetam a experiência acadêmica das mulheres com deficiência, comprometendo seu desempenho e sua permanência na universidade. A pressão para superar essas barreiras muitas vezes leva à sobrecarga física e psíquica, enquanto o modelo de avaliação individualista da universidade subestima os desafios estruturais experienciados por essas mulheres (Silva, 2020).

Como medida para sanar tais problemáticas, faz-se necessário que as universidades adotem políticas que promovam a equidade de gênero e a acessibilidade de forma interseccional, garantindo um ambiente acadêmico mais inclusivo e sem discriminação.

A Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher (ONU Mulheres, 1995) dispõe, entre outras orientações, que “assegurar o pleno gozo de direitos humanos e liberdades fundamentais para mulheres

e meninas é crucial, especialmente para aquelas que enfrentam obstáculos devido a fatores como raça, idade, idioma, etnia, cultura, religião, deficiência física ou por serem indígenas.”

Além disso, a declaração supracitada indica a necessidade de fortalecer e aplicar as recomendações sobre Igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, a fim de garantir a não-discriminação e o pleno usufruto de direitos humanos e liberdades fundamentais para mulheres e meninas com deficiência, o que inclui acesso à informação, serviços contra violência e participação ativa na sociedade e na economia, visando superar as barreiras adicionais que essas enfrentam.

Ao analisar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada no Brasil em 2008, identificamos em seu preâmbulo o reconhecimento de que “[...] mulheres e meninas com deficiência estão frequentemente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração” (p. 135).

Ademais, reforça em seu artigo 3, o qual dispõe sobre os princípios gerais da convenção, “A igualdade entre o homem e a mulher” (p. 135), e dedica o artigo 6 às mulheres com deficiência.

Assim, como indica a convenção, os estudos de Farias (2011; 2017; 2020) e Bezerra e Farias (2024) fortalecem a constatação de que o capacitismo, o sexismo e outras formas de discriminação impactam a vida das mulheres de maneiras e intensidades diversas, incluindo diferentes formas de violência, uma flagrante disparidade salarial, a objetificação de seus corpos, a negação de suas escolhas sexuais e reprodutivas, condições educacionais precarizadas, entre outros fatores que negam uma existência digna.

Ao analisar os Planos Nacionais de Políticas para Mulheres (Brasil, 2004, 2008 e 2013), observamos uma vasta articulação entre o ser mulher e outros marcadores da vulnerabilidade humana, o que é constatado já no capítulo dedicado aos pressupostos, princípios e diretrizes:

A Política Nacional para as Mulheres visa construir a igualdade e equidade de gênero, considerando todas as diversidades – raça e etnia, gerações, orientação sexual e deficiências. As mulheres são plurais, e as políticas propostas devem levar em consideração as diferenças existentes entre elas. (Brasil, 2004, p. 30)

No que diz respeito ao I Plano Nacional de Políticas para Mulheres, que é composto por 11 eixos, observamos que a temática da deficiência é abordada apenas nos capítulos que tratam de “Autonomia, Igualdade no Mundo do Trabalho, e Cidadania e Saúde das Mulheres, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos”. Apesar de representar um avanço na implementação de ações que visam desobstruir os espaços de poder e fortalecer o acesso ao trabalho e à saúde de forma acessível e de qualidade, a deficiência está ausente da seção intitulada “Educação Inclusiva e Não Sexista”.

A esse respeito, há uma progressão significativa no II Plano (2008), o qual passa a incluir no seu capítulo 2 uma abordagem sobre educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica. Nesse contexto, destaca-se a importância da análise interseccional de diferentes formas de discriminação e o reconhecimento de que:

A sobreposição de diferentes formas de discriminação cria quadros de múltiplas vulnerabilidades e as políticas focalizadas visam atuar na transformação das relações sociais e dos significados cristalizados que recaem sobre grupos específicos. A redução das taxas de analfabetismo entre grupos específicos de mulheres (negras, quilombolas, indígenas, rurais, com deficiência, mulheres em situação de prisão) é objeto de preocupação de um projeto de educação que está atento à situação de subalternização decorrente do acúmulo de discriminações que recaem sobre as diferentes mulheres. (Brasil, 2008, p. 57)

Dentre as ações contidas nesse plano, podemos destacar as seguintes:

2.6.17: Acompanhar o acesso e permanência de mulheres com deficiência na educação superior;

2.6.18: Apoiar propostas das IFES para superar situações de discriminação contra estudantes com deficiência, promovendo a eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (Brasil, 2008, p. 69-70)

No III e último Plano Nacional de Políticas para Mulheres de 2013, foi estabelecido: **“2.5.5: Ampliar e acompanhar o acesso e a permanência na educação básica e superior de meninas, jovens e mulheres com deficiência, identificando barreiras no acesso (ProJovem Urbano, salas de acolhimento).”**

Apesar da relevância dessas proposições, até a data da publicação desse estudo, não identificamos políticas institucionais voltadas especificamente às demandas de mulheres discentes com deficiência na Educação Superior.

Consideramos que isso decorre principalmente de uma dupla invisibilidade vivenciada pelas mulheres com deficiência, pois, embora de um lado os movimentos feministas incentivem a participação política das mulheres, muitas vezes negligenciam questões relacionadas à acessibilidade, o que dificulta/impede a inclusão dessas mulheres. Por outro lado, os movimentos constituídos por pessoas com deficiência tendem a omitir pautas feministas, colocando as mulheres com deficiência ainda mais à margem das discussões políticas (Farias *et al.*, 2022).

O Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, instituído em 2005, foi implementado até 2011 por meio de Chamadas Públicas realizadas pela Secretaria de Educação Especial e Secretaria de Educação Superior (Sesu). Nesse período, as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) apresentaram projetos para a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, com o objetivo principal de eliminar barreiras nos ambientes acadêmicos.

A partir de 2012, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Sese, o MEC começou a oferecer apoio financeiro direto às IFES para institucionalizar ações de políticas de acessibilidade na educação superior, fortalecendo os Núcleos de Acessibilidade com base em determinados eixos (Brasil, 2013).

Consideramos que esse foi um marco de extrema relevância, um fator decisivo para impulsionar políticas institucionais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior até os dias atuais.

A Lei nº 12.711/2011, embora tenha promovido o ingresso de pessoas de classes sociais menos favorecidas oriundas de escolas públicas, não contemplava explicitamente os estudantes com deficiência. Essa lacuna passou a ser preenchida com a implementação da Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2011, garantindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino, favorecendo assim o acesso dessas pessoas às IES.

Recentemente atualizada pela Lei nº 14.723/2023, esta legislação estabelece em seu Art. 3º que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas

no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.(Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023)

Apesar dos avanços nas iniciativas concernentes à promoção de um acesso igualitário à educação superior, ainda se fazem necessárias medidas que efetivamente equilibrem as oportunidades, o que se deve ao fato de que uma significativa parcela da população brasileira, profundamente marcada por desigualdades sociais, como é o caso das pessoas com deficiência, continua enfrentando diversas barreiras no acesso à educação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015, também conhecida como o estatuto da pessoa com deficiência, é uma das legislações mais completas sobre os direitos das pessoas com deficiência, a qual busca assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício de direitos e liberdades fundamentais. No Capítulo II, que trata da igualdade e da não discriminação, destaca-se que “Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso com deficiência”.

Esse reconhecimento reforça a vulnerabilidade das mulheres com deficiência frente a múltiplas formas de discriminação. No Capítulo IV, que aborda o direito à educação, a LBI determina:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015)

Entre as várias deliberações da LBI, destaca-se a preocupação em garantir oportunidades equânimes de acesso, permanência, participação e aprendizagem, além de promover a inserção de disciplinas sobre direitos das pessoas com deficiência na formação inicial, fundamental para qualificar profissionais sensíveis à demanda e fomentar pesquisas sobre o tema.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (Brasil, 2011) estabelece diretrizes para promover a inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência, dividindo suas ações em quatro eixos: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade, representando

um marco no fomento de ações voltadas para a construção de uma sociedade mais equânime.

O “Novo Viver sem Limite” (Brasil, 2023) avança ao reconhecer a interseccionalidade como um componente fundamental das identidades de pessoas e grupos. A introdução da interseccionalidade como elemento intrínseco à condição da deficiência é um passo significativo para reconhecer que a deficiência é apenas um dos aspectos que moldam a identidade de uma pessoa, implicando na necessidade de compreender como outras características, tais como classe social e gênero, também influenciam as experiências desses sujeitos em uma sociedade notadamente capacitista.

A análise dos documentos sobre Mulheres, Deficiência e Educação Superior apresentados até aqui revela que, nas últimas décadas, houve um avanço significativo na incorporação da interseccionalidade como um componente essencial da experiência da deficiência, indicando que a deficiência é apenas um dos muitos aspectos que podem compor a identidade de uma pessoa.

Nesse sentido, compreendemos que esse reconhecimento implica dizer também que as pessoas com deficiência são impactadas por diversas outras características, especialmente em uma sociedade que por vezes não valoriza a diversidade humana. Portanto, é fundamental que haja um olhar atento e ações efetivas, além de políticas e legislações que reconheçam a importância da interseccionalidade no contexto da Educação Superior, com vistas a ampliar o acesso, a participação, a aprendizagem e o sucesso escolar de mulheres com deficiência neste nível de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto deste artigo, objetivamos analisar, sob uma perspectiva interseccional, documentos legais que asseguram o direito à inclusão e à acessibilidade de estudantes com deficiência na Educação Superior.

A partir de uma revisão documental, consideramos que nas últimas décadas, houve um avanço na inclusão da interseccionalidade como parte fundamental da experiência da deficiência, sugerindo que a deficiência é apenas um dos aspectos que formam a identidade de uma pessoa, reconhecendo que as pessoas com deficiência são afetadas por várias outras características em uma sociedade que nem sempre valoriza a diversidade, tornando-se essencial a formulação de políticas e legislações que reconheçam a interseccionalidade no contexto da Educação Superior.

Neste sentido, a legislação como indício da garantia do direito à educação superior para mulheres com deficiência começa a dar visibilidade às demandas deste grupo e suas lutas para permanecer e finalizar com sucesso a Educação Superior.

Diante das constatações desta revisão documental, ensejamos que os diferentes agentes que compõem o ambiente universitário façam esforços com o intuito de transformar a universidade e a sociedade em ambientes mais acolhedores e inclusivos para todas as pessoas.

Para isso, é fundamental desenvolver políticas institucionais na educação superior que avancem na garantia de direitos já traçados pelos documentos referidos neste trabalho. Políticas de inclusão que considerem as vozes das discentes com deficiência, em uma perspectiva interseccional, possibilitando que gerem ações compatíveis com suas reais necessidades e desafios destas mulheres, promovendo um ambiente educacional que valorize a diversidade e a inclusão de todas as pessoas.

Ademais, salientamos que este estudo buscou garantir rigor interpretativo e coerência metodológica. No entanto, reconhecemos as limitações inerentes à análise documental em uma perspectiva interseccional no campo dos estudos em Educação Especial, um tema ainda pouco discutido nas pesquisas no âmbito da Educação Superior brasileira.

REFERÊNCIAS

- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Suely Carneiro; Pólen.
- Beche, R. C. E. (2024). *Mulheres deficias: Histórias de enfrentamento ao capacitismo no Ensino Superior*. Encontrografia Editora.
- Beche, R. C. E., & Mendes, G. M. L. (2025). A retórica do capacitismo nas histórias de mulheres com deficiência: a presença política emergente nas encruzilhadas do ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 31, e0202. <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0202>
- Bezerra, A. V. (2024). *Mulheres discentes com deficiência: Uma análise política da política de inclusão e acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositorio Institucional UFRN. <https://tinyurl.com/3b6n3t9s>

- Bezerra, A. V.; Farias, A. Q. F. & Magalhães, R. C. B. P. (2023). Estudos interseccionais da deficiência: experiências sexistas e capacitistas vivenciadas por uma estudante cega no ensino superior. *REIN - Revista Educação Inclusiva*, 8(2), 42–51. <https://tinyurl.com/5n87xuve>
- Bezerra, A. V., & Farias, A. Q. (2024). O capacitismo no contexto do ensino superior: uma construção interseccional a partir de abordagens de gênero e deficiência. Em A. Q. Farias & M. Massaro (Orgs.), *Deficiência, sociedade e escola: experiência de empoderamento e participação* (pp. 133–142). Editora UFPB
- Bezerra, A. V.; Silva, J. A. L.; Magalhães, R. C. B. P. & Viana, F. R. (2024). Capacitismo, eugenia e educação superior: como entender essa relação? *Revista InCantare*, 21(2), 1–21. <https://doi.org/10.33871/2317417X.2024.21.2.8607>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.
- Brasil. (2004). *I Plano Nacional de Políticas para Mulheres*. Brasília.
- Brasil. (2005). *Programa Incluir*. Brasília.
- Brasil. (2008a). *II Plano Nacional de Políticas para Mulheres*. Brasília.
- Brasil. (2008b). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
- Brasil. (2008c). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Brasília.
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Brasília.
- Brasil. (2013). *III Plano Nacional de Políticas para Mulheres*. Brasília.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília.
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.409, de 28 de fevereiro de 2016*. Brasília.
- Brasil. (2023a). *Lei nº 14.723, de 14 de setembro de 2023*. Brasília.
- Brasil. (2023b). *Decreto nº 11.793, de 21 de junho de 2023*. Brasília.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139–167. <https://tinyurl.com/5frw4uks>
- Crenshaw, K. (2017). Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. *Revista Subjetiva*, 21. <https://tinyurl.com/5cnhpbkb>

- Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. (1995). *Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher*. Pequim. ONU Mulheres. <https://tinyurl.com/4tp5dm4u>
- Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. (2021). *Aceitando o desafio. Mulheres com deficiência: por uma vida livre de violência*. ONU Mulheres. <https://tinyurl.com/57nfbh2k>
- Eugênio, J. & Da Silva, A. S. (2022). "Os professores não sabiam o que fazer comigo!": reflexões interseccionais de uma mulher negra com deficiência. *Educação em Revista*, 23(1), 27–42. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p27>
- Farias, A. Q. (2011). *Gênero e deficiência: uma história feminina de ruptura e superação de vulnerabilidade* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://acortar.link/sxqEi9>
- Farias, A. Q. (2017). *Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://acortar.link/hLwHD9>
- Farias, A. Q. (2020). Gênero e surdez: a presença da mulher na escola e na universidade. In *VI CONEDU - Vol 2* (pp. 1124–1140). Realize Editora. <https://tinyurl.com/3bvzcxex>
- Farias, A. Q.; Bezerra, A. V.; & Medeiros, L. L. V. P. (2022). Sexismo, capacitismo e racismo: Perspectivas Interseccionais. Em S. C. Silva, R. C. E. Beche e L. M. L. Costa (Orgs.), *Estudos da Deficiência na Educação: Anticapacitismo, Interseccionalidade e Ética do Cuidado* (pp. 97–115). Universidade do Estado de Santa Catarina. <https://tinyurl.com/3wd9r2j6>
- Farias, A. Q.; Bezerra, A. V. & Pita, F. H. F. R. (2023). O acesso de mulheres com deficiência nas universidades federais nordestinas: um diálogo interseccional à luz de contribuições feministas. *Eventos Pedagógicos*, 14(3), 591–602. <https://doi.org/10.1590/2175-6236141797vs01>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.
- Garland-Thomson, R. (2019). Reconfigurar, repensar, redefinir: estudos feministas da deficiência. In A. C. Santos, Fontes, F., Bruno Sena Martins, Ana Lúcia Santos. (Coord.), *Mulheres, sexualidade e deficiência: os interditos da cidadania íntima*. Coleção CES. Almeida.
- Gesser, M.; Block, P. & Mello, A. G. (2020). Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Em M. Gesser, G. L. K. Böck & P. H. Lopes (Orgs.), *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social* (pp. 17–35). CRV. <https://tinyurl.com/4ktmbpdy>

- Gesser, M., Costa, Laureane Marília De Lima, Luiz, Karla Garcia, & Silveira, Thaís Becker Henriques. (2024). O encontro com os estudos feministas da deficiência e a produção de narrativas insurgentes. *Revista Psicologia Política*, 24, e24515. <https://doi.org/10.5935/2175-1390.v24e24515>
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade*. Tradução: Mathias Lambert, 4. <https://tinyurl.com/mubwabba>
- Gomes, R. B., Lopes, P. H., Gesser, M., & Toneli, M. J. F. (2019). Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. *Revista Estudos Feministas*, 27(1), e48155. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155>
- Louzada, J. C. A. (2022). *O INES-Brasil e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da UNESP. <https://tinyurl.com/bdfh6d7p>
- Konrad, A. M. (2021). Access fatigue: The rhetorical work of disability in everyday life. *College English*, 83(3), 179–199. <https://doi.org/10.58680/ce202131093>
- Magalhães, R. C. B. P., Barbosa, A. P. L., & Oliveira, M. V. M. (2020). Estigma e identidade na vida de pessoas com deficiência: Alguma coisa está fora da ordem?, *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 2(4), 47–64. <https://tinyurl.com/4ae8card>
- Magalhães, R. C. B. P.; Barbosa, A. P. L. & Oliveira, M. V. M. (2023). Descortinando interesse do Decreto nº 10.502/2020: políticas de educação especial em análise. Em Rebelo, A. S., Martins, B. A. & Guimarães, D. N. (Orgs.), *Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva* (pp. 237–255). Encontrografia; ANPEd. DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1
- Mello, A. G.; Aydos, V. & Schuch, P. (2022). Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. *Horizontes Antropológicos*, 28, 7–29. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832022000300001>
- Mello, A. G. de, Gesser, M., & Diniz, D. (2024). Diálogos feministas sobre a deficiência. *Revista Estudos Feministas*, 32(3), e102006. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n3102006>
- Menezes, R. O., Simas, H. C. P., & Scantbelruy, I. C. (2023). A [in]visibilidade dos indígenas com deficiência nos marcos legais da educação especial. *Linhas Críticas*, 29, e49796. <https://doi.org/10.26512/lc29202349796>
- Moise, M., Jara, M. E. A., Cabeza, J., & Goulart, S. (2024). *Axis 9: Inclusion, diversity and the role of women in higher education*. CRES+5. <https://tinyurl.com/3yypkwmv>

- Neto, P. J. S. (2021). *Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: O comitê de inclusão e acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://acortar.link/3VA528>
- Nozu, W. C. S. (2024). Educação especial na educação do campo, indígena e quilombola: quais são as diretrizes políticas brasileiras? *Momento - Diálogos Em Educação*, 33(2), 56–80. <https://doi.org/10.14295/momento.v33i2.16842>
- Oliveira, J. P. (2022). *Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar*. Editora Contexto.
- Organização das Nações Unidas. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. <https://tinyurl.com/3e6z3cfn>
- Piccolo, G. M.; Mendes, E. G. (2022). Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. *Revista Educação Especial*, 35, 1–21. <https://doi.org/10.5902/1984686X65328>
- Silva, J. S. S. (2018). Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na educação superior. *Revista Educação Especial*, 31(60), 197–214. <https://doi.org/10.5902/1984686X23590>
- Silva, J. S. S. (2020). A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. *Revista Educação Especial*, 36, 1–24. <https://doi.org/10.5902/1984686X38311>
- Silva, J. S. S. da. (2024). (In)acessibilidade na graduação em pedagogia: Narrativas de uma universitária com deficiência. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 11(1), e0240004. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240004>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO & España. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://tinyurl.com/y38f394z>
- Veiga-Neto, A. (2012). É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 267–284. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en.- jun.), 218-246

<https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1033>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2025-05-13 | Revisado 2025-06-09

Aceptado 2025-06-14 | Publicado 2025-06-30

8. Assédio moral e sexual nas universidades brasileiras: dados de responsabilização em dez anos (2014-2024)

Moral and sexual harassment in Brazilian universities: accountability data over ten years (2014-2024)

Maria Eduarda de Souza¹ @  Luana Renostro Heinen² @ 

¹ y ² Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

RESUMO

A pesquisa discutiu as possíveis configurações do assédio moral e sexual no âmbito das universidades federais brasileiras, considerando o rito da Lei n. 8.112/90. A metodologia foi dividida em duas partes: (1) levantamento bibliográfico de normativas internacionais e nacionais e guias oferecidos por órgãos federais para apresentar a conceituação do assédio; (2) pesquisa empírica, que consistiu na elaboração de um questionário enviado via plataforma Fala.BR, para todas as universidades federais brasileiras, com o objetivo de mapear os processos administrativos disciplinares instaurados para apurar a ocorrência de assédio moral e sexual, durante o período de 2014 a agosto de 2024. A análise das respostas obtidas por meio do questionário indica aumento de aberturas de processos administrativos disciplinares para apurar ocorrências de assédio sexual e moral na última década, o que pode demonstrar que as vítimas estão reconhecendo condutas antes normalizadas como violências. Já sobre os PADs (Processos Administrativos Disciplinares) que foram concluídos e suas penalizações, constatou-se que a demissão é a mais aplicada nos casos de assédio sexual, o que pode indicar que são casos em que houve melhor conjunto probatório dos fatos, mas também que são violências consideradas mais reprováveis pelas instituições. Por fim, espera-se que essa pesquisa colabore na consolidação de dados acerca do assédio moral e sexual nas universidades federais brasileiras, de modo que a

comunidade acadêmica possa estar presente na construção de políticas em seus campi.

Palavras-chave: Assédio sexual; assédio moral; responsabilização; universidades públicas.

Moral and sexual harassment in Brazilian universities: accountability data over ten years (2014-2024)

ABSTRACT

The research discussed the possible configurations of moral and sexual harassment within Brazilian federal universities, considering the procedures established by Law No. 8,112/90. The methodology was divided into two parts: (1) a bibliographic review of international and national regulations and Guides provided by federal agencies to present the conceptualization of harassment; (2) empirical research, which consisted of a questionnaire sent via the Fala.BR platform to all Brazilian federal universities, aiming to map the disciplinary administrative proceedings initiated to investigate occurrences of moral and sexual harassment from 2014 to August 2024. The analysis of the responses obtained through the questionnaire indicates an increase in the initiation of disciplinary administrative proceedings to investigate harassment cases over the past decade, which may suggest that victims are now recognizing behaviors previously normalized as forms of violence. Regarding the concluded proceedings and their sanctions, it was found that dismissal is the most commonly applied penalty in cases of sexual harassment, which may indicate both that these are cases with stronger evidentiary support and that such violence is viewed as more reprehensible by the institutions. Ultimately, this research is expected to contribute to the consolidation of data on moral and sexual harassment within Brazilian federal universities, enabling the academic community to participate in developing policies on their campuses.

Keywords: Sexual harassment; moral harassment; accountability; public universities.

Acoso moral y sexual en las universidades brasileñas: datos de rendición de cuentas a lo largo de diez años (2014-2024)

RESUMEN

La investigación discutió las posibles configuraciones del acoso moral y sexual en el ámbito de las universidades federales brasileñas, considerando el procedimiento establecido por la Ley n.º 8.112/90. La metodología se dividió en dos partes: (1) revisión bibliográfica de normativas internacionales y nacionales, así como de guías ofrecidas por órganos federales, con el objetivo de presentar la conceptualización del acoso; (2) investigación empírica, que consistió en la elaboración de un cuestionario enviado a través de la plataforma Fala.BR, a todas las universidades federales brasileñas, con el objetivo de mapear los procesos administrativos disciplinarios iniciados para investigar la ocurrencia de acoso moral y sexual entre 2014 y agosto de 2024. El análisis de las respuestas obtenidas mediante el cuestionario indica un aumento en la apertura de procesos administrativos disciplinarios para investigar casos de acoso en la última década, lo que puede demostrar que las víctimas están reconociendo como violencias conductas que antes se consideraban normales. En cuanto a los PAD (Procesos Administrativos Disciplinarios) concluidos y sus sanciones, se constató que la destitución es la medida más aplicada en casos de acoso sexual, lo que puede indicar tanto una mayor solidez probatoria en estos casos como el hecho de que se trata de violencias consideradas más reprobables por las instituciones. Por último, se espera que esta investigación contribuya a la consolidación de datos sobre el acoso moral y sexual en las universidades federales brasileñas, para que la comunidad académica pueda participar activamente en la construcción de políticas en sus campus.

Palabras clave: Acoso sexual; acoso moral; responsabilización; universidades públicas

Harcèlement moral et sexuel dans les universités brésiliennes : données de responsabilisation sur dix ans (2014-2024)

RÉSUMÉ

La recherche a discuté des configurations possibles du harcèlement moral et sexuel dans le cadre des universités fédérales brésiliennes, en tenant compte de la procédure prévue par la Loi n.º 8.112/90. La méthodologie a été divisée en deux parties : (1) une revue bibliographique des normes inter-

nacionais et nationales, ainsi que des guides proposés par des organismes fédéraux, afin de présenter la conceptualisation du harcèlement ; (2) une recherche empirique, consistant en l'élaboration d'un questionnaire envoyé via la plateforme Fala.BR, à toutes les universités fédérales brésiliennes, dans le but de cartographier les procédures administratives disciplinaires ouvertes pour enquêter sur des cas de harcèlement moral et sexuel entre 2014 et août 2024. L'analyse des réponses obtenues via le questionnaire indique une augmentation des ouvertures de procédures administratives disciplinaires pour enquêter sur des cas de harcèlement au cours de la dernière décennie, ce qui pourrait indiquer que les victimes commencent à reconnaître comme violences des comportements auparavant normalisés. En ce qui concerne les procédures clôturées et les sanctions appliquées, il a été constaté que le licenciement est la sanction la plus fréquemment appliquée dans les cas de harcèlement sexuel, ce qui peut indiquer à la fois une meilleure constitution de preuves et le fait que ce type de violence est considéré comme plus répréhensible par les institutions. Enfin, il est espéré que cette recherche contribuera à la consolidation des données sur le harcèlement moral et sexuel dans les universités fédérales brésiliennes, afin que la communauté académique puisse participer activement à l'élaboration de politiques sur leurs campus.

Mots clés: harcèlement sexuel ; harcèlement moral ; responsabilisation ; universités publiques

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a configuração do assédio moral e sexual no âmbito das universidades federais acaba, muitas vezes, ficando centralizada nas relações de trabalho entre servidores públicos, que possuem características diferentes da relação entre empregador e empregado no âmbito privado, por exemplo. Quando se pauta o assédio no ambiente acadêmico, principalmente diante das implicações da relação entre professores e alunos, depara-se com um campo ainda pouco explorado, já que é uma violência que faz parte do cotidiano das universidades que, enquanto instituições públicas brasileiras, apresentam características da nossa sociedade e reproduzem práticas discriminatórias que são estruturais. No entanto, o tema vem ganhando maior visibilidade nos últimos dez anos, sendo possível sugerir que as vítimas estão mais conscientes das violências que vêm sofrendo. Isso pode se dar por conta

da criação de coletivos feministas nas universidades e pela popularização do acesso à internet, que promove um ambiente de debate e ainda funciona como ferramenta de denúncia.

O contexto do debate sobre assédio moral e sexual está intrinsecamente ligado à justiça de gênero, visto que as mais afetadas por essa violência são as mulheres, pois é através do assédio que homens policiam e asseguram o papel de subordinação às mulheres (estudantes ou trabalhadoras). Segundo Almeida e Zanello (2022), falar sobre assédio é encarar uma forma de violência de gênero entranhada na vida acadêmica, formada por práticas naturalizadas que demarcam desigualdades de gênero (e raça e classe), mas que, no caso da academia, composta pelas suas hierarquias, é promovida por grupos que buscam evitar o acesso de (mais) mulheres a determinadas áreas e campos do saber. Portanto, discutir sobre assédio é uma forma de lutar por direitos na universidade, é pautar que o pessoal é político e pensar em políticas de equidade de gênero.

Sendo assim, a justificativa do presente trabalho se dá pelo fato de que o assédio ainda é uma prática muito invisibilizada, muitas vezes não sendo identificada como uma violência. A caracterização de determinadas práticas como assédio se iniciou no âmbito da saúde, pelo reconhecimento de determinadas formas de sofrimento geradas pelas relações de trabalho (Hirigoyen, 2019). Só tardiamente chega ao âmbito do direito, no Brasil, em 2001, com a alteração do Código Penal. No âmbito administrativo, há omissão da Lei n. 8.112/90 (Regime Jurídico dos Servidores Públicos Federais do Brasil), que não tipifica as condutas do assédio sexual ou moral como passíveis de punição. Somente em 2023 foi aprovada a Lei nº 14.540/23 instituindo programa de prevenção ao assédio sexual na administração pública.

Essa lacuna legislativa contribui para que muitas vítimas tenham dificuldade em identificar o que é o assédio e se a conduta vivida realmente configura algum tipo de violência, gerando uma sensação de insegurança. Assim, os objetivos do trabalho são, em um primeiro momento, (1) analisar a legislação brasileira acerca do tema; e (2) investigar quais são as condutas que podem caracterizar o assédio moral e o sexual, através de um levantamento bibliográfico e normativo em torno do tema.

Posteriormente, investiga-se como se dá o processo administrativo de apuração dos casos de assédio nas universidades federais brasileiras¹, em especial o rito previsto no Regime Jurídico dos Servidores Públicos Federais. A parte empírica da pesquisa incluiu a elaboração de um questionário, que foi enviado para 69 universidades federais brasileiras, com o objetivo de levantar

quantos processos administrativos disciplinares foram instaurados para apurar as ocorrências de assédio moral e sexual, durante o período de 2014 a agosto de 2024, bem como as responsabilizações aplicadas nesses casos. Este levantamento é importante porque permite visualizar em dados concretos a quantidade de ocorrências e como as instituições têm responsabilizado seus autores quando as denúncias são apresentadas e os processos são efetivamente realizados.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Aspectos metodológicos

Diante do objetivo pretendido, a pesquisa desenvolve-se apoiada em métodos jurídicos feministas, que questionam a neutralidade do direito e das práticas institucionais. Considera-se, portanto, que a pesquisa feminista é ferramenta de questionamento indispensável, pois tem o potencial de articular militância com produção do conhecimento, articulação vista como fundante na construção da teoria social feminista (Collin & Bilge, 2020; Sorj, 1992), que busca refletir sobre as formas de produção e reprodução do sistema patriarcal. Considerando o objeto da pesquisa, a institucionalização das políticas de combate ao assédio só foi possível pela pressão de coletivos feministas no interior das universidades, o que evidencia a importância da organização política e militante das mulheres para questionar as relações de poder que se reproduzem nesse espaço.

Dessa forma, a metodologia foi dividida em duas partes principais. Primeiramente, foi realizada pesquisa bibliográfica acerca dos conceitos de assédio moral e sexual nas doutrinas e manuais jurídicos, de modo que fosse possível compreender o atual cenário do tema na legislação nacional.

Após, para contextualizar as particularidades dos assédios no ambiente universitário, foram selecionadas autoras brasileiras que trabalham com o tema, como Heloísa Buarque de Almeida, também a obra de Tânia Mara Campos de Almeida e Valeska Zanello, que traz um levantamento sobre a violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas.

Na elaboração da pesquisa empírica, o questionário foi enviado em março de 2023, via Lei de Acesso à Informação (LAI), para todas as universidades federais do Brasil através da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Poder Executivo Federal, o Fala.BR², objetivando a indicação do número de processos administrativos disciplinares classificados como as-

sédio, tanto moral quanto sexual, no período de 2014 a março de 2024. Além disso, solicitaram-se informações sobre a responsabilização aplicada em cada caso (demissão ou outras penalidades aplicadas).

A motivação para a realização do questionário veio da dificuldade de encontrar informações disponíveis sobre o destino das denúncias e manifestações de assédio, o que acaba resultando no desconhecimento acerca do tratamento desses casos no âmbito administrativo, havendo uma desconexão entre os dados de denúncia e os dados de procedimentos administrativos.

Caso as vítimas de assédio nas universidades superem as barreiras de ausência de legislação específica sobre o tema, inexistência de conceituação objetiva, ineficiência dos canais de denúncia, medo de represálias e resolvam fazer uma denúncia na Ouvidoria do órgão, será feita uma análise prévia de compreensão, materialidade e autoria. Se as informações não forem suficientes, a Ouvidoria pode solicitar complementação de informações ou arquivar. Verificada como suficiente, a denúncia é encaminhada para a Unidade Setorial de Correição, que em muitos órgãos é chamada de Corregedoria, responsável por novo juízo de admissibilidade, Termo de Ajustamento de Conduta e a nomeação de Comissão que vai conduzir o Processo Administrativo Disciplinar, se for o caso.

Inicialmente é importante esclarecer que o número de denúncias formais recebidas pelas Universidades, mesmo aquelas conhecidas pela Ouvidoria, não necessariamente corresponderá ao número de Processos Administrativos Disciplinares abertos³. Logo após o recebimento de uma denúncia, o órgão correicional faz uma análise prévia que avalia materialidade e autoria para definir se a denúncia será conhecida; trata-se do juízo de admissibilidade.

O órgão apuratório faz o cadastro em outro sistema, o Sistema de Gestão de Processos Disciplinares (CGU-PAD), que foi instituído como de uso obrigatório em 2007 (Portaria n. 1.043, de 24 de julho de 2007 da CGU) e substituído pelo Sistema e-PAD em 2020 (Portaria nº 2.463, de 19 de outubro de 2020 da CGU).

Perceptível, portanto, que os dados das duas plataformas não são os mesmos, em parte porque as duas bases, apesar de serem gerenciadas pela Controladoria Geral da União, contêm dados de denúncias oriundos do Fala.BR e disponibilizados no painel resolveram? Os dados do [Fala.BR](#) correspondem às denúncias conhecidas pela Ouvidoria do órgão. Enquanto os dados de procedimentos administrativos são oriundos de diversos sistemas, como o Sistema e-PAD, o Sistema de Gestão de Processos Disciplinares (CGU-PAD)

e o Sistema Banco de Sanções, disponibilizados no painel Correição em Dados e correspondem às denúncias que geraram a abertura de processos disciplinares.

Tendo em perspectiva essa diferença, a construção das perguntas do questionário buscou, de forma clara e objetiva, identificar o número de processos administrativos disciplinares que foram abertos para apurar as ocorrências de assédio moral e sexual e, a partir desse questionamento inicial, foi possível avançar na discussão sobre a quantidade de casos que são enquadrados como assédio e quais penalidades estão sendo aplicadas e se são aplicadas.

O questionário foi enviado para as 69 universidades federais brasileiras, sendo que 5 (cinco) delas (Universidade Federal de Lavras - UFLA, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e Universidade Federal do Piauí - UFPI) limitaram-se a informar que os dados solicitados eram fornecidos pelo Painel Resolveu? da CGU, resposta insuficiente para o objetivo pretendido, isso porque os dados versam sobre denúncias recebidas nas Ouvidorias e não abertura e finalização dos processos administrativos, e, por essa razão, não serão consideradas suas respostas.

2.2. Legislação nacional sobre assédio moral e sexual: definições e limitações na esfera administrativa federal

Em 1995 houve a ratificação da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, elaborada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), mais conhecida como Convenção de Belém do Pará, da qual o Brasil tornou-se signatário. Com a ratificação, a Convenção adquiriu o status de norma supralegal e a proteção da mulher contra toda forma de violência passou a ser um direito fundamental constitucionalmente tutelado. Em seu art. 2.^a a Convenção afirma que constitui violência contra a mulher qualquer ação ou conduta que compreenda o assédio sexual no lugar de trabalho, bem como em instituições educacionais, estabelecimentos de saúde ou qualquer outro lugar (Brasil, 1996).

A partir de então, em 2001, o Código Penal foi alterado para tipificar o assédio sexual⁴ por chantagem, como crime. Contudo, foi somente no ano de 2017 que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) foi alterada para reconhecer, de forma indireta, o assédio sexual (art. 223 C). Enquanto isso, o assédio moral continua sem definição legal padronizada.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em junho de 2019, editou a Convenção nº 1905 e a Recomendação nº 206 para eliminação da violência e do assédio no mundo do trabalho. Nesta Convenção, a OIT trata do assédio e violência de forma ampla, não distinguindo o assédio sexual e incluindo naquele a violência e assédio com base no gênero:

(a) o termo “violência e assédio” no mundo do trabalho refere-se a um conjunto de comportamentos e práticas inaceitáveis, ou de suas ameaças, de ocorrência única ou repetida, que visem, causem, ou sejam susceptíveis de causar dano físico, psicológico, sexual ou econômico, e inclui a violência e o assédio com base no gênero; (b) o termo “violência e assédio com base no gênero” significa violência e assédio dirigido às pessoas em virtude do seu sexo ou gênero, ou afetam de forma desproporcionada as pessoas de um determinado sexo ou gênero, e inclui o assédio sexual. (Art. 1º)

Assim, pode-se apontar que, no âmbito internacional, a diferenciação está relacionada com os elementos de gênero caracterizadores da violência. Já no contexto brasileiro, a conotação sexual é o elemento mais citado como diferenciador entre o assédio moral e o assédio sexual.

A Lei n. 8.112/90, por sua vez, não tipifica nem o assédio moral nem o sexual como causa de responsabilização dos servidores. Esta ausência legal dificulta a compreensão por parte dos servidores das violências e das condutas proibidas, bem como demonstra ser um texto limitado para lidar com o assunto. A lei utiliza-se de termos polissêmicos e altamente questionáveis como a proibição de “incontinência pública e conduta escandalosa, na repartição” (art. 132, V) ou de “manifestação de apreço ou desapreço no recinto da repartição” (art. 117, V).

Sobre isso, o Manual de Processo Administrativo Disciplinar da Controladoria-Geral da União (CGU), que orienta a aplicação da Lei nº 8.112/90 no Poder Executivo Federal, conceitua “incontinência” como “a falta de moderação, de comedimento”. Como bem ilustra o professor Léo da Silva Alves, “a incontinência de conduta é a maneira desregrada de viver. Trata-se da pessoa depravada, de procedimentos vulgares, escandalosos, que chocam os valores morais e os costumes” (CGU, 2022, p. 250).

A referência a valores morais e costumes deve ser interpretada à luz da Constituição Federal de 1988 e dos direitos individuais, como a liberdade e a igualdade, que devem obrigatoriamente ser preservados no serviço público. Fazendo-se um paralelo com o Código Penal, por exemplo, até

2009, o Título VI versava sobre os crimes contra “costumes”, e somente com a Lei nº 12.015, de 2009 passou a ser contra a “dignidade sexual”, o que implicou em total alteração do bem jurídico protegido, devendo ser considerada a dignidade humana e não mais os costumes como objeto de proteção legal.

Além disso, há que se considerar que os “costumes” mudam de tempos em tempos, bem como não há homogeneidade na definição do que é tolerável ou não em determinada sociedade, por isso, a Constituição e os tratados de Direitos Humanos devem ser sempre a base interpretativa a ser utilizada. No mesmo sentido, a “conduta escandalosa” remete, segundo o Manual de PAD da CGU, a comportamentos ofensivos à moral: [...] “a conduta escandalosa, assim entendida como o desprezo às convenções ou à moral vigente”. Em nenhum momento, no entanto, o Manual informa que ofensas aos direitos humanos possam ser tidas como “condutas escandalosas”.

Diante destas previsões legais, verifica-se que há necessidade premente de alteração da legislação para que estabeleça explicitamente proibições relacionadas a ofensas aos direitos humanos e deixe de abordar as infrações disciplinares sob o eixo de “costumes e moralidade” somente.

A dificuldade de reformar a Lei nº 8.112/90 reflete a sociedade brasileira como um todo, haja vista a resistência de diversos setores da sociedade que se beneficiam da estrutura patriarcal. A legislação vigente, apesar de ser um marco importante na regulamentação do serviço público, mostra-se insuficiente para enfrentar o assédio moral e sexual. Uma mudança legislativa que contribuísse para regular de forma mais concreta estas condutas poderia contribuir tanto para a sua prevenção (pela obrigação de conhecimento da lei), quanto para o mais adequado enquadramento legal destas condutas na esfera administrativa.

Em 2023 foi promulgada a Lei n. 14.540/23 que instituiu o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal. Esta lei impôs a todas as instituições públicas, inclusive as universidades, que estabelecessem mecanismos de prevenção, capacitação e mais adequado encaminhamento destas denúncias. Apesar de recentes, as exigências de lei podem impactar na apuração destes casos. Antes da promulgação, poucas as universidades adotavam mecanismos institucionais de prevenção, conforme levantamento da pesquisa de Neiva Furlin e Ana Cristina Delgado, somente 23:

Os resultados da pesquisa apontam que das 69 universidades federais, espalhadas pelo território nacional, somente 23 possuem alguma política institucional com ações para a prevenção, acolhimento e enfrentamento das violências de gênero que ocorrem no interior das instituições acadêmicas. [...] Apesar disso, os dados apontam para um retrato aproximado desta realidade, ou seja, aproximadamente 33% das universidades federais possuem algum mecanismo destinado ao enfrentamento da violência de gênero [...]. (Furlin, Delgado, 2024, p. 11)

Apesar da possibilidade de responsabilização administrativa, alguns impasses são visíveis no processo: a dificuldade de realizar denúncias por medo de represálias, a ausência de pessoal especializado para prestar apoio às vítimas, a falta de pessoal capacitado nas temáticas de violências de gênero para atuar nos processos disciplinares, a necessidade legal de que o servidor denunciado esteja presente quando da oitiva da vítima, que é vista como uma testemunha nos processos disciplinares.

Além disso, as relações de poder que envolvem professores e estudantes tornam esse processo mais difícil e delicado. Isso porque as vítimas estão em situação de subordinação diante de seus agressores e, por isso, não conseguem se sentir encorajadas para denunciar, visto que as consequências dessa denúncia podem vir na forma de suspensão de bolsas ou outros mecanismos que dificultem a ascensão na carreira acadêmica.

Quando há uma rede de apoio e essas vítimas conseguem denunciar, enfrentam um Processo Administrativo Disciplinar (PAD) em que são obrigadas a relatar os fatos na frente do agressor, tendo em vista o que está disposto na Lei nº 8.112/90 (art. 156), que estabelece o direito do servidor denunciado “de acompanhar o processo pessoalmente ou por intermédio de procurador”.

Como o Supremo Tribunal Federal, em sua Súmula Vinculante nº 05, entende que não é obrigatória a presença de advogado no processo administrativo disciplinar, o servidor, em muitos casos, não terá advogado e será ele a acompanhar a oitiva da vítima. A esse respeito, o Manual do PAD da CGU estabelece que o acusado somente não poderá acompanhar o depoimento se demonstrado que “efetivamente constrange a testemunha, através de sua atitude, gestos ou insinuações” (p. 150).

Em casos sensíveis, quando a vítima tem receio de falar na frente do investigado, ela precisará comunicar expressamente à comissão processante do PAD sua vontade, o que parte do pressuposto de que as vítimas são orientadas sobre esse direito; contudo, a realidade é que a maioria das vítimas não

sabe como funciona o trâmite e os ritos do PAD. Apesar disso, na oportunidade em que a vítima expressar seu desconforto, a comissão processante deve avaliar o pedido, conforme a orientação da CGU em cartilha que trata especificamente da apuração de assédio moral e sexual:

...se houver receio de que, ainda assim, a simples imagem do investigado em uma oitiva virtual possa causar humilhação, temor ou constrangimento à vítima, é possível solicitar ao investigado que desligue a sua câmera ou, ainda, que o ato seja realizado na ausência dele. (CGU, Cartilha)

Conforme bem exposto no Guia de Direitos das Pessoas Assediadas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)⁵, elaborado pela Secretaria de Aperfeiçoamento Institucional (SEAI), nos casos de violência de gênero, a desigualdade de poder pressupõe que haverá humilhação em falar na frente do acusado, por isso a comissão deve garantir que a vítima não fale na frente dele. Quando o acusado tem advogado, a Comissão pode solicitar que o acusado se retire e fique somente o advogado acompanhando o ato, pois assim será respeitado o direito ao contraditório e à ampla defesa.

Assim, o que se questiona é: nas situações de assédio moral e sexual, o constrangimento da vítima de ter que relatar os fatos na frente do seu agressor já não deveria ser, de pronto, considerado como prática de revitimização, geradora de intenso sofrimento e medo? Tal dinâmica, assim como é realizada, pode acabar contribuindo para a desistência de realizar a denúncia.

2.3. Assédio moral e sexual no ambiente universitário

Apesar de atualmente as mulheres já serem maioria nas universidades brasileiras⁶, por muito tempo esse espaço foi exclusivamente masculino. Conforme bem pontuado por Tânia Mara Campos de Almeida e Valeska Zanello:

Em oposição a essa situação e em busca do prometido princípio de igualdade anunciado pela Modernidade, as mulheres vêm se empenhando há décadas em adentrar às portas do ensino superior e dos centros de pesquisa em várias partes do mundo, levantando inclusive o debate em torno de si enquanto legítimas sujeitas produtoras de conhecimento e capacitadas para atuar em todas as frentes do mercado de trabalho. (Almeida & Zanello, 2022, p. 17)

No contexto universitário, o domínio patriarcal é reforçado pelas relações de poder que se estabelecem entre professores e estudantes, entre professores e servidores. De acordo com Helóisa Buarque de Almeida (2023):

A universidade é atravessada pelas desigualdades sociais – de classe, raça, gênero, sexualidade, deficiência – e tendeu a manter essas desigualdades. Naturalizou-se, de um lado, a existência de docentes vistos como “galanteadores” insistentes, e de outro, um modo de debater em que a agressividade nas palavras e a humilhação eram incorporadas como se fossem apenas “exigência intelectual”.

A abordagem sexual entre docentes ou de docente para aluna ou entre servidores que se torna obrigatória e recorrente, formando um hábito de predação sexual, constitui uma forma de assédio sexual e moral. A relação desigual de poder faz com que alunas, docentes ou servidoras não saibam como evitar um professor ou superior insistente em sua abordagem, ou aquele que ameça – ainda que de forma velada. Docentes e chefes precisam entender que a relação desigual de poder com alunas e servidoras não permite uma relação de “paixão” comum; que um docente ou chefe não pode usar suas verbas de pesquisa como método de barganha para troca de favores sexuais, ou para exigir mais e mais trabalho de estudantes, bolsistas ou servidores; que não se pode incluir nessas relações “brincadeiras” que promovem humilhação e constrangimento.

Assim, é a partir da inserção das mulheres no espaço público que as violências de gênero acabam ganhando maior visibilidade, já que o espaço reservado às mulheres sempre foi o privado e a mudança desse cenário configura uma ameaça às normas patriarcais. De acordo com Baldissera e Gama (2022), desde 2013 é possível perceber um aumento das denúncias e do tensionamento de casos de assédio sexual nas universidades, no Brasil e no exterior. As autoras pontuam que esse movimento pode se dar por conta das mudanças na compreensão do que são violências de gênero, em particular as violências sexuais; e uma maior difusão dessas informações entre estudantes, em especial através da internet.

Há uma escassez de experiências publicadas sobre o enfrentamento do fenômeno pelas universidades brasileiras, o que pode evidenciar a naturalização de certas práticas e o silenciamento em torno delas, que continuam a se reproduzir. Assim, o Brasil, por ser signatário da Convenção de Belém do Pará de 1994⁷, deve garantir a segurança das mulheres em seus campi. Contudo, somente após 18 anos da promulgação da referida Convenção é que a discussão acerca do assédio começa a ganhar visibilidade nacional, em 2014, quando foi concluído o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), instaurada pela Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP), que teve como finalidade “investigar as violações dos direitos humanos e demais ilegalida-

des no âmbito das Universidades do Estado de São Paulo ocorridas nos chamados ‘trotes’, festas e no seu cotidiano acadêmico”, conhecida como “CPI dos Trotes”⁸.

De acordo com Heloisa Buarque de Almeida (2020), uma das articuladoras da Rede Não Cala⁹, as universidades foram consideradas responsáveis ou ao menos cúmplices por omissão de violações aos direitos humanos. A “CPI dos Trotes”¹⁰, segundo Heloísa Buarque de Almeida (2022), não tratou apenas das denúncias de atos de agressão ocorridos em ambientes universitários, mas expôs publicamente a inação ou omissão dos gestores das universidades que teriam sido alertados e não teriam tomado providências adequadas.

Já no ano de 2015, a Universidade de São Paulo (USP) se tornou signatária do Programa “*HeforShe*”, iniciativa da ONU Mulheres¹¹, que busca promover igualdade entre homens e mulheres, envolvendo homens na busca da equidade de gênero. Uma das ações que resultou da adesão da USP ao programa foi a criação, em fevereiro de 2016, do Escritório USP Mulheres¹², cuja função é realizar ações para promover a igualdade de gênero no âmbito universitário, tendo como prioridade o enfrentamento à violência contra mulheres nesse contexto.

Também em 2015, o Instituto Avon, em parceria com o Data Popular, realizou a pesquisa “Violência contra a mulher no ambiente universitário” (Data Popular/Instituto Avon, 2015), envolvendo estudantes de instituições de ensino superior do país. A pesquisa revelou que, em uma amostra de 1.823 estudantes universitários, 67% das entrevistadas já enfrentaram algum tipo de violência no ambiente universitário; 73% dos homens e mulheres relataram que conheciam casos de assédio sexual na universidade; 56% das mulheres relataram ter sofrido assédio sexual nesse contexto; e 36% das estudantes já deixaram de fazer alguma atividade na universidade por medo de sofrer violência.

As razões são variadas, mas há um grande desafio no enfrentamento dessas violências no âmbito das universidades, pois, de acordo com Almeida (2017):

As violências de gênero nesse ambiente não estão claras nem para quem sofre nem para quem as comete, diluindo-se em meras situações de sociabilidade diária entre colegas e em assédios ambíguos por parte de professores a alunas. São de difícil identificação e, por conseguinte, depara-se com a dificuldade de seu enfrentamento e prevenção (Almeida, 2017, p. 219).

Considerando esse contexto, conforme exposto pela professora Lúcia Possas, coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos de Gênero da Universidade Estadual Paulista (LIEG/Unesp), o grande boom de denúncias de violência de gênero, veiculadas por estudantes contra docentes, deu-se entre 2018 e 2021, recebendo a divulgação pela imprensa (Associação Nacional de História [ANUP], 2023; Possas, 2024, p. 429). Pode-se sugerir, portanto, que o ambiente virtual propiciou maior visibilidade ao tema, até porque o número de denúncias aumentou consideravelmente (assim como a instauração de Processos Administrativos Disciplinares (PADs) nas universidades, conforme dados que serão expostos no próximo capítulo), talvez pela facilidade de compartilhar histórias pelas redes sociais, encorajando outras vítimas a se manifestarem.

Isabella Veloso (2019), em seu trabalho de conclusão do curso de Jornalismo “Feminismo digital: análise do movimento #MeToo no Brasil” na Universidade de Brasília (UnB), chegou à conclusão de que o ciberativismo tem se mostrado eficaz na denúncia de assédios e outras violências, já que cria vínculos entre as afetadas. No mesmo sentido, Julia Costa afirma que “o ciberespaço determina uma nova relação com o tempo e com o espaço, além da própria reformulação da interação intersubjetiva”.

O sujeito, já antes concebido como heterogêneo, extrapola na internet sua constituição plural e dialógica, ao mesmo tempo em que sua busca de pertencimento à determinada comunidade se torna mais incessante (Costa, 2019). Ou seja, com a ampliação do movimento feminista nas redes sociais e plataformas digitais, pode-se inferir que há uma maior disseminação de informação e, conseqüentemente, uma maior conscientização sobre o que configura violência de gênero. De acordo com Almeida (2017):

Os coletivos feministas estão crescendo e ganhando força com o intuito de chamar a atenção para os casos que muitas vezes são invisibilizados, inclusive pela própria instituição, além de exigir providências dos/as gestores/as universitários/as e das 32 autoridades policiais e jurídicas, acolher e criar mecanismos de resistência e proteção às vítimas e calouras. (Almeida, 2017, p. 368)

Nesse sentido, Possas (2024) refere-se à publicação mais recente de Sara Ahmed, “Complaint as Feminist Pedagogy”,¹³ para refletir acerca do que acontece quando uma estudante faz uma reclamação. De acordo com Lídia Possas:

[...] observamos que, na academia neoliberal, os docentes geralmente sobrecarregados de trabalho, e “muitas vezes sem a energia para apoiar e defender os estudantes que fazem reclamações”, acabam não se interessando pela temática. Além disso, reclamar de situações de assédio [...] no âmbito universitário não encontrava a ressonância e o acolhimento necessários. (Possas, 2024, p. 430-431)

Esse cenário pode ser facilmente evidenciado diante do contexto aqui descrito acerca da CPI dos Trotes, que evidenciou o poder institucional como perpetuador de violências ao abafar os casos de assédio em suas instituições.

3. RESULTADOS

3.1. Processos administrativos disciplinares abertos para apurar ocorrências de assédio moral e sexual

A primeira pergunta a que responderam as universidades foi “Desde 2014, incluído este ano, quantos Processos Administrativos Disciplinares foram abertos por ano para apurar ocorrências de assédio moral em que o(a) autor(a) do fato é servidor(a)?”. Sobre as respostas obtidas das 58 universidades¹⁴, pode-se concluir que houve, no total, no período de 2014 a maio de 2024, 450 processos administrativos disciplinares abertos para apurar ocorrências de assédio moral. Vejamos a tabela 1 a seguir.

Tabela 1. <i>Edad de las personas encuestadas al nacimiento de su hija o hijo</i>	
Ano	Número de casos
2014	13
2015	10
2016	23
2017	29
2018	37
2019	40
2020	12
2021	21
2022	45
2023	126
2024	16
Total	450

Apesar de 11 universidades (UNIPAMPA, UFF, UFAL, UFOB, UNILAB, UNIVASF, UFRSA, UFRA, UNIR, UFRR e UFABC) não terem indicado a quantidade de PADs por ano, foi possível constatar uma diminuição de ocorrências entre 2020 e 2021, em razão da implementação do ensino remoto na pandemia de coronavírus. Logo após o retorno das atividades presenciais, os números voltaram a crescer e chegaram ao seu auge, com 126 ocorrências, em 2023. Já em 2024, considerando que o questionário foi enviado em março e as respostas chegaram até agosto, já foram registrados 16 PADs, o que indica que os números continuam a crescer.

No caso do assédio sexual, nas 59 universidades respondentes¹⁵, foram abertos 303 PADs para apurar ocorrências, vejamos:

Tabela 2. Processos administrativo disciplinares abertos para apurar ocorrências de assédio moral no período de 2014 a 2024	
Ano	Número de casos
2014	6
2015	3
2016	9
2017	27
2018	32
2019	34
2020	17
2021	19
2022	35
2023	74
2024	29
Total	303

Assim como foi possível constatar na análise dos dados do assédio moral, é evidente a diminuição do número de ocorrências no período do ensino remoto, voltando a crescer com o retorno das aulas presenciais e chegando ao seu auge também no ano de 2023, com o registro de 74 PADs. No primeiro semestre de 2024, também já haviam sido registrados 29 processos abertos, o que é um indicador preocupante.

Diante desses dados, é expressivo o aumento de casos envolvendo assédio moral e sexual nas universidades no período de uma década, e uma das justi-

ficativas para isso pode ser a maior disseminação de informações acerca dessa prática como sendo uma violência que deve acarretar responsabilização. Nesse sentido, é possível sugerir que as vítimas estão identificando essas violências e, depois de enfrentar diversas barreiras, conseguem denunciar seus ofensores.

Ressalta-se: os PADs são referentes aos casos em que houve denúncia de vítima e, posteriormente, admissibilidade e processamento. Nesse sentido, como veremos a seguir, nem todas as denúncias viram PADs e essa discrepância entre o número de denúncias e o de processos reflete, por um lado, uma baixa quantidade efetiva de casos, e por outro, os números contabilizados com as respostas do questionário demonstram muitas possíveis ocorrências.

3.2 Processos administrativos disciplinares concluídos e responsabilizações aplicadas

As perguntas 02¹⁶ e 03¹⁷ foram analisadas em conjunto, já que as universidades participantes acabaram respondendo às duas perguntas com as mesmas respostas, ou seja, indicando qual havia sido a responsabilização ou arquivamento do PAD.

Apenas seis universidades (FURG, UFG, UFJ, UnB, UFRA e UFCSPA) responderam acerca da prescrição nos casos de assédio moral. Sobre o assédio sexual, nenhuma universidade indicou número de PADs prescritos.

Tabela 3. Número de PADs prescritos indicados pelas universidades respondentes		
Universidades	Prescritos	Número total de casos
FURG	1	4
UFG	3	6
UFJ	1	6
UnB	3	7
UFRA	5	6
UFSCSPA	1	2

Importante mencionar que o número total de casos informados pelas universidades para apurar ocorrências de assédio moral é bem próximo dos números de casos prescritos, como é o caso da UFRA, UFCSPA e UFG, em que metade ou mais da metade dos casos foram prescritos.

Tal cenário pode indicar uma ausência de controle por parte das instituições federais, que não consolidam esses dados, o que acaba impedindo a adoção de políticas de eficiência administrativa que evitem novas prescrições. Assim como também pode indicar que as instituições preferem não apontar os dados diante da responsabilização que a prescrição poderia gerar.

Referente ao assédio moral, foi possível constatar que, apesar de ser a conduta com maior número de aberturas de PADs, é também a mais arquivada (106 foram arquivados). Logo depois, a principal responsabilização é a suspensão do servidor (27) e a menos aplicada é a demissão (8).

Tabela 4. Responsabilizações aplicadas nos PADs sobre assédio moral	
Penalidade	Número de casos
Advertência	23
Suspensão	27
Demissão	8
Termo de Ajustamento de Conduta	15
Arquivamento	106

O cenário do assédio sexual é um pouco diferente, pois, apesar de a maioria dos casos também serem arquivados (52), a penalidade mais aplicada é a demissão do servidor (38).

Tabela 5. Responsabilizações aplicadas nos PADs sobre assédio sexual	
Penalidade	Número de casos
Advertência	10
Suspensão	30
Demissão	38
Termo de Ajustamento de Conduta	15
Arquivamento	52

Isso pode significar que são casos em que houve melhor conjunto probatório dos fatos, mas também pode indicar que são violências consideradas mais reprováveis e inaceitáveis pelas instituições, por serem mais concretas e por haver uma característica única que diferencia o assédio sexual do moral: a conotação sexual. Também pode ser um indicativo de que a palavra da víti-

ma está sendo considerada com peso probatório, o que demandaria melhor análise de cada decisão para sustentar uma conclusão neste sentido.

Ou seja, diante dos dados obtidos, é possível constatar que a demissão é a penalidade mais aplicada e, com o advento do Parecer n.º 0015/2023/CONSUNIÃO/CGU/AGU¹⁸, que deverá ser seguido por todas as procuradorias federais junto às 165 autarquias e fundações públicas assessoradas pela Procuradoria-Geral Federal, de forma a uniformizar o tratamento da infração administrativa no âmbito da Administração Pública Federal indireta, tende a ser cada vez mais aplicada.

Em complementação ao parecer, a Coordenação-Geral de Uniformização de Entendimentos da Corregedoria-Geral da União (CGUNE/CRG) propôs orientações gerais para o (SISCOR) e emitiu a Nota Técnica n.º 3285/2023/CGUNE/DICOR/CRG¹⁹, que busca esclarecer quais condutas são passíveis de demissão, tendo em vista que nem tudo que é sexual é assédio, porque, ao contrário disso, todos os casos envolvendo assédio sexual seriam graves e a única penalidade possível seria a demissão. É diante dessa motivação que surge a referida nota técnica, que se vale do Código Penal para orientar suas exposições.

Conforme exposto na Nota Técnica n.º 3285/2023/CGUNE/DICOR/CRG, percebe-se, no âmbito do SISCOR, a existência de importantes variações no enquadramento das condutas de conotação sexual, que implicam divergências relevantes quanto à sanção aplicada. Isso é interessante porque, ao mesmo tempo em que é possível modular os tipos de condutas, também abre margem para o reitor enquadrar ou não como assédio.

O juízo administrativo, por sua vez, não faz a avaliação criminal, mas podem existir elementos que se aproximam da importunação sexual²⁰, contudo, não é possível afirmar que tal conduta será enquadrada como tal, já que, caso a comissão processante do PAD identifique que haja indícios da ocorrência de algum crime, o processo deverá ser encaminhado pela instituição para apuração pelo Ministério Público Federal ou Estadual (conforme competência).

Nesse sentido, percebe-se que há uma tentativa de uniformizar as penalidades para determinadas condutas, justamente por conta de não haver previsão legal expressa do assédio como ilícito disciplinar na Lei n.º 8.112/90, o que dificulta também a sua identificação.

Assim, é possível dizer que, conforme já pontuado acima, a maior parte dos processos administrativos disciplinares é arquivada (e as motivações para isso

não são explícitas, não consta se foi por falta de produção probatória, por exemplo), tal situação pode reforçar a impunidade dos ofensores, o que acaba desestimulando as vítimas a denunciarem.

4. DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

O conceito de assédio moral e sexual, apesar de não estar expressamente previsto na legislação administrativa federal, pode ser encontrado no Código Penal (no caso do assédio sexual) e no Guia Lilás da CGU (tanto para assédio moral como para assédio sexual), que deve ser utilizado como material orientador no combate e prevenção destas violências no âmbito do serviço público federal. A existência destas orientações, no entanto, não é suficiente para eliminar a insegurança jurídica que decorre da necessidade de se enquadrar essas condutas em um texto legal (Lei nº 8.112/90) construído sob a perspectiva da defesa da moral e dos bons costumes ao invés, por exemplo, da garantia dos direitos humanos e fundamentais.

Assim, uma mudança legislativa que contribuísse para regular de forma mais explícita estas condutas poderia contribuir tanto para a sua prevenção (pela obrigação de conhecimento da lei), quanto para o mais adequado enquadramento legal destas condutas na esfera administrativa. No entanto, o Guia Lilás da CGU orienta sobre os possíveis enquadramentos legais, tanto do assédio moral quanto sexual, servindo como uma importante referência para as Comissões de PAD e julgadores.

Como visto, não apenas a falta de tipificação das condutas dificulta o processo administrativo disciplinar para apurar casos de assédio moral e sexual, mas também a forma como se dá a oitiva da vítima, momento em que, muitas vezes, a vítima é obrigada a relatar os fatos na frente do agressor, tendo em vista o que está disposto no art. 156 da Lei nº 8.112/90, que estabelece o direito do servidor denunciado de “acompanhar o processo pessoalmente ou por intermédio de procurador”.

Ou seja, apesar de ser direito da vítima não prestar depoimento na presença do acusado, caso não se sinta confortável, a maioria delas não tem acesso a essa informação. O constrangimento deveria ser presumido e as comissões responsáveis pelos processos deveriam considerar como guia para atuação o direito da vítima não prestar depoimento na frente do seu agressor, independentemente de sua solicitação expressa. Portanto, defende-se a analogia com o Código de Processo Penal alterado pela Lei

Mariana Ferrer (arts. 400-A e 474-A), para que sua aplicação seja efetuada também no processo administrativo.

Também no âmbito administrativo é importante a utilização do Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça, o qual funciona como um guia para que os julgamentos possam ser aqueles que realizem o direito à igualdade e à não discriminação de todas as pessoas, de modo que o exercício da função jurisdicional se dê de forma a concretizar um papel de não repetição de estereótipos.

Ainda, discutiu-se como o assédio, principalmente o assédio sexual, tem como principais vítimas as mulheres, podendo ser um mecanismo de afirmar e reforçar sua subordinação política, negando-lhes os direitos a ocuparem a esfera pública. Conforme visto, o contexto do debate sobre assédio moral e sexual está intrinsecamente ligado à justiça de gênero, visto que as mais afetadas por essa violência são as mulheres, pois é através do assédio que homens policiam e asseguram o papel de subordinação às mulheres (estudantes ou trabalhadoras).

Sobre os dados obtidos através do questionário, houve participação de 84% das universidades nas perguntas de 01 a 03, referentes ao assédio moral; já sobre o assédio sexual, 85,5% responderam aos questionamentos. Percebe-se que, apesar da grande participação das universidades, por se tratar de informação que deveria ser prestada via LAI, houve negligência por parte de algumas instituições que deixaram de responder ao questionário ou responderam parcialmente. A consolidação desses dados é medida indispensável na construção de políticas de enfrentamento e combate ao assédio e deveria ser um compromisso das instituições.

Tanto os processos abertos para apurar ocorrências de assédio moral quanto de assédio sexual cresceram na última década, atingindo seu pico no ano de 2023. Conforme foi exposto, tal cenário pode se dar devido ao acesso de informações que foi facilitado com a popularização de internet e das redes sociais, inclusive com o movimento #MeToo, que indicou o ciberativismo como mecanismo eficaz na denúncia de assédios.

Apesar de as ocorrências de assédio moral serem maiores (450 PADs) do que as de assédio sexual (303 PADs), foi possível constatar que os PADs referentes ao assédio sexual são menos arquivados e acabam tendo penalidades mais gravosas, na maioria das vezes, com a demissão do servidor. Os dados sugerem que os casos de assédio sexual são considerados violências mais reprováveis com penalizações mais gravosas. Os dados também indicam que os

casos de assédio sexual podem conter melhor conjunto probatório do que o assédio moral, pois estes têm um número de arquivamentos (106) muito superior, ou seja, 23,5% dos casos de assédio moral foram arquivados (as universidades não indicaram os motivos).

Já sobre a penalidade de demissão ser a mais aplicada nos casos de assédio sexual, cabe pontuar que, conforme já delineado anteriormente, os órgãos federais vêm se dedicando, desde 2023, a prevenir o assédio moral e sexual nas suas repartições. Nesse sentido, houve a publicação do Parecer n.º 0015/2023/CONSUNIÃO/CGU/AGU, que tenta uniformizar como única penalidade para o assédio sexual a demissão. Ou seja, os dados obtidos corroboram o entendimento do parecer, de modo que se pode sugerir que seja cada vez mais aplicada a demissão nesses casos.

Por fim, espera-se que essa pesquisa colabore na consolidação de dados acerca do assédio moral e sexual nas universidades federais brasileiras, de modo que a comunidade acadêmica possa estar presente na construção de políticas em seus campi.

A concentração desses dados, quando limitada aos sistemas correccionais federais, acaba gerando sensação de insegurança jurídica e desestimula vítimas a denunciar seus agressores, pois não possuem conhecimento acerca do procedimento administrativo e seus possíveis resultados.

Portanto, acredita-se que a divulgação dessa pesquisa possa servir como forma de orientar as estudantes, não apenas sobre os caminhos processuais que podem ser enfrentados, mas também sobre a sua própria condição enquanto sujeitos que resistem em um sistema que tenta, a todo momento, fazer com que desistam da sua educação, ou seja, da sua emancipação.

REFERÊNCIAS

- Ahmed, S. (2021). *Complaint!* Duke University Press. <https://doi.org/10.26529/cepsj.2042>
- Almeida, H. B. (2023). O que fazer para evitar o assédio nas universidades? *Journal da USP*. <https://tinyurl.com/alm345>
- Almeida, H. B. (2022). A visibilidade da categoria assédio sexual nas universidades. Em T. M. C. Almeida & V. Zanello (Orgs.), *Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas* (pp. 195–220). OAB Editora. <https://tinyurl.com/343vjwr4>

- Almeida, T. M. C., & Zanello, V. (Orgs.). (2022). Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas. OAB Editora. <https://tinyurl.com/3bcmp66m>
- Almeida, T. M. C. (2017). Violência contra a mulher no espaço universitário. Em H. L. Silveira e F. S. R. Barbosa (Orgs.), *Mulheres e violência: Interseccionalidades*. (pp. 384–399). Technopolitik. Versão em PDF.
- Associação Nacional de História. (2023). Nota de apoio à professora Lídia Maria Vianna Possas. ANPUH <https://h7.cl/1dRNm>
- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. (2015). *Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito: CPI dos trotes*. <https://tinyurl.com/parlamentar45>
- Baldissera, M., & Gama, F. (2022). Violências contra mulheres em universidades brasileiras: Escrachos, denúncias e mediações. Em T. M. C. Almeida e V. Zanello (Orgs.), *Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas* (pp. 325–355). OAB Editora. <https://tinyurl.com/baldissera37>
- Bandeira, L. M. (2017). Trotes, assédios e violência sexual nos campi universitários no Brasil. *Revista Gênero*, 17, 49–79. <https://doi.org/10.22409/rg.v17i2.942>
- Barreto, M. M. S. (2005). Assédio moral: Uma violência sutil – análise epidemiológica e psicossocial no trabalho no Brasil [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC-SP. <https://tinyurl.com/barreto33>
- Beltrame, B. S. (2020). Programas de prevenção e tratamento dos casos de assédio: Benchmarking entre as instituições federais de ensino superior. *Perspectivas Contemporâneas*, 15(2), 117–143. <https://tinyurl.com/beltrame23>
- Brasil. (1990). Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União. <https://tinyurl.com/planalto67>
- Brasil. (2023). Lei nº 14.540, de 3 de abril de 2023. Institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual no âmbito da administração pública. <https://tinyurl.com/planaltogov>
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Interseccionalidade* (R. Souza, Trad.). Boitempo. <https://tinyurl.com/collinspdf>
- Conselho Nacional de Justiça. (2022). *Pesquisa nacional: Assédio e discriminação no âmbito do Poder Judiciário*. CNJ. <https://tinyurl.com/conseho23>
- Controladoria-Geral da União. (2023). Guia Lilás: Orientações para prevenção e tratamento ao assédio moral e sexual e à discriminação no Governo Federal. <https://h7.cl/1iDhm>

- Controladoria-Geral da União. (2023). Nota Técnica nº 3285/2023/CGUNE/DICOR/CRG. <https://tinyurl.com/contraladoria>
- Controladoria-Geral da União. (n.d.). Painei Resolveu?. CGU. <https://tinyurl.com/centralpa123>
- Costa, J. (2019). A mobilização da memória discursiva no movimento ciberfeminista: Análise da hashtag #metoo. *Estudos Linguísticos*, 48(3), 1307–1328. <https://doi.org/10.21165/el.v48i3.2223>
- Data Popular/Instituto Avon. (2015). *Violência contra a mulher no ambiente universitário*. Instituto Avon. <https://tinyurl.com/institutoavon123>
- Delphy, C. (2009). Patriarcado (teorias do). In H. Hirata et al. (Orgs.), *Dicionário crítico do feminismo* (pp. 392–395). Editora UNESP.
- Furlin, N., & Delgado, A. C. (2024). Enfrentamento da violência de gênero em universidades federais brasileiras: Mapeamento dos mecanismos institucionais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19, e024138. <https://tinyurl.com/furlin3n>
- Gama, F., & Baldissera, M. (2022). A violência contra mulheres em universidades brasileiras: Escrachos, denúncias e mediações. Em T. M. C. Almeida & V. Zanello (Orgs.), *Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas* (pp. 325–355). OAB Editora. <https://tinyurl.com/baldissera37>
- Guimarães, C. A., Cançado, V. L., & Lima, R. J. C. (2016). Assédio moral no trabalho e suas consequências: Estudo de caso em instituição federal de ensino superior. *Revista de Administração*, 51(2), 151–164. <https://doi.org/10.5700/rausp1231>
- Hirigoyen, M.-F. (2019). *Assédio moral: A violência perversa no cotidiano* (17ª ed.). Bertrand Brasil.
- Jacob, M. (2023, dezembro). *Servidoras e servidores públicos contra o assédio e violência no trabalho: Limites da estabilidade como mecanismo de proteção*. República.org. <https://tinyurl.com/JacobM24>
- Lima, J. S. (2023). Assédio moral nas universidades federais do Brasil: Uma revisão de literatura [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Amazonas]. <https://h7.cl/1iDXo>
- Miada, S. Y. (2020). *Assédio sexual: Tratamento correccional no âmbito do Sistema de Correição do Poder Executivo Federal (SISCOR)*. Controladoria-Geral da União. <https://tinyurl.com/assediosexual123>
- Ministério Público da União. (2010). *Manual prático de direitos humanos internacionais*. Escola Superior do MPU. <https://tinyurl.com/manualprac3>

- Possas, L. M. V. (2024). Violência de gênero no espaço universitário... É preciso falar, reclamar e enfrentar!!! *Caderno Espaço Feminino*, 36(2), 423–439. <https://tinyurl.com/possaslmv>
- Rosa, B. S. da, Barbosa, M. C., Pavani, D. B., Costa, A. B., Nardi, H. C., & Brito, C. (2020). *Pesquisa sobre a percepção de assédio moral e sexual relativo ao gênero na UFRGS – Relatório I*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Saffioti, H. I. B. (2015). Gênero, patriarcado e violência (2ª ed.). Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo. <https://tinyurl.com/saffiotihm>
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. (2008). *Pesquisa de opinião pública: Percepção sobre os direitos humanos no Brasil*. <https://tinyurl.com/2ykm68rd>
- Severi, F. C., Castilho, E. W. V., & Matos, M. C. (2020). *Tecendo fios das críticas feministas ao direito no Brasil II: Direitos humanos das mulheres e violências* (Vol. 1). FDRP/USP. <https://tinyurl.com/severifc>
- Sorj, B. (1992). O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. Em A. O. Costa e C. Bruschini (Orgs.), *Uma questão de gênero* (pp. 87–108). Rosa dos Ventos; Fundação Carlos Chagas. <https://tinyurl.com/sorj1992>
- Uchitel, M. (2021). Culpar as vítimas pelo abuso sexual é parte de um mecanismo de defesa psíquico [Entrevista concedida a D. Melo]. *Le Monde Diplomatique Brésil*. <https://tinyurl.com/diplomatiqueorg>
- Veloso, I. C. (2019). Feminismo digital: Análise do movimento #MeToo no Brasil [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília]. <https://tinyurl.com/veloso2019IC>
- Zanella, V., & Richwin, I. F. (2022). Assédio sexual no ensino superior brasileiro: Uma análise sociogendrada das emoções e das subjetividades nas transferências entre alunas assediadas e professores assediadores. Em T. M. C. Almeida e V. Zanella (Orgs.), *Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas* (pp. 67–90). OAB Editora. <https://tinyurl.com/343vjwr4>
- Zanella, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos: Cultura e processos de subjetivação*. Appris.
- Zanella, V. (2020). Masculinidades, cumplicidade e misoginia na “casa dos homens”: Um estudo sobre os grupos de WhatsApp masculinos no Brasil. Em L. Ferreira (Org.), *Gênero em perspectiva* (pp. 113–134). CRV.
- Zanella, V. (2022). *A prateleira do amor: Sobre mulheres, homens e relações*. Appris.

NOTAS

1 . As universidades federais são instituições públicas vinculadas à União no Brasil que é um Estado Federado composto pela União e pelos Estados. Essas universidades são mantidas com recursos federais e regulamentadas pela legislação aprovada no Congresso Nacional. Além das universidades públicas federais, também existem universidades públicas estaduais e municipais, reguladas por leis locais, mas que, naquilo que diz respeito ao regime jurídico dos servidores públicos, seguem em vários aspectos o modelo federal. Atualmente existem 69 (sessenta e nove) universidades federais no Brasil, distribuídas em todos os Estados do país.

2 . O Fala.BR é a Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Poder Executivo Federal. Desenvolvido pela Controladoria-Geral da União (CGU), o Sistema permite a qualquer cidadão encaminhar - de forma ágil e com interface amigável - pedidos de acesso à informação e manifestações de ouvidoria, em um único ambiente. Por meio da Plataforma Fala.BR, é possível fazer solicitações a mais de 310 órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, além de outras duas mil instâncias de todos os entes e poderes da federação, como estados, municípios e serviços sociais autônomos que aderiram ao Sistema. Além do registro de pedidos e manifestações de ouvidoria, o Fala.BR permite acompanhar o cumprimento dos prazos; consultar as respostas recebidas; entrar com recursos; apresentar reclamações; entre outras ações em conformidade com a Lei de Acesso à Informação e o Código de Defesa dos Usuários de Serviços Públicos. A escolha da plataforma se deu pelo fato de que as manifestações são encaminhadas diretamente para as universidades federais, de modo que cada uma delas precisou manifestar-se acerca da solicitação de informações, devido à exigência da LAI. <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br/falabr/visao-geral>

3 . Também é importante esclarecer que antes da abertura de um Processo Administrativo Disciplinar pode ser aberta uma sindicância para levantar provas, por exemplo, conforme determina a Lei nº 8.112/90, art. 145.

4 . "Art. 216-A. Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerente ao exercício de emprego, cargo ou função." O Superior Tribunal de Justiça entende ser possível a configuração do crime de assédio sexual na relação entre professor e estudante (REsp 1.759.135), tendo em vista a existência da condição de superior hierárquico ou ascendência inerente ao exercício de emprego, cargo ou função na relação professor-aluno.

5 Universidade Federal de Santa Catarina. (2024). *Guia de direitos das pessoas assediadas*. Secretaria de Ações Afirmativas e Equidade. <https://seai.ufsc.br/files/2024/03/guia-direitos-pessoas-assediadas.pdf>

6 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (n.d.). *Mulheres representam 59% das matrículas na educação superior*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-representam-59-das-matriculas-na-educacao-superior>

7 Artigo 2. Entende-se que a violência contra a mulher abrange a violência física, sexual e psicológica. b) ocorrida na comunidade e cometida por qualquer pessoa, incluindo, entre outras formas, o estupro, abuso sexual, tortura, tráfico de mulheres, prostituição forçada, sequestro e assédio sexual no local de trabalho, bem como em instituições educacionais, serviços de saúde ou qualquer outro local.

8 . Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito constituída pelo Ato nº 56, de 2014, com a finalidade de “investigar as violações dos direitos humanos e demais ilegalidades ocorridas no âmbito das Universidades do Estado de São Paulo ocorridas nos chamados ‘trotés’, festas e no seu cotidiano acadêmico”. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Volume 125, Número 67. São Paulo, abril de 2015. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/arquivoWeb/com/com3092.pdf>

9 Rede de Professoras e Pesquisadoras pelo Fim da Violência Sexual e de Gênero na Universidade de São Paulo.

10 De acordo com Heloísa Buarque de Almeida (2022), a “CPI dos Trotés” foi encampada por deputados ligados à Comissão da Verdade, que busca revelar os crimes cometidos pelo Estado brasileiro durante a ditadura. Assim, os casos foram nomeados como um problema a partir de certa noção de Direitos Humanos e de sua violação no ambiente universitário, considerando-se, inclusive, as universidades como corresponsáveis ou omissas. Ainda, Gama e Baldissera (2022) afirmam que a CPI foi constituída após uma série de denúncias de estudantes universitárias que relataram abusos experimentados em sete instituições: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e de Campinas (PUCCampinas), e da Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI).

11 A Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres é um órgão da Organização das Nações Unidas destinado a promover o empoderamento de mulheres e igualdade de gênero. Criada em 2010, iniciou suas operações em 2011. <https://www.onumulheres.org.br/>

12 Criado em 2016, por meio da Portaria GR Nº 6766, o Escritório USP Mulheres tem como objetivo propor e implementar iniciativas e projetos voltados à igualdade de gênero no âmbito da Universidade de São Paulo. Para tal finalidade, o Escritório é responsável pela coordenação do relacionamento entre a administração da Universidade, a comunidade de docentes, discentes, servidores técnicos-administrativos e o público em geral que frequenta os campi da USP. <http://uspmulheres.usp.br/>

13 Ahmed, Sara. *Complaint!* Durham: Duke University Press, 2021. 376 pp. Published online by Cambridge University Press: 28 February 2022

14 UTFPR, UFPR, UFCSPA, UFPeL, UFSM, UNIPAMPA, FURG, UFRGS, UFES, UNIFAL-MG, UNIFEI, UFJF, UFMG, FUNRei, UFU, UFV, UFTM, UFVJM, UNIFESP, UNIRIO, UFF, UFRRJ, UFG, UFCAT, UFJ, UFMT, UFAL, UFBA, UFSB, UFOB, UNILAB, UFCA, UFC, UFPB, UFCG, UFPE, UNIVASF, UFRPE, UFAP, UFRN, UFRSA-RN, UFS, UNIFAP, UFAM, UFOPA, UFPA, UFRA, UNIFESSPA, UNIR, UFRR, UFT, UFNT, UFABC, UnB, UFMS, UFDPAr, UFSC e UNILA.

15 UTFPR, UFPR, UFCSPA, UFPeL, UFSM, UNIPAMPA, FURG, UFRGS, UFES, UNIFAL-MG, UNIFEI, UFJF, UFMG, FUNRei, UFU, UFV, UFTM, UFVJM, UNIFESP, UNIRIO, UFF, UFRRJ, UFG, UFCAT, UFJ, UFMT, UFAL, UFBA, UFSB, UFOB, UNILAB, UFCA, UFC, UFMA, UFPB, UFCG, UFPE, UNIVASF, UFRPE, UFAP, UFRN, UFRSA-RN, UFS, UNIFAP, UFAM, UFOPA, UFPA, UFRA, UNIFESSPA, UNIR, UFRR, UFT, UFNT, UFABC, UnB, UFMS, UFDPAr, UFSC e UNILA.

16 Desde 2014, incluído este ano, quantos Processos Administrativos Disciplinares concluíram por ano pela ocorrência/caracterização de assédio moral/sexual praticado por servidor(a)?

17 Em cada caso em que foi constatada a ocorrência de assédio moral/sexual, quais foram as responsabilizações aplicadas (demissão, suspensão ou advertência)? Em quantos casos houve prescrição?

18 Presidência da República. (2024, 28 de março). *Despacho do Presidente da República*. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-do-presidente-da-republica-508264976>

19 Controladoria-Geral da União. (2023). *Nota Técnica nº 3285/2023/CGUNE/DICOR/CRG*. https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/77812/1/Nota_Tecnica_3285_2023.pdf

20 Art. 215-A. Praticar contra alguém sem a sua anuência, ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en.- jun.), 247-269

<https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1045>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2025-05-12 | Revisado 2025-06-19

Aceptado 2025-06-19 | Publicado 2025-06-30

9. Equidad y género como agentes de innovación y fortalecimiento de programas de doctorado en educación

Equity and gender as agents of innovation and strengthening of Doctoral Programs in Education

Johanna Solange Godoy Cerda¹ @  Edith Carola Ubilla Briones² @ 

^{1y2} Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

RESUMEN

Esta investigación evidencia la urgencia de incorporar la equidad y la perspectiva de género en los programas de doctorado en Educación en Chile. A partir de datos nacionales, se identifican desigualdades significativas que afectan a las doctoras y doctorandas en tres etapas críticas: ingreso, desarrollo y titulación. Destaca que solo el 37% de quienes poseen el grado de doctor son mujeres, lo que revela una brecha persistente en el acceso y la permanencia en la formación doctoral. En línea con la Agenda 2030, se refuerza la necesidad de eliminar estas barreras estructurales, dado su impacto en la autonomía, el bienestar y la inserción laboral de las mujeres. Mediante una metodología cuantitativa y la aplicación de encuestas adaptadas de estándares internacionales, se determinaron los factores que inciden en el desarrollo académico de mujeres que han cursado o cursan programas doctorales en educación en universidades acreditadas chilenas. Los resultados muestran que las trayectorias académicas femeninas están condicionadas por factores estructurales que reproducen desigualdades de género, lo que refuerza la necesidad de implementar políticas institucionales que promuevan la justicia social y garanticen igualdad de oportunidades en la educación doctoral con la finalidad de establecer la equidad y la perspectiva de género como agentes de innovación y fortalecimiento de los programas de doctorado en educación.

Palabras clave: Doctorado; educación; equidad; género; innovación

Equity and gender as agents of innovation and strengthening of Doctoral Programs in Education

ABSTRACT

This research highlights the urgency of incorporating equity and a gender perspective into doctoral programs in Education in Chile. Based on national data, significant inequalities affecting female and male doctoral students are identified at three critical stages: admission, development, and graduation. It is noteworthy that only 37% of those holding a doctoral degree are women, revealing a persistent gap in access to and retention in doctoral training. In line with the 2030 Agenda, the need to eliminate these structural barriers is reinforced, given their impact on women's autonomy, well-being, and labor market integration. Using a quantitative methodology and surveys adapted from international standards, the factors influencing the academic development of women who have completed or are currently completing doctoral programs in education at accredited Chilean universities were identified. The results show that women's academic careers are conditioned by structural factors that reproduce gender inequalities, reinforcing the need to implement institutional policies that promote social justice and guarantee equal opportunities in doctoral education. This aims to establish equity and a gender perspective as agents of innovation and strengthening of doctoral education programs.

Keywords: PhD; education; equity; gender; innovation

Equidade e gênero como agentes de inovação e fortalecimento programas de doutorado em educação

RESUMO

Esta pesquisa destaca a necessidade urgente de incorporar equidade e uma perspectiva de gênero nos programas de doutorado em educação no Chile. Com base em dados nacionais, desigualdades significativas que afetam estudantes de doutorado, tanto do sexo feminino quanto do masculino, são identificadas em três estágios críticos: ingresso, desenvolvimento e graduação. Ele destaca que apenas 37% dos doutores são mulheres, revelando uma lacuna persistente no acesso e na retenção na formação de doutorado. Em consonância com a Agenda 2030, reforça-se a necessidade de eliminar estas barreiras estruturais, dado o seu impacto na autonomia, no bem-estar e na integração laboral das mulheres. Utilizando uma metodologia quantitativa e

pesquisas adaptadas de padrões internacionais, foram determinados os fatores que influenciam o desenvolvimento acadêmico de mulheres que concluíram ou estão cursando doutorado em educação em universidades chilenas credenciadas. Os resultados mostram que a trajetória acadêmica das mulheres é condicionada por fatores estruturais que reproduzem as desigualdades de gênero, reforçando a necessidade de implementação de políticas institucionais que promovam a justiça social e garantam a igualdade de oportunidades na formação doutoral. Visa estabelecer a equidade e a perspectiva de gênero como agentes de inovação e fortalecimento dos programas de doutorado em educação.

Palavras-chave: Doutorado; educação; equidade; gênero; inovação

L'équité et le genre comme agents d'innovation et de renforcement programmes de doctorat en éducation

RÉSUMÉ

Cette recherche souligne le besoin urgent d'intégrer l'équité et une perspective de genre dans les programmes de doctorat en éducation au Chili. Sur la base de données nationales, des inégalités significatives affectant les doctorantes et doctorants sont identifiées à trois étapes critiques : l'entrée, le développement et l'obtention du diplôme. Il souligne que seulement 37% des titulaires d'un doctorat sont des femmes, ce qui révèle un écart persistant dans l'accès et la rétention dans la formation doctorale. Conformément à l'Agenda 2030, la nécessité d'éliminer ces barrières structurelles est renforcée, compte tenu de leur impact sur l'autonomie, le bien-être et l'intégration professionnelle des femmes. À l'aide d'une méthodologie quantitative et d'enquêtes adaptées aux normes internationales, les facteurs qui influencent le développement académique des femmes qui ont terminé ou poursuivent actuellement des programmes de doctorat en éducation dans des universités chiliennes accréditées ont été déterminés. Les résultats montrent que les carrières universitaires des femmes sont conditionnées par des facteurs structurels qui reproduisent les inégalités entre les sexes, renforçant la nécessité de mettre en œuvre des politiques institutionnelles qui favorisent la justice sociale et garantissent l'égalité des chances dans la formation doctorale. L'objectif est d'établir l'équité et une perspective de genre comme agents d'innovation et de renforcement des programmes de doctorat en éducation.

Mots clés: Doctorat ; éducation ; équité ; genre ; innovation

1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva de género es fundamental para el desarrollo sostenible de la sociedad global actual, donde problemáticas como la pobreza, la inequidad, la injusticia social, la guerra y la degradación ambiental persistirán si no se adoptan enfoques transformadores (UNESCO, 2017). Su incorporación en la educación se consolidó como objetivo estratégico desde la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (1995), lo que impulsó la creación de políticas que transversalizan el enfoque de género en distintos niveles y sectores. Posteriormente, en 2015, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) reafirmaron este compromiso, destacando el ODS 5, centrado en la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas. Aunque se han registrado avances, aún se requiere un compromiso institucional más sólido para asegurar la implementación efectiva de los ODS, especialmente en el ámbito académico (UNESCO, 2017).

A pesar de dichos esfuerzos, las mujeres siguen enfrentando múltiples barreras para alcanzar posiciones académicas de liderazgo. Entre ellas se cuentan el acceso desigual a oportunidades de formación y trabajo, la baja representación en espacios de decisión, las dificultades de conciliación familiar, los estereotipos persistentes y la subvaloración de sus capacidades (Merma-Molina *et al.*, 2022; Peterson, 2015). Estas barreras se amplifican en el contexto doctoral, donde las responsabilidades familiares recaen en mayor proporción sobre las mujeres, limitando su desarrollo profesional y dificultando su acceso a incentivos y cargos de liderazgo. En este sentido, comprender las trayectorias, motivaciones y experiencias de las doctorandas es esencial, ya que su participación es clave para el progreso del desarrollo sostenible (ONU Mujeres, 2020).

Desde una perspectiva innovadora, la inclusión de mujeres en programas doctorales aporta diversos capitales económicos, sociales y simbólicos, ampliando la riqueza epistémica, la creatividad investigativa y el compromiso con la sostenibilidad (Bakry, 2018). La presencia de mujeres en espacios académicos y de gobernanza fortalece los marcos estratégicos necesarios para enfrentar desafíos globales complejos (Núñez-Peiró *et al.*, 2021). Además, muchas doctorandas priorizan la satisfacción personal y el compromiso emocional con su labor, lo que se traduce en un estilo de liderazgo académico ético y transformador. Para quienes además son madres, la formación doctoral se convierte en una oportunidad para inspirar a sus hijos y resignificar sus roles familiares desde una perspectiva de agencia (Hirtenlehner & Farrall, 2015). No

obstante, esta estrategia muchas veces responde a un mecanismo adaptativo para mitigar la culpa derivada de la transgresión a los roles tradicionales de género (Armstrong, 2017).

En Chile, a pesar de las políticas públicas y universitarias orientadas a la equidad, persisten estructuras jerárquicas que reproducen desigualdades de género en la academia (Merma-Molina *et al.*, 2022). Superar estas barreras requiere ir más allá de lo legislativo, incorporando medidas prácticas como la igualdad de trato, acciones que promuevan las fortalezas del rol de la mujer en el mundo tanto académico como laboral y una transversalización de género efectiva. Es importante destacar que la igualdad de trato busca erradicar la idea de que las mujeres deben comportarse como los hombres para alcanzar el éxito académico, mientras que la transversalización implica integrar el enfoque de género en todos los niveles de las instituciones, sus políticas y prácticas (Cambridge *et al.*, 2019).

De esta manera es posible avanzar hacia una educación doctoral más equitativa e innovadora, que implica reconocer que la equidad y la perspectiva de género no solo son condiciones para la justicia social, sino motores esenciales para la transformación institucional, la calidad investigativa y el cumplimiento de los compromisos globales de sostenibilidad.

2. PROBLEMATIZACIÓN

Los profesionales que logran realizar un programa doctoral representan una proporción menor de la población en general; no obstante, su importancia es ampliamente valorada (Auriol *et al.*, 2013), tanto para el desarrollo de políticas públicas como para el avance de las ciencias y la implementación de mejoras sustentadas en evidencia. Dentro del amplio espectro de investigaciones disponibles, aquellas que abordan las trayectorias de quienes cursan un doctorado son limitadas, y aún más escasas son las que lo hacen desde una perspectiva de género. Esta falta de enfoque crítico vuelve urgente y relevante estudiar dichas trayectorias, ya que la perspectiva de género permite identificar brechas estructurales y barreras invisibilizadas que afectan la formación avanzada y, por ende, su potencial transformador en los sistemas educativos.

La creciente visibilización de los derechos de las mujeres y la búsqueda de igualdad en todos los ámbitos de la vida, particularmente en los espacios de formación superior, han generado compromisos internacionales sostenidos, aunque su impacto en el desarrollo educativo de las mujeres aún es limitado.

A nivel global, si bien se han registrado avances significativos en la participación femenina en estudios doctorales, persisten barreras que dificultan la equidad de género, especialmente en el acceso a cargos de liderazgo académico y en la distribución de responsabilidades familiares y laborales. Según el Global Gender Gap Report (2023), aunque las mujeres superan a los hombres en acceso y rendimiento en la educación superior en varias regiones, esta superioridad no se refleja en posiciones de liderazgo académico o científico. En paralelo, datos de la OCDE (2010) indican que el acceso a la educación superior ha aumentado, incluyendo el ingreso a programas de doctorado; sin embargo, este progreso no ha sido equitativo.

La integración de la perspectiva de género en la educación fue declarada prioridad internacional desde la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995), dando lugar a políticas institucionales con enfoque de género. Desde entonces, la matrícula femenina en enseñanza superior se ha triplicado (UNESCO, 2021), pero este incremento no garantiza oportunidades igualitarias en todos los ámbitos sociales, ya que persisten desafíos estructurales en términos de equidad, justicia social e inserción laboral. A pesar de que las mujeres representan incluso una mayoría en ciertas carreras, siguen siendo minoría en posiciones de docencia, investigación y cargos directivos en la academia.

En Chile, aunque las mujeres constituyen el 43% de las matrículas en programas de doctorado, representan solo el 34% del total de investigadores y perciben un salario un 26% menor en promedio que los hombres que trabajan en instituciones de educación superior (MinCiencia, 2023). Esta situación evidencia una pérdida de paridad conforme se avanza en el sistema educativo, lo que limita la capacidad transformadora de los programas doctorales. Comprender qué facilita o dificulta las trayectorias académicas de mujeres en estos niveles es fundamental para robustecer acciones que fortalezcan la equidad e innovación en dichos programas.

Bukstein y Gandelman (2019) señalan que, en el ámbito académico y doctoral, la brecha de género es una constante. En Uruguay, se observa que las disparidades de género son casi inexistentes al inicio de las carreras, pero aumentan a medida que las mujeres avanzan en ellas y se profundizan cuando son madres. Los autores señalan que se evidencia una distribución desigual en la carrera académica y científica: las mujeres se concentran en los niveles iniciales, mientras que los hombres predominan en los cargos y rangos más altos. Esta tendencia refleja la persistencia de barreras estructurales que difi-

cultan el avance de las mujeres hacia posiciones de mayor jerarquía en el sistema académico y de investigación. En Uruguay, la maternidad emerge como un factor crítico en la carrera académica; las mujeres que son madres tardan más en completar sus estudios doctorales, especialmente cuando realizan su formación dentro del país, lo que sugiere una dificultad para compatibilizar la actividad laboral con la doctoral. Además, las publicaciones de los hombres continúan aumentando después del nacimiento del primer hijo, mientras que las de las mujeres se estancan, lo que resulta en que los hombres publiquen casi el doble de artículos. Estas diferencias se acentúan con la edad, incluso en áreas feminizadas como las ciencias médicas (Bukstein y Gandelman, 2019).

A nivel global, las mujeres reportan niveles significativamente más bajos de satisfacción con su experiencia doctoral en comparación con los hombres, alcanzando un 3,9 % más de probabilidad de experimentar una disminución en su satisfacción, debido principalmente a una mayor exposición a la discriminación de género y al acoso sexual. Entre los factores determinantes de insatisfacción destaca la dificultad para conciliar las exigencias académicas con la vida personal, especialmente debido a la doble carga que enfrentan muchas doctorandas entre el trabajo académico y las responsabilidades domésticas. Asimismo, quienes experimentan sobrecarga laboral tienden a reportar una satisfacción aún menor. Esta situación se agrava en países de ingresos bajos y medios, donde los roles de género tradicionales están más arraigados y las políticas de protección contra la discriminación son más débiles. Estos resultados refuerzan la percepción de que las universidades no solo reflejan, sino que también reproducen desigualdades de género estructurales en sus dinámicas institucionales (Teng et al., 2025).

Por otro lado, en México, egresados del Programa de Doctorado en Educación presentan una perspectiva más positiva. Jiménez-Vásquez (2014) indica que la formación doctoral puede contribuir a reducir ciertas brechas de género mediante una mayor presencia de mujeres en ciertos niveles del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Otro aspecto significativo es la movilidad, puesto que el grado doctoral es considerado relevante para impulsar el desarrollo profesional y el reconocimiento. El autor también destaca que la productividad está vinculada a los roles con mayor jerarquía y responsabilidad, especialmente para aquellos con más de cinco años de egreso.

Estas desigualdades se acentúan en el ámbito STEM, donde persisten estereotipos de género que limitan el acceso y la permanencia de mujeres. Las ingenierías y tecnologías continúan siendo percibidas como dominios masculinos, mientras que las disciplinas orientadas al cuidado y los servi-

cios son feminizadas (UNESCO, 2021). Este patrón reproduce segregaciones tempranas que luego impactan el acceso a becas, financiamiento y redes de colaboración, elementos clave en la consolidación de trayectorias doctorales exitosas.

En este contexto, el abordaje de las trayectorias de mujeres que acceden a estudios de alto nivel adquiere una dimensión estratégica. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, centrado en la igualdad de género, reconoce que esta es una condición imprescindible para el desarrollo pacífico, próspero y sostenible de las sociedades. A cinco años del plazo establecido en la Agenda 2030, los avances son notorios, pero insuficientes. La falta de coordinación efectiva entre políticas, programas institucionales y prácticas académicas continúa siendo un obstáculo para alcanzar una transformación educativa sustantiva (UNESCO, 2017). En este sentido, promover el acceso, permanencia y liderazgo de las mujeres en programas de doctorado no es solo una cuestión de equidad, sino de innovación y mejora estructural del sistema educativo.

Incorporar una perspectiva de género en los programas de Doctorado en Educación permite transformar prácticas institucionales mediante herramientas como los Planes de Igualdad de Género (GEP). Estos planes, respaldados por organismos nacionales e internacionales, actúan como catalizadores de cambio hacia una mayor equidad, al intervenir en las relaciones de género dentro de la academia (Ávila y Albareda-Tiana, 2024). De esta forma, el fortalecimiento institucional con enfoque de género no solo corrige desigualdades, sino que aporta a la calidad formativa del postgrado, abriendo espacios de liderazgo, generación de conocimiento y justicia social.

Las brechas entre hombres y mujeres en ámbitos como las tareas domésticas, oportunidades laborales y salarios siguen existiendo, lo que impone una doble carga sobre las mujeres que acceden a estudios de doctorado. “La emancipación femenina, que contribuyó significativamente a que las mujeres pudieran ingresar a las universidades y al mercado laboral, no garantizó la democratización del trabajo de cuidados, dejándolas abrumadas por tener que combinar el trabajo doméstico y extradoméstico” (Bitencourt y Batista Andrade, 2022, p. 50). Así, el acceso al doctorado no elimina las tareas de cuidado, sino que intensifica la exigencia de conciliación, generando una segunda jornada laboral invisible.

Durante sus trayectorias académicas, las mujeres deben equilibrar las responsabilidades familiares y domésticas que recaen desproporcionadamente sobre ellas, lo que limita sus oportunidades de desarrollo profesional. Adicio-

nalmente, la discriminación de género y la falta de redes de apoyo obstaculizan el progreso hacia posiciones de influencia y liderazgo académico (Lopes *et al.*, 2024). A pesar de ciertos avances, la equidad de género en el ámbito académico sigue siendo un desafío estructural. Las mujeres progresan con mayor lentitud en la jerarquía universitaria y enfrentan barreras para acceder a roles decisivos (Lavallo, 2018), además de percibir remuneraciones inferiores incluso en posiciones equivalentes.

Las políticas académicas, tanto nacionales como internacionales, han buscado reducir estas brechas, pero su impacto sigue limitado por factores estructurales y por la persistente resistencia cultural que afecta el acceso femenino al poder dentro de la academia (Bitencourt y Batista Andrade, 2022; Peterson, 2015). Las investigaciones sobre trayectorias de mujeres doctoras y doctorandas desde un enfoque de género son aún reducidas y presentan vacíos relevantes. Muchas se centran únicamente en el ámbito académico, ignorando la complejidad de las tensiones personales, familiares y sociales. Algunas investigaciones visibilizan que estas trayectorias están marcadas por un alto nivel de sufrimiento psicológico, asociado a los roles de madre y cuidadora, lo que implica tiempo y esfuerzo en tareas consideradas no productivas (Biroli, 2015, p. 94).

Las condiciones estructurales, tanto internas como externas, moldean estas trayectorias y evidencian la necesidad de estudios más amplios y comparativos (Danell y Hjerm, 2012). Por ejemplo, Auriol *et al.* (2013) muestran que los ingresos anuales medianos de los hombres con doctorado superan consistentemente a los de las mujeres, independientemente del país. Aunque estas diferencias pueden estar influenciadas por múltiples variables (edad, experiencia laboral, trabajo a tiempo parcial), reflejan desigualdades sistémicas que impactan la participación femenina en la generación de conocimiento.

En este marco, las reivindicaciones por justicia social, comprendidas como redistribución e igualdad, se vuelven fundamentales. Fraser (2008) sostiene que superar la injusticia de género requiere articular la redistribución económica con el reconocimiento cultural, en tanto las mujeres siguen siendo asignadas a roles asistenciales no remunerados que perpetúan su exclusión del empleo formal y del reconocimiento académico. Los programas doctorales con enfoque de género pueden operar como plataformas críticas para generar cambios culturales y estructurales, al reconocer la producción de conocimiento desde diversas experiencias, saberes y realidades.

En suma, integrar el enfoque de género como eje de innovación en los Programas de Doctorado en Educación permite no solo corregir desigualdades históricas, sino fortalecer su contribución al avance del conocimiento, la mejora de la calidad educativa y la consolidación de sistemas más justos. Identificar y abordar los factores que afectan el desarrollo académico y la inserción laboral de las doctoras y doctorandas es, en última instancia, una inversión directa en la transformación del sistema educativo y en el bienestar colectivo.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación adopta un enfoque cuantitativo que, por un lado, permite la generalización de resultados y, por otro lado, favorece la identificación de patrones representativos en torno a la trayectoria académica y profesional de las mujeres que participan en programas doctorales en educación (Bar, 2010). En esta línea, la equidad de género no solo se constituye como una categoría de análisis, sino como un eje transversal que permite visibilizar brechas, tensiones estructurales y oportunidades de innovación institucional en la formación doctoral.

El universo considerado abarca a personas que estén cursando o hayan egresado de Programas de Doctorado en Educación ofrecidos por universidades acreditadas en Chile. La muestra incluye a personas pertenecientes a programas de Doctorado en Educación acreditados impartidos por universidades estatales y privadas.

La elección de este universo y muestra tiene un objetivo estratégico: capturar la diversidad de experiencias académicas y laborales atravesadas por condiciones de género. Esto permite no solo cuantificar tendencias, sino también situar los hallazgos dentro de un marco que reconoce las múltiples dimensiones de desigualdad que enfrentan las mujeres en la formación doctoral y su inserción laboral, proponiendo caminos para fortalecer estos programas desde una perspectiva de justicia social e innovación.

El instrumento de recolección de datos corresponde a una encuesta tipo Likert de cinco opciones, adaptada del instrumento internacional "Encuesta de Trayectorias de Profesionales con Doctorado" (Careers of Doctorate Holders), desarrollado en el marco del proyecto "Career Doctorate Holders" de la OCDE, Eurostat y la UNESCO. Esta herramienta fue aplicada de manera online a doctoras y doctorandas pertenecientes a un programa acreditado en Chile. En esta etapa se presentan los resultados correspondientes a 32 personas

encuestadas de una universidad pública chilena que imparte el Programa de Doctorado en Educación.

3.1 Caracterización de la muestra

Los datos recogidos reflejan una muestra con predominancia femenina (56%), lo que permite focalizar el análisis en los factores que afectan de forma diferenciada a las mujeres en sus trayectorias académicas y laborales. El 28% de las personas encuestadas ya se encuentra titulada como “Doctora en Educación”, el 38% se identifica como “Doctoranda” y el 34% como “Candidata a Doctora”. En términos etarios, un 56% tiene entre 35 y 44 años, un 28% entre 45 y 54, y un 9% entre 25 y 34 años.

Desde una perspectiva de género interseccional, se destaca que el 100% de las encuestadas reporta carga doméstica parcial o total, y un 65% además debe cumplir jornadas laborales parciales o completas durante su formación doctoral. Esta doble o triple carga evidencia las barreras estructurales que persisten en la carrera académica de las mujeres y refuerza la necesidad de políticas institucionales diferenciadas para garantizar trayectorias equitativas. Además, el 65% depende de la Beca Interna de la universidad, mientras que un 22% no cuenta con ningún tipo de financiamiento, y un 34% ha cursado estudios adicionales durante su formación doctoral.

Estos datos permiten inferir la existencia de condiciones estructurales y culturales que impactan de manera significativa en la trayectoria formativa y laboral de las mujeres en programas de doctorado. El enfoque de equidad de género aquí propuesto no solo busca evidenciar estas desigualdades, sino también aportar a la innovación y fortalecimiento de los programas desde la comprensión de las necesidades específicas, barreras persistentes y oportunidades de mejora que viven las doctoras y doctorandas en educación.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se sitúan en múltiples niveles: académico, institucional y político. En primer lugar, nos proporciona evidencia empírica y actualizada que documenta y visibiliza las trayectorias, desafíos y brechas que enfrentan las mujeres en su tránsito por programas de Doctorado en Educación. Esta evidencia resulta esencial para comprender cómo la estructura académica perpetúa desigualdades de género, especialmente cuando las mujeres, a pesar de ingresar en mayores proporciones a la educación superior y contar con mayores tasas de titulación, disminuyen significa-

tivamente su presencia en estudios doctorales e investigación (MinCiencia, 2023). Esta paradoja revela una brecha estructural que requiere ser abordada con urgencia.

El análisis de trayectorias permite identificar patrones sistemáticos de exclusión o postergación académica, derivados, entre otros factores, de la carga desproporcionada de labores de cuidado, crianza y trabajo doméstico no remunerado que enfrentan muchas doctorandas (Santos, 2015), lo cual repercute directamente en sus tiempos de dedicación, niveles de productividad y acceso a oportunidades académicas. Es importante destacar que este fenómeno se agudizó durante la pandemia, periodo en que se registró una disminución considerable en la producción científica de mujeres (Gabster *et al.*, 2020; Minelio *et al.*, 2020), lo que evidencia cómo las crisis amplifican las desigualdades preexistentes.

A continuación, se presenta la Tabla N.º1, que nos revela la percepción de los encuestados respecto de las competencias y habilidades investigativas adquiridas durante su proceso de formación doctoral.

Tabla 1. Percepción sobre competencias y habilidades investigativas	
Competencias y habilidades	% Según indicador
Conocimiento sobre metodología	16% declara tener un excelente conocimiento, mientras que un 39% considera que su conocimiento sobre metodología es regular.
Conocimiento sobre innovación	Solo un 13% declara tener un dominio de conocimiento sobre innovación, situándose la mayoría de las respuestas de los encuestados en que solo tienen un conocimiento regular al respecto de procesos de innovación.
Conocimiento sobre trabajo en equipo	Más de un 80% de los encuestados declara tener un alto grado de conocimiento sobre trabajo en equipo.
Conocimiento sobre desarrollo de pensamiento crítico	Más de un 80% de los encuestados declara tener un alto grado de habilidad de pensamiento crítico.
Valorización de la creatividad en el trabajo académico	Más de un 90% de los encuestados declara valorar la creatividad en el trabajo académico.
Conocimiento sobre liderazgo	Más de un 70% de los encuestados declara tener un alto grado de conocimiento sobre liderazgo.
Conocimiento sobre gestión de proyectos	Un 55% de los encuestados declara tener un alto grado de conocimiento sobre gestión de proyectos.
Competencia de comunicación efectiva	Un 75% de los encuestados declara tener un alto grado de competencia en cuanto a comunicación efectiva.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que nos presenta la Tabla N.º1 muestran que, si bien la mayoría de los encuestados declara poseer un alto grado de conocimiento y habilidades en trabajo en equipo (80%), pensamiento crítico (80%), liderazgo (70%), comunicación efectiva (75%) y valoración de la creatividad en el trabajo académico (90%), persisten debilidades en áreas clave para el desarrollo doctoral. Solo un 16% indica tener un excelente conocimiento metodológico y apenas un 13% reconoce dominio sobre procesos de innovación, concentrándose la mayoría en niveles regulares de manejo en ambas dimensiones. Además, un 55% declara un alto grado de conocimiento en gestión de proyectos, lo que evidencia una necesidad de fortalecer capacidades metodológicas e innovadoras en los programas de doctorado.

La discriminación en espacios académicos y profesionales continúa siendo una problemática estructural que impacta negativamente en las trayectorias de quienes cursan estudios doctorales. Para comprender la magnitud y los ámbitos en que esta se manifiesta, se levantaron datos que permiten visibilizar las experiencias de exclusión y desigualdad que enfrentan los y las doctorandas durante su formación avanzada y en el ejercicio de su desarrollo profesional-académico. A continuación, se presenta la Tabla N.º 2, que nos revela la percepción sobre discriminación que tienen los encuestados.

Tabla 2. Percepción de Discriminación	
Indicador de discriminación	% Según indicador
Actividades del programa de doctorado	Un 48% de los encuestados declara haber sufrido discriminación durante sus estudios doctorales.
Presentación de artículos a revistas	Un 26% de los encuestados declara haber sufrido discriminación al momento de intentar artículos en revistas.
Postulación a fondos concursables	Un 26% de los encuestados declara haber sufrido discriminación al momento de postular o adjudicarse fondos concursables.
Postulación a cargos académicos	Un 37% de los encuestados declara haber sufrido discriminación al momento de postular a un cargo académico.
Discriminación en contexto laboral o de estudios doctorales	Un 56% de los encuestados declara haber sufrido discriminación en el contexto laboral o de estudios doctorales.

Fuente: Elaboración propia.

Los datos presentados en la Tabla N.º2 dan cuenta de la existencia de discriminación durante el proceso de formación doctoral, elemento que posteriormente también se instala en el campo laboral de las doctoras en educación;

por este motivo es importante que esta información se socialice y que contribuya a concientizar al respecto de cómo la formación doctoral también es un espacio en el que ha irrumpido la cultura machista, reproduciendo patrones que hoy, que ya estamos en conocimiento, debemos erradicar. Estos datos reflejan que un 56% de los encuestados ha experimentado discriminación en el contexto laboral o durante sus estudios doctorales, lo cual evidencia una situación preocupante de exclusión persistente. De manera específica, un 48% reporta haber sido discriminado directamente durante su formación doctoral, mientras que un 37% ha vivido discriminación al postular a cargos académicos. Asimismo, un 26% declara haber sufrido discriminación tanto al momento de intentar publicar en revistas científicas como en la postulación o adjudicación de fondos concursables. Estas cifras demuestran que la discriminación se manifiesta de forma transversal en múltiples dimensiones del quehacer académico, afectando el acceso a oportunidades, la visibilidad de la producción científica y la participación equitativa en el campo de la educación superior.

En general, los resultados aportan criterios técnicos y éticos para la formulación de políticas institucionales con enfoque de género. Estas políticas deberían orientarse a garantizar condiciones equitativas para la formación, la productividad y la proyección académica de las mujeres en programas de doctorado. Entre las medidas propuestas se encuentran la implementación de sistemas de acompañamiento académico con enfoque de género, becas con componentes de cuidado, flexibilización horaria, redes de mentoría entre mujeres investigadoras y el reconocimiento formal del trabajo académico vinculado al cuidado.

Por otro lado, se espera que los resultados incidan en la transformación de la cultura académica de los programas de postgrado, promoviendo una enseñanza más crítica, reflexiva e inclusiva. Esto se traduce en la incorporación transversal de la perspectiva de género en los planes de estudio, metodologías de enseñanza, criterios de evaluación y proyectos de investigación. Al reconocer e integrar las experiencias, saberes y contribuciones de las mujeres en la academia, se amplía la diversidad epistémica y se enriquecen los procesos formativos.

A su vez, se instala la necesidad de una articulación de acciones estratégicas entre distintas unidades académicas, especialmente entre programas de doctorado y oficinas de género, para diseñar, implementar y monitorear planes de igualdad que no se limiten a lo declarativo, sino que generen cambios

reales y sostenibles. Este tipo de articulación institucional permitirá instalar capacidades para gestionar la equidad de forma sistémica, con indicadores claros y rendición de cuentas periódicas.

Finalmente, esta investigación se encuentra en proceso de generar productos académicos y de incidencia, tales como artículos científicos, presentaciones en congresos, redes de colaboración interuniversitaria y campañas de sensibilización, que permitan ampliar el impacto de los resultados y generar un efecto multiplicador en otras instituciones de educación superior, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la educación desde una mirada inclusiva y transformadora.

5. DISCUSIÓN

La discusión se instala a partir de la revisión de los aspectos más significativos vinculados a esta investigación, los cuales son parte de marcos teóricos relevantes que abordan las trayectorias académicas de estudiantes de doctorado, particularmente aquellas que integran la equidad de género como un eje transformador e innovador en el diseño, la implementación y el fortalecimiento de programas doctorales en educación.

Incorporar esta perspectiva no solo permite visibilizar las barreras estructurales que enfrentan especialmente las mujeres, como la sobrecarga por roles de cuidado (Santos, 2015), la doble jornada laboral o la disminución de productividad en contextos de crisis como la pandemia (Gabster *et al.*, 2020; Minelio *et al.*, 2020), sino también identificar oportunidades concretas para rediseñar políticas institucionales más justas, inclusivas y sostenibles, que a su vez respondan a necesidades comunes a nivel global. Este enfoque posibilita repensar los programas doctorales desde una lógica de corresponsabilidad, reconociendo la diversidad de trayectorias y ampliando el horizonte de innovación y excelencia académica con base en la equidad (MinCiencia, 2023).

En términos cuantitativos, las mujeres siguen subrepresentadas entre quienes obtienen un doctorado: apenas constituyen el 34% del total de personas con este grado académico (Navia, 2024). Esto resulta contradictorio si se considera que las mujeres obtienen mejores resultados académicos en la educación secundaria (Comunidad Mujer, 2016), acceden más a la educación superior (54% vs. 46%) y presentan mayores tasas de aprobación de asignaturas (88,1% vs. 81,7%) y retención (5 a 6,1 puntos más que los hombres) según datos proporcionados por el MinCiencia (2023) y Diario UChile (2021). También se titulan en mayor proporción y en menos tiempo (27,4% vs. 37% de

sobreeducación), según datos presentados por Diario UChile (2021). A pesar de estos antecedentes, solo el 43% de las matrículas doctorales corresponde a mujeres, y apenas el 36% de quienes ejercen como doctoras en universidades son mujeres, además de percibir en promedio un 26% menos de salario (MinCiencia, 2023). Esta brecha representa una expresión concreta de inequidad estructural, donde el rendimiento académico no se traduce en igualdad de oportunidades ni condiciones. Situación que no solo afecta al contexto chileno, sino que trasciende a nivel global (Teng et al., 2025).

Las mujeres investigadoras corresponden apenas al 34% del total, y tienden a adjudicarse menos fondos (Undurraga *et al.*, 2021). Esta situación reproduce un modelo académico inequitativo, donde las mujeres, pese a sus méritos, enfrentan barreras de reconocimiento y redistribución de recursos. Como indica la Tercera Radiografía de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación:

Al analizar la trayectoria profesional, se observa que el porcentaje de mujeres disminuye a medida que adquieren mayor calificación académica. Por una parte, las mujeres tienen mayoría a nivel de pregrado, representando el 54% de la matrícula, pero —por otra parte— solo equivalen al 34% de las personas con doctorado que investigan en universidades. (MinCiencia, 2023, p. 9)

Desde una perspectiva de justicia global, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible impulsa la igualdad de género como pilar transversal para alcanzar sociedades inclusivas y resilientes. La promoción del ODS 5, que se orienta al empoderamiento de las mujeres, tiene implicancias directas en el rediseño de trayectorias académicas más equitativas. En el contexto doctoral, esto se traduce en repensar estructuras institucionales, procesos de acreditación, políticas de conciliación y modelos de evaluación académica.

Duarte *et al.* (2023) evidencian diferencias significativas en las trayectorias de hombres y mujeres en la academia, lo que es sustentado por Bukstein y Gandelman (2019), quienes señalan la existencia de estas mismas diferencias en el contexto uruguayo. Mientras que Jiménez-Vásquez (2014) indica que estas diferencias también son notables en México. Los autores antes mencionados coinciden en que, aunque las mujeres logren el grado doctoral, tienen menos posibilidades de acceder a plazas de docencia universitaria. La maternidad aparece como una variable explicativa clave. Este fenómeno expresa cómo el género opera como estructura de exclusión, no solo en el acceso, sino también en la permanencia y promoción académica.

La trayectoria académica, entendida como el proceso desde la formación inicial hasta el ejercicio profesional en investigación o docencia universitaria (García-Béjar, 2024), se ve condicionada por factores sociales y estructurales que afectan diferencialmente a mujeres y hombres. Jiménez-Vásquez (2014) destaca la importancia de considerar tanto la movilidad como la reinserción laboral como dimensiones clave en esta trayectoria.

En programas doctorales, la identidad académica se construye progresivamente (Rockinson-Szapkiw y Spaulding, 2014). Para las mujeres, este proceso implica tensiones adicionales cuando deben articular su identidad académica con otras identidades sociales, como la maternidad o el rol de cuidadora. A esto se suman las brechas en producción científica: los hombres publican más, y las mujeres son autoras de menos artículos, especialmente en campos de alto prestigio (UNESCO, 2021). Según datos de Elsevier (2020), las autorías femeninas predominan en áreas feminizadas como enfermería o psicología, pero son mínimas en ciencias duras.

Bendels *et al.* (2018) señalan que las mujeres publican solo el 29,8% de los artículos, y están subrepresentadas como primeras (33,1%) y últimas autoras (18,1%). Esta subrepresentación impacta directamente en sus posibilidades de acceder a becas, proyectos o plazas académicas, pues los sistemas de evaluación se basan en criterios cuantitativos (publicaciones, citas, colaboración) que reproducen la desigualdad.

Ante esta realidad, resulta ineludible incorporar el enfoque de género desde la perspectiva de la justicia social. La universidad debe reconocer y valorar los saberes de grupos históricamente excluidos. En este sentido, las mujeres, aunque han accedido progresivamente a la educación superior, enfrentan barreras sistémicas en el doctorado y la investigación, lo que se traduce en lo que el autor denomina injusticia cognitiva: exclusión no solo del acceso, sino también de la producción y legitimación del conocimiento. Santos y Condori (2023) plantean que la justicia social se concreta en la equidad y la igualdad de oportunidades. Por ello, fortalecer la participación de mujeres en programas doctorales es estratégico no solo para remediar desigualdades, sino para enriquecer los debates y formas de producción de conocimiento. Nancy Fraser (2008) articula esta visión a través de tres dimensiones: redistribución (justicia económica), reconocimiento (justicia cultural) y participación (justicia política). Para Fraser, lograr la justicia de género implica transformar las estructuras que organizan el acceso a recursos y también aquellas que regulan el valor simbólico y la visibilidad de los sujetos.

Desde la redistribución, es imprescindible repensar el modo en que el género estructura el trabajo académico: a las mujeres se les asigna tradicionalmente el trabajo no remunerado y reproductivo, mientras que los hombres dominan las áreas mejor remuneradas. Esta asimetría configura una forma de injusticia distributiva que se evidencia en las trayectorias académicas. Como indica Fraser (2008), su reparación exige medidas estructurales en los programas doctorales: paridad en el acceso a becas, apoyo institucional a la conciliación, valoración de trayectorias no lineales, entre otras.

Desde el reconocimiento, es necesario transformar las representaciones culturales que siguen invisibilizando o desprestigiando el trabajo académico de las mujeres. Esto incluye desde los estereotipos que las alejan de las ciencias duras hasta la falta de representación en órganos decisionales. También supone visibilizar sus aportes, autorías y liderazgos en los campos de la educación y la investigación. Por tanto, un enfoque de equidad de género no solo repara desigualdades históricas, sino que se proyecta como una vía para innovar y fortalecer los programas de doctorado en educación. Incorporar esta perspectiva implica generar espacios formativos más democráticos, interdisciplinarios y críticos, donde la justicia social oriente tanto la selección como la permanencia, la evaluación y el impacto del quehacer académico doctoral.

6. CONCLUSIONES

La equidad y el enfoque de género se configuran como elementos esenciales para fortalecer e innovar los Programas de Doctorado en Educación. A pesar del creciente acceso de las mujeres a la educación superior y sus altos niveles de rendimiento y titulación, su participación en niveles doctorales e investigación continúa siendo limitada (MinCiencia, 2023). Esta brecha se explica, en gran medida, por la sobrecarga de responsabilidades que asumen muchas mujeres, quienes deben compatibilizar sus trayectorias académicas con labores de cuidado, crianza y trabajo doméstico no remunerado, configurando una "segunda jornada laboral" (Santos, 2015), lo que repercute directamente en el desarrollo de sus carreras académicas.

Durante la pandemia, esta desigualdad se agudizó, evidenciándose en una significativa disminución de la productividad científica de las mujeres (Gabsster *et al.*, 2020; Minelio *et al.*, 2020), lo que reafirma la urgencia de abordar estas inequidades desde una perspectiva estructural. La visibilización de las trayectorias y experiencias de doctoras y doctorandas en Educación no solo permite relevar estas problemáticas, sino también generar evidencia que sus-

tente políticas institucionales orientadas a promover condiciones más equitativas y justas.

Este enfoque busca transformar los entornos académicos en espacios más inclusivos, favoreciendo una enseñanza crítica, reflexiva y diversa. Incorporar las contribuciones de las mujeres en los ámbitos de docencia e investigación enriquecerá las prácticas pedagógicas y permitirá avanzar hacia una educación superior de mayor calidad, reconociendo que actualmente las mujeres representan solo el 34% del total de investigadores (MinCiencia, 2023).

En este contexto, los resultados de esta investigación permitirán ampliar la discusión sobre la mejora de la educación desde una perspectiva de género en el nivel de postgrado, aportando una mirada profunda sobre las barreras estructurales y las oportunidades de transformación. Asimismo, se espera que estos hallazgos influyan en políticas institucionales y gubernamentales, contribuyendo al diseño de estrategias que apoyen a las mujeres que enfrentan una doble carga laboral.

Finalmente, los productos derivados de esta investigación, tales como artículos científicos, redes académicas y actividades de difusión, buscan incidir directamente en el desarrollo de políticas públicas y universitarias. Se propone fortalecer la planificación estratégica institucional mediante la implementación de planes de trabajo con enfoque de género, articulados a través de instancias como las oficinas de género, que tendrán un rol clave en la coordinación y monitoreo de estas políticas. Estas acciones, en conjunto, permitirán transformar estructuralmente los programas de doctorado y postgrado, consolidando una educación superior más justa, diversa e innovadora.

REFERENCIAS

- Armstrong, J. (2017). Like mother, like daughter? How career women influence their daughters' ambition [¿De tal palo, tal astilla? ¿Cómo influyen las mujeres profesionales en la ambición de sus hijas?]. (1.^a ed.). Policy Press. <https://doi.org/10.56687/9781447334095>
- Auriol, L., Misu, M. & Freeman, R. (2013). *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators*. OECD Science, Technology and Industry Working Papers, No. 2013/04, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k43nxgs289w-en>
- Bar, A. R. (2010). La metodología cuantitativa y su uso en América Latina. *Cinta de moebio*, (37), 1-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000100001>

- Bakry, S. H. (2018). Chapter 5 Innovation in Higher Education: Towards Enhancing Sustainable Development. In Anna Visvizi, Miltiadis D. Lytras, and Linda Daniela. *The Future of Innovation and Technology in Education: Policies and Practices for Teaching and Learning Excellence*, Emerald Publishing. 71-92. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-555-520181007>
- Bendels, M., Müller, R., Brueggmann, D., & Groneberg, D. (2018). Gender disparities in high-quality research, as revealed by Nature Index journals. *PLoS ONE* 13(1): e0189136. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189136>
- Bitencourt, S. & Batista Andrade, C. (2022). ¿Dos pesos y dos medidas? Maternidad y vida académica de estudiantes de doctorado en una universidad pública. *Debate Feminista*, 64, 32–55. <https://doi.org/10.22201/cie-g.2594066xe.2022.64.2353>
- Biroli, F. (2015). Responsabilidades, cuidado e democracia. *Revista Brasileira De Ciência Política*, (18), 81–117. <https://tinyurl.com/34mvhby7>
- Bukstein, D., & Gandelman, N. (2019). Glass ceilings in research: Evidence from a national program in Uruguay. *Research Policy*, 48(6), 1550-1563. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.03.007>
- Comunidad Mujer (2016). *Informe GET, Género, Mujer y Trabajo: La brecha persistente*. Primer estudio sobre la desigualdad de género en el ciclo de vida. Una revisión de los últimos 25 años. <https://tinyurl.com/ycxascj7>
- Danell, R., & Hjerm, M. (2013). Career prospects for female university researchers have not improved. *Scientometrics*, 94, 999–1006. <https://doi.org/10.1007/s11192-012-0840-4>
- Diario Uchile (2021). Las tres mujeres rectoras del sistema universitario chileno se reúnen para intercambiar posturas sobre educación y proceso constituyente. <https://tinyurl.com/ye26uj4m>
- Duarte Atoche, M., Rodríguez Castro, P. & Laffarga Briones, J. (2023). Diferencias de género en la carrera académica en contabilidad en la universidad pública española. *Revista de Contabilidad*, 26(2), 181–199. <https://doi.org/10.6018/rcsar.443621>
- Elsevier Gender Report. (2020). *The researcher journey through a gender lens: An examination of research participation, career progression and perceptions across the globe*. Elsevier. <https://tinyurl.com/ye22beb9>
- Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. (2020). Guía para el uso de un lenguaje inclusivo al género. ONU Mujeres. <https://tinyurl.com/mv59ks4p>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83–99.

- Gabster, B., van Daalen, K., Dhatt, R. y Barry, M. (2020). Challenges for the female academic during the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 395(10242), 1968-1970. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31412-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31412-4)
- García-Béjar, L., & Galbán-Lozano, S. (2024). Génesis de trayectorias académicas: itinerarios de profesores universitarios estudiantes de doctorado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3501>
- García, G., & Albareda-Tiana, S. (2024). Igualdad de género y desarrollo sostenible. Avances y desafíos en la agenda mundial y en la universidad. *Feminismo/s*, (43), 213–243. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.09>
- Hirtenlehner, H., & Farrall, S. (2015). Is the ‘Shadow of Sexual Assault’ Responsible for Women’s Higher Fear of Burglary?, *The British Journal of Criminology*, 54(6), 1167–1185. <https://doi.org/10.1093/bjc/azu054>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* UNESCO IESALC. <https://tinyurl.com/nhkf9ede>
- Jiménez-Vásquez, M. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Perfiles Educativos*, 36(143), 30–48. [https://doi.org/10.1016/s0185-2698\(14\)70608-7](https://doi.org/10.1016/s0185-2698(14)70608-7)
- Lavalle Iriarte, C. (2018). *Las universidades de investigación, nuevo paradigma mundial: modelo de gobernanza y aplicación a cinco universidades*. [Tesis de Doctorado, Universidad Politécnica de Madrid] Repositorio Institucional—Universidad Politécnica de Madrid. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.50303>
- Lopes, M., Santos, C., & Monteiro, R. (2024). The Transformative Potential of Gender Equality Plans to Expand Women’s, Gender, and Feminist Studies in Higher Education: Grounds for Vigilant Optimism. *Education Sciences*, 14(8), 889. <https://doi.org/10.3390/educsci14080889>
- Malone, M. F. T. (2019). The Logics of Gender Justice: State Action on Women’s Rights around the World: Htun, Mala, and S. Laurel Weldon. 2018. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 366 pp., \$99.99 (hardcover), ISBN: 978-1-108-41756-3. *Journal of Women, Politics & Policy*, 40(4), 545–547. <https://doi.org/10.1080/1554477X.2019.1671743>

- Merma-Molina, G., Urrea-Solano, M., Baena-Morales, S. & Gavilán-Martín, D. (2022). The satisfactions, contributions, and opportunities of women academics in the framework of sustainable leadership: A case study. *Sustainability*, 14(14), 8937. <https://doi.org/10.3390/su14148937>
- Ministerio de Educación. (2021). *Brechas de género en Educación Superior. Subsecretaría de Educación Superior*. Servicio de Información de Educación Superior Chile 2020. MINEDUC. <https://tinyurl.com/4rb7ffzs>
- Minello, A., Martucci, S., & Manzo, L.K. (2021). The pandemic and the academic mothers: present hardships and future perspectives. *European Societies*. 23 (1), 82–94. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1809690>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2023). *Tercera Radiografía de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación*. Oficina de Estudios y Estadísticas, División de Políticas Públicas. <https://tinyurl.com/mpppjwhr>
- Navia, R. (13 de agosto de 2024). *Mujeres con doctorado*. Diario La Tercera, 3. <https://tinyurl.com/48u7u4a3>
- Núñez-Peiró, M., Sánchez, C., Sanz, A., Gayoso-Heredia, M., López-bueno, J., González, J., Linares, C., Díaz, J., Gómez, G., Sánchez, S., Fernández, S. (2021). Exposure and Vulnerability Toward Summer Energy Poverty in the City of Madrid: A Gender Perspective. In: Bisello, A., Vettorato, D., Haarstad, H., Borsboom-van Beurden, J. (eds) *Smart and Sustainable Planning for Cities and Regions*. SSPCR 2019. Green Energy and Technology. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57332-4_34
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2010). *Taxation, innovation and the environment*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264087637-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de Aprendizaje*. UNESCO. ISBN 978-92-3-300070-4. <https://tinyurl.com/yzmbsszj>
- Peterson, H. (2015). Is managing academics “women’s work”? Exploring the glass cliff in higher education management. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 112-127. <https://doi.org/10.1177/1741143214563897> (Original work published 2016)
- Rockinson-Szapkiw, A., Spaulding, L.S., Swezey, J., & Wicks, C. (2014). Poverty and persistence: A Model for understanding individuals’ pursuit and persistence in a Doctor of Education program. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 181-190. <https://doi.org/10.28945/2049>

- Sáenz Jiménez, F. A. (2017). *Factores ambientales y antrópicos que determinan la presencia y distribución del Cóndor Andino y la selección de lugares de anidación y descanso: un enfoque multiescalar* [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.
- Santos, B. de S. (2015). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96g3p>
- Santos Gutiérrez, G. & Condori Ruiz, J. (2023). Hacia una Universidad más Inclusiva: Estrategias para Promover la Justicia Social en la Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9568-9582. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8520
- Teng, C., Yang, C., & Wu, G. (2025). Are female students less satisfied with doctoral candidacy experiences? Evidence from 108 countries. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 610. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04937-2>
- Undurraga, R., Simbürger, E. y Mora, C. (2021). Desborde y desazón versus flexibilidad y concentración: Teletrabajo académico y género en tiempos de pandemia. *Polis Revista Latinoamericana*, 20 (59), 12-38. DOI: 10.32735/S0718-6568/2021-N59-1594
- World Economic Forum. (2023). *Global Gender Gap Report*. <https://tinyurl.com/3pd327pp>



10. Violencia de género en la universidad: el reto urgente de transformarse desde adentro

Gender-based violence in universities: the urgent challenge of transforming from within

Josefina Guzmán Acuña¹ @  Blanca Lizbeth Inguanzo Arias² @ 

Teresa de Jesús Guzmán Acuña³ @ 

^{1 y 3} Universidad Autónoma de Tamaulipas, Victoria, México.

² Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

RESUMEN

La violencia de género en el ámbito universitario representa un fenómeno complejo y persistente que interpela profundamente a las instituciones de educación superior. Más allá de su función formativa y de generación de conocimiento, las universidades se constituyen también como espacios de convivencia donde las relaciones de poder, las desigualdades estructurales y las formas de violencia pueden reproducirse de manera sutil o explícita. Este artículo aborda, por tanto, el desafío urgente de transformar las universidades desde su interior, reconociendo que la erradicación de la violencia de género implica una revisión profunda de las prácticas institucionales, de las culturas organizacionales y de los marcos simbólicos que perpetúan la desigualdad. A partir de un análisis crítico y multidisciplinario, se exploran los obstáculos, tensiones y oportunidades que enfrentan las universidades en su camino hacia una verdadera equidad de género. El análisis de la violencia de género en el ámbito universitario evidencia que no se trata de hechos aislados ni de simples desviaciones individuales, sino de un fenómeno estructural profundamente arraigado en las lógicas patriarcales que organizan el funcionamiento institucional. Pese a la implementación de protocolos y políticas institucionales, los avances han sido en gran medida insuficientes y, en algunos ca-

sos, simulados. Las medidas adoptadas tienden a centrarse en la gestión administrativa del conflicto y en la protección de la imagen institucional, más que en una transformación real de las estructuras que posibilitan la violencia. En este contexto, es urgente transitar de una respuesta meramente formal a una política de transformación estructural.

Palabras clave: Violencia de género; universidad; política de transformación

Gender-based violence in universities: the urgent challenge of transforming from within

ABSTRACT

Gender-based violence in the university environment represents a complex and persistent phenomenon that deeply challenges higher education institutions. Beyond their formative and knowledge-generating function, universities are also spaces of coexistence where power relations, structural inequalities, and forms of violence can be subtly or explicitly reproduced. This article, therefore, addresses the urgent challenge of transforming universities from within, recognizing that the eradication of gender-based violence implies a profound revision of institutional practices, organizational cultures, and symbolic frameworks that perpetuate inequality. Based on a critical and multidisciplinary analysis, the obstacles, tensions, and opportunities faced by universities on their way to true gender equity are explored. The analysis of gender violence in the university environment shows that it is not a matter of isolated events or simple individual deviations, but a structural phenomenon deeply rooted in the patriarchal logics that organize institutional functioning. Despite the implementation of institutional protocols and policies, progress has been largely insufficient and, in some cases, appears to be simulated. The measures adopted tend to focus on the administrative management of the conflict and the protection of institutional image, rather than on a real transformation of the structures that make violence possible. In this context, it is urgent to move from a merely formal response to a policy of structural transformation.

Keywords: Gender violence; university; transformational politics

Violência baseada em gênero nas universidades: o desafio urgente de transformar a partir de dentro

RESUMO

A violência baseada em gênero no ambiente universitário representa um fenômeno complexo e persistente que desafia profundamente as instituições de ensino superior. Além de sua função educacional e de geração de conhecimento, as universidades também são espaços de convivência em que as relações de poder, as desigualdades estruturais e as formas de violência podem ser reproduzidas de forma sutil ou explícita. Este artigo, portanto, aborda o desafio urgente de transformar as universidades a partir de dentro, reconhecendo que a erradicação da violência de gênero implica uma profunda revisão das práticas institucionais, das culturas organizacionais e das estruturas simbólicas que perpetuam a desigualdade. Com base em uma análise crítica e multidisciplinar, ele explora os obstáculos, as tensões e as oportunidades enfrentadas pelas universidades em seu caminho para a verdadeira igualdade de gênero. A análise da violência de gênero no ambiente universitário mostra que não se trata de eventos isolados ou simples desvios individuais, mas de um fenômeno estrutural profundamente enraizado nas lógicas patriarcais que organizam o funcionamento institucional. Apesar da implementação de protocolos e políticas institucionais, o progresso tem sido em grande parte insuficiente e, em alguns casos, simulado. As medidas adotadas tendem a se concentrar no gerenciamento administrativo do conflito e na proteção da imagem institucional, e não em uma transformação real das estruturas que possibilitam a violência. Nesse contexto, há uma necessidade urgente de passar de uma resposta meramente formal para uma política de transformação estrutural.

Palavras-chave: Violência baseada em gênero; universidade; política de transformação

La violence sexiste dans les universités : le défi urgent d'une transformation de l'intérieur

RÉSUMÉ

La violence à caractère sexiste dans l'environnement universitaire représente un phénomène complexe et persistant qui remet profondément en question les établissements d'enseignement supérieur. Au-delà de leur fonction

educative et de production de connaissances, les universités sont également des espaces de coexistence où les relations de pouvoir, les inégalités structurelles et les formes de violence peuvent être reproduites de manière subtile ou explicite. Cet article aborde donc le défi urgent de transformer les universités de l'intérieur, en reconnaissant que l'éradication de la violence fondée sur le genre implique une révision profonde des pratiques institutionnelles, des cultures organisationnelles et des cadres symboliques qui perpétuent l'inégalité. Sur la base d'une analyse critique et multidisciplinaire, il explore les obstacles, les tensions et les opportunités auxquels sont confrontées les universités sur la voie d'une véritable égalité entre les femmes et les hommes. L'analyse de la violence fondée sur le genre dans le milieu universitaire montre qu'il ne s'agit pas d'événements isolés ou de simples déviations individuelles, mais d'un phénomène structurel profondément ancré dans les logiques patriarcales qui organisent le fonctionnement institutionnel. Malgré la mise en œuvre de protocoles et de politiques institutionnelles, les progrès ont été largement insuffisants et, dans certains cas, simulés. Les mesures adoptées tendent à se concentrer sur la gestion administrative du conflit et la protection de l'image institutionnelle, plutôt que sur une véritable transformation des structures qui rendent la violence possible. Dans ce contexte, il est urgent de passer d'une réponse purement formelle à une politique de transformation structurelle.

Mots clés: Violence fondée sur le genre ; université ; politique de transformation

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género en el ámbito universitario representa un fenómeno complejo y persistente que interpela profundamente a las instituciones de educación superior. Más allá de su función formativa y de generación de conocimiento, las universidades se constituyen también como espacios de convivencia donde las relaciones de poder, las desigualdades estructurales y las formas de violencia pueden reproducirse de manera sutil o explícita (Bourdieu, 2000; Segato, 2016).

Numerosos estudios han evidenciado que las universidades no son inmunes a las dinámicas patriarcales de la sociedad en la que están insertas. Por el contrario, muchas veces actúan como reproductoras de dichas dinámicas, al invisibilizar o minimizar las denuncias de acoso, abuso o discriminación de género (Lamas, 2020; Varela, 2020). Segato (2016) sostiene que la violencia de

género es una manifestación del poder que busca disciplinar los cuerpos y las subjetividades, y que se perpetúa cuando las instituciones fallan en desarticular los mandatos culturales que la sostienen.

En los últimos años, muchos estudios han dado cuenta de cómo estas dinámicas se insertan y persisten en instituciones de educación superior. Algunos estudios como el titulado “La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México” (Castro y Vázquez, 2008), constituyen una valiosa aproximación. La investigación parte del análisis de trayectorias sociales de alumnas con el propósito de evidenciar cómo muchas de ellas ya han experimentado diversas formas de violencia antes de su ingreso a la universidad, lo cual incrementa su vulnerabilidad una vez dentro del espacio académico. Lo interesante de este trabajo es que surge de biografías que originalmente no tenían como objetivo abordar la violencia, pero que al ser revisadas revelaron patrones reiterados de victimización. El aporte central del estudio radica en demostrar el vínculo entre las historias de vida de las estudiantes y los mecanismos institucionales que perpetúan, a través de la omisión o la permisividad, la violencia de género en el ámbito universitario. Este enfoque permite problematizar la universidad no solo como reproductora de saberes, sino también como un espacio donde se encarnan y legitiman relaciones de poder desiguales.

Por su parte, Mingo y Moreno (2015) en su artículo “El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad”, profundizan en la forma en que se normalizan y reproducen prácticas violentas al interior de las universidades. A través de una mirada sociológica, las autoras argumentan que estas formas de violencia no son incidentes aislados, sino que se encuentran estrechamente vinculadas con la complejidad de las relaciones sociales que se establecen entre mujeres y hombres en el entorno académico, relaciones que a menudo se caracterizan por asimetrías tanto simbólicas como prácticas. El estudio se apoya en relatos recogidos en seis grupos de discusión realizados en tres facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde participaron tanto estudiantes hombres como mujeres (Agoff y Mingo, 2010).

Los hallazgos revelan que el acoso sexual, especialmente el perpetrado por docentes hacia sus alumnas, es una práctica frecuente y naturalizada. Además, se advierte que los mecanismos institucionales de denuncia resultan ineficaces, lo que favorece la impunidad de los agresores y reproduce un ambiente de tolerancia hacia estas conductas. Las autoras señalan: “La iniciativa de denunciar el sexismo se enfrenta, en todas las instancias, con obstáculos

que forman parte de la estructura interna del orden de género: el sexismo contiene en sí mismo los mecanismos de su propia reproducción" (Agoff y Mingo, 2010, p. 153).

En la misma línea, Barreto (2017) en su artículo "Violencia de género y denuncia pública en la universidad", aborda un aspecto clave en el abordaje del problema: la denuncia como acto político y herramienta de visibilización. El trabajo analiza las manifestaciones públicas de denuncia realizadas por estudiantes de la UNAM entre 2011 y 2014, subrayando que, ante la ausencia de mecanismos institucionales eficaces para atender la violencia de género, las víctimas recurren a la exposición pública como una forma de búsqueda de justicia y reparación simbólica. El estudio concluye que estas denuncias funcionan como una estrategia de resistencia frente al silencio institucional y permiten señalar las fallas estructurales en el abordaje del problema. Aunque en 2016 la UNAM implementó un protocolo para la atención de casos de violencia de género (UNAM, 2016), el artículo señala que este constituye solo un paso inicial en el largo camino hacia una transformación institucional efectiva, dado que la violencia persiste como un fenómeno estructural y sistémico.

Estos estudios permiten afirmar que la universidad, lejos de ser un espacio neutral, actúa muchas veces como reproductora de relaciones patriarcales, en tanto que las estructuras de poder y los marcos normativos continúan siendo insuficientes para garantizar la seguridad, la equidad y la dignidad de las mujeres en el entorno académico.

En este contexto, la transformación institucional no puede limitarse a la implementación de protocolos o medidas reactivas. Como advierte Scott (1986), es necesario problematizar cómo se construyen las categorías de género en los espacios académicos y cómo estas configuran relaciones de poder dentro de las estructuras universitarias. A su vez, la perspectiva de la transversalización del enfoque de género, tal como lo proponen organismos como la UNESCO (2016), exige repensar los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas, las políticas de acceso y permanencia, y los mecanismos de resolución de conflictos.

Este artículo aborda, por tanto, el desafío urgente de transformar las universidades desde su interior, reconociendo que la erradicación de la violencia de género implica una revisión profunda de las prácticas institucionales, de las culturas organizacionales y de los marcos simbólicos que perpetúan la desigualdad. A partir de un análisis crítico y multidisciplinario, se exploran los

obstáculos, tensiones y oportunidades que enfrentan las universidades en su camino hacia una verdadera equidad de género.

Para el logro de este objetivo se recurrió a un enfoque cualitativo a través de la técnica de investigación documental, de acuerdo a Arias-Odón (2023):

...la investigación documental se ha definido como un proceso dirigido a la búsqueda de nuevos conocimientos mediante la recuperación, análisis e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y publicados por otros investigadores o instituciones científicas en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. (p.12)

Para Marcelino *et al.* (2024), la investigación documental no es solamente una búsqueda de documentos y extracción de ideas, sino que es la construcción y representación del conocimiento de una forma distinta que permita generar un nuevo documento, encontrando lo que no es evidente o puede tener una nueva interpretación. Es, por lo tanto, un procedimiento sistemático de revisión de documentos escritos que busca generar nueva información y encontrar respuestas a interrogantes de forma coherente y argumentada.

Desde esta perspectiva, el alcance del presente trabajo permite analizar, desde un enfoque crítico, la problemática de la violencia de género en el ámbito universitario. A partir de dicho análisis, se busca proponer acciones concretas orientadas a fortalecer las capacidades institucionales para prevenir, atender y sancionar de manera más eficaz las manifestaciones de violencia de género dentro de las universidades.

1.1. La violencia de género como fenómeno estructural

La violencia de género no puede ser comprendida únicamente como una serie de actos individuales o casos aislados de agresión, sino que debe ser analizada como un fenómeno estructural profundamente enraizado en las dinámicas de poder, las jerarquías sociales y los sistemas simbólicos que sostienen la desigualdad. Esta perspectiva reconoce que la violencia contra las mujeres y las disidencias no es un accidente ni una desviación, sino una manifestación sistemática de relaciones sociales que privilegian lo masculino en detrimento de lo femenino, en todos los ámbitos, incluyendo el educativo.

Desde este enfoque, la violencia de género trasciende el ámbito privado o interpersonal para instalarse como un mecanismo que reproduce y legitima la subordinación, operando tanto a través de prácticas explícitas (acoso, agre-

siones, discriminación) como de formas simbólicas y normalizadas (estereotipos, silencios institucionales, negación del problema).

En contextos universitarios, estas manifestaciones adoptan características particulares, se entrelazan con las relaciones jerárquicas entre docentes y estudiantes, con la organización vertical del saber académico y con una cultura institucional que muchas veces privilegia el prestigio institucional por encima de los derechos de las víctimas.

El carácter estructural de la violencia implica, por tanto, que no basta con sancionar casos individuales: se requiere una transformación profunda de las condiciones sociales, culturales y organizativas que la hacen posible y tolerable. Esta mirada permite avanzar hacia un análisis más integral, que no se limite a medidas reactivas, sino que promueva procesos sostenidos de cambio institucional.

La violencia estructural constituye una forma insidiosa de dominación social que se manifiesta cuando las condiciones de desigualdad, explotación y marginación son incorporadas como parte del funcionamiento habitual de las instituciones y la vida cotidiana. No requiere de un agresor visible o un acto explícito de violencia para producir daño; opera a través de mecanismos sociales, económicos y simbólicos que reproducen jerarquías entre grupos diferenciados por género, clase, etnia, edad o nacionalidad (Galtung, 1996).

En este sentido, se trata de una violencia “silenciosa” pero profundamente eficaz, pues su normalización impide que sea reconocida como tal. Así señalan La Parra y Tortosa (2003), esta forma de violencia se manifiesta cuando el acceso a los recursos materiales o simbólicos se resuelve sistemáticamente en favor de un grupo social, en detrimento de otro, a través de mecanismos de estratificación social profundamente enraizados.

La antropóloga Rita Laura Segato ha desarrollado un marco teórico fundamental para comprender la violencia de género desde una perspectiva estructural y crítica. En su obra *La guerra contra las mujeres* (Segato, 2016), propone que la violencia no debe entenderse únicamente como un ejercicio de poder individual, sino como una “pedagogía de la crueldad” que busca imponer y reproducir un orden jerárquico de género. Según la autora, “la violencia no se ejerce tanto para obtener placer, lucro o beneficio, sino para producir y reproducir un orden” (Segato, 2016, p. 25). La violencia, en este sentido, no es solo destructiva, sino también performativa: educa, disciplina y transmite un mensaje social sobre lo que puede o no puede producir cada cuerpo.

Segato argumenta que los actos de violencia contra las mujeres —ya sean físicos, sexuales o simbólicos— cumplen una función de advertencia colectiva. “Cada acto de violación o de feminicidio tiene una audiencia, comunica un mensaje, y ese mensaje tiene que ver con el lugar que deben ocupar las mujeres en la estructura jerárquica de género” (Segato, 2016, p. 47).

Son expresiones de dominio que refuerzan el control masculino no solo sobre las víctimas directas, sino también sobre la comunidad en su conjunto. Esta lógica es especialmente evidente en instituciones como la universidad, donde el prestigio, la autoridad y la verticalidad de las relaciones pueden operar como dispositivos que encubren o minimizan los abusos. Aplicar la mirada de Segato (2016) al ámbito universitario implica reconocer que la violencia de género no es una desviación del funcionamiento institucional, sino que muchas veces parte de su misma lógica de poder. Como ella misma señala: “La estructura patriarcal no ha desaparecido; ha mutado y se ha sofisticado en formas institucionales modernas que camuflan su violencia bajo el ropaje de la legitimidad” (Segato, 2016, p. 58).

Por ello, la lucha contra la violencia debe apuntar a dismantelar las estructuras simbólicas y culturales que la sustentan, lo cual exige revisar no solo los protocolos, sino también los imaginarios, valores y prácticas que rigen la vida universitaria.

Esta violencia estructural atraviesa la vida de las mujeres desde edades tempranas, de forma casi invisible, naturalizándose en múltiples espacios: el hogar, la escuela, la Iglesia, la comunidad y, de manera especialmente compleja, en instituciones de prestigio como la universidad. Uno de los efectos más graves de esta normalización es que muchas de sus expresiones pasan inadvertidas, incluso para quienes las experimentan o reproducen. De este modo, las mujeres pueden llegar a replicar, sin conciencia de ello, las lógicas de poder y sometimiento que las oprimen, convirtiéndose en coadyuvantes o agentes culturales de violencia (Segato, 2016).

Este fenómeno ocurre, por ejemplo, en la socialización de hijos e hijas, en la aceptación de roles de género rígidos o en la reproducción de normas que legitiman el castigo o el silencio frente a los abusos. Las historias de vida, marcadas por la internalización de valores patriarcales, contribuyen a que la violencia se perpetúe no solo desde el poder institucional o masculino, sino también desde prácticas comunitarias o familiares ejercidas por mujeres que han sido socializadas en la desigualdad.

1.2. El orden de género en las universidades: reproducción, jerarquías y desafíos

Las universidades, tradicionalmente concebidas como espacios neutrales dedicados al saber y la formación de ciudadanía crítica, no escapan a las lógicas de desigualdad y dominación que estructuran la sociedad. Lejos de ser ámbitos aislados de los sistemas de poder, las instituciones de educación superior reproducen activamente un orden de género que se manifiesta tanto en su estructura organizativa como en sus prácticas cotidianas. La socióloga Ana Buquet ha sido una de las principales investigadoras en documentar y analizar cómo se configura y sostiene este orden al interior de las universidades mexicanas, ofreciendo una mirada crítica y profundamente necesaria.

Buquet (2011) define el orden de género universitario como un entramado de normas, representaciones, relaciones y prácticas que distribuyen simbólicamente el poder y el prestigio en función del género, colocando históricamente a los hombres en posiciones de autoridad, producción de conocimiento y toma de decisiones, mientras que las mujeres han sido relegadas a roles subordinados, invisibilizados o de soporte. Este orden no es explícito ni siempre intencionado, pero está naturalizado en la cultura institucional, en las relaciones jerárquicas entre docentes y estudiantes, en la conformación de los cuerpos colegiados, en la elección de autoridades, en la producción académica y en la asignación de recursos.

Según Buquet (2011), este sistema se sostiene mediante mecanismos de exclusión simbólica y material, que van desde la segregación vertical —la menor presencia de mujeres en cargos de alta dirección académica— hasta la segregación horizontal —la sobrerrepresentación femenina en ciertas áreas consideradas “femeninas” como educación, psicología o enfermería, y su subrepresentación en áreas tecnológicas o científicas de alto prestigio—. A ello se suma el escaso reconocimiento del trabajo de cuidado, la docencia y la gestión —ámbitos frecuentemente asignados a mujeres— frente al trabajo de investigación, que suele concentrar el capital simbólico y material.

Uno de los aspectos más alarmantes que señala Buquet (2011) es la normalización de la violencia de género en el entorno universitario, especialmente el acoso sexual y el hostigamiento por parte de profesores, directivos o compañeros. Esta violencia se encuentra muchas veces encubierta por una cultura de silencio, temor a la denuncia y falta de mecanismos institucionales eficaces. Aun cuando existen protocolos, como los creados en universidades como la UNAM, estos suelen ser insuficientes frente a estructuras que continúan reproduciendo desigualdad y tolerancia hacia el abuso.

En este sentido, el análisis de Buquet (2011) permite comprender que el problema de la violencia de género en las universidades no es un conjunto de hechos aislados, sino parte de un entramado más profundo, un orden de género que regula quién puede ejercer autoridad, quién tiene derecho a la palabra, quién accede a los recursos y quién es creíble ante una denuncia. Este orden se reproduce cotidianamente no solamente a través de políticas formales, sino mediante micoprácticas, interacciones cotidianas, códigos institucionales y modos de socialización que moldean expectativas, comportamientos y trayectorias académicas diferenciadas por género.

Superar este orden de género exige, como plantea la propia Buquet (2016), una transformación profunda de la cultura institucional, que no se limite a la inclusión de mujeres en cargos o espacios tradicionalmente masculinos, sino que cuestione las bases patriarcales del conocimiento, los criterios de excelencia y las formas de organización del poder en la universidad. Se trata de politizar el espacio académico, visibilizar las jerarquías de género como problema estructural y construir nuevas formas de convivencia, participación y reconocimiento.

2. PROTOCOLOS Y MEDIDAS INSTITUCIONALES: ENTRE LA INTENCIÓN Y LA INEFICACIA

Durante la última década, muchas universidades mexicanas han implementado protocolos y mecanismos institucionales para prevenir, atender y sancionar la violencia de género en el ámbito universitario. Estas acciones han surgido, en parte, como respuesta a la creciente presión de movimientos feministas estudiantiles y a la visibilización pública de numerosos casos de acoso, hostigamiento y violencia sexual dentro de los campus. Sin embargo, a pesar de la creación de normativas, unidades de género y líneas de acción institucionales, persisten serias deficiencias que cuestionan su eficacia y revelan un desfase entre el discurso institucional y las prácticas reales.

Los protocolos de atención, si bien representan un avance formal, suelen adolecer de una aplicación fragmentaria, poco difundida y escasamente vinculante. En muchos casos, las instancias encargadas carecen de autonomía real, presupuesto suficiente y personal capacitado con perspectiva de género, lo que deriva en procesos lentos, revictimizantes y con escasas sanciones efectivas para los agresores (Barreto, 2017).

En palabras de Buquet (2016), la universidad no solo es un espacio que reproduce el orden de género tradicional, sino que además tiende a proteger

sus estructuras jerárquicas y simbólicas, dificultando el acceso a la justicia para las víctimas de violencia. Así, los protocolos se convierten, en ocasiones, en mecanismos que legitiman la inacción o encubren simbólicamente la falta de voluntad institucional.

Además, diversas investigaciones han evidenciado que la cultura organizacional universitaria, impregnada de relaciones de poder asimétricas y lógicas patriarcales, obstaculiza la denuncia y el acompañamiento efectivo. Tal como señalan Mingo y Moreno (2015), los marcos institucionales suelen centrarse en lo legal o normativo, sin cuestionar los imaginarios ni las dinámicas cotidianas que naturalizan el sexismo, el abuso de poder y el silenciamiento de las víctimas. El temor a represalias académicas o laborales, el descrédito de las denunciantes y la falta de protección efectiva refuerzan el círculo de impunidad.

Por otra parte, la dependencia jerárquica entre estudiantes y docentes o entre el personal administrativo y autoridades académicas profundiza la desigualdad estructural. En muchos casos, las personas agresoras ocupan cargos de poder o gozan de reconocimiento institucional, lo que les permite eludir las consecuencias de sus actos. Esta situación genera desconfianza y deslegitimación de los mecanismos institucionales entre la comunidad universitaria, sobre todo entre las mujeres jóvenes (UNAM, 2016; Castro y Vázquez, 2008).

La implementación de protocolos, entonces, no puede entenderse como una solución final, sino como parte de un proceso más amplio de transformación cultural e institucional. Como apunta Segato (2016), la violencia de género debe ser leída como una pedagogía del poder que se transmite y reproduce desde las estructuras mismas de la autoridad. Por lo tanto, dismantelar dicha lógica requiere no solo normas y reglamentos, sino una profunda revisión crítica del orden simbólico, de las prácticas cotidianas y de la manera en que se construyen y ejercen los roles de género dentro de la universidad.

2.1. Persistencia de la impunidad: los límites de los protocolos frente al poder patriarcal

Aunque en apariencia los protocolos universitarios representan una respuesta institucional al problema de la violencia de género, en la práctica muchas veces operan como mecanismos simbólicos de contención y no como instrumentos efectivos de transformación. El problema de fondo no radica

solo en su diseño, sino en el hecho de que su implementación se encuentra condicionada por las estructuras de poder patriarcales que prevalecen en las universidades.

Como lo advierte Buquet (2016), estos instrumentos normativos se despliegan en espacios donde rige un “orden de género” que reproduce de manera constante la desigualdad, el silencio y la subordinación femenina. En otras palabras, la universidad regula, pero no transforma.

Uno de los elementos más críticos es la cooptación institucional del discurso feminista, que es transformado en un conjunto de políticas superficiales, guiadas más por la lógica de la imagen pública y el cumplimiento burocrático que por una convicción real de cambio. Se produce lo que Segato (2016) llamaría una “ficción de respuesta”; las universidades adoptan protocolos para demostrar que actúan frente al problema, pero sin tocar las raíces estructurales de la violencia. El resultado es una gestión tecnocrática del conflicto que despolitiza las demandas y reduce el problema a cuestiones administrativas.

Un estudio realizado por Ortiz *et al.* (2022) revisando los protocolos de 56 IES públicas y privadas de México, presentó sus resultados, afirmando la necesidad de fortalecer el tratamiento de casos desde la legalidad, respetando el principio pro-persona, el respeto a la presunción de inocencia, la debida diligencia y la relación con instituciones externas.

Es fundamental señalar que existen pocos trabajos de análisis de protocolos y su efectividad en IES mexicanas, muchos datan de 2020 al 2022; sin embargo, los cambios en la Ley y las dimensiones de la problemática después de la pandemia de COVID-19, han modificado varios de los protocolos, algunos han sido actualizados y cuantiosos otros por su reciente aprobación, todavía no han sido sometidos a un análisis de su efectividad.

De los resultados de estas investigaciones, es posible afirmar que un gran número de protocolos carece de una perspectiva interseccional. Las formas de violencia que viven las mujeres indígenas, las estudiantes de sectores populares o las personas LGBTQ+ dentro de la universidad suelen quedar invisibilizadas en marcos normativos homogéneos que no reconocen cómo se entrelazan el género, la raza, la clase y la orientación sexual en la configuración de las violencias. Esta ceguera institucional reproduce el privilegio blanco, heteronormado y de clase media que históricamente ha dominado el espacio universitario (Crenshaw, 1991).

A esto se suma el hecho de que las comisiones o unidades encargadas de aplicar los protocolos están, con frecuencia, integradas por personas sin formación especializada o, peor aún, sin compromiso ético-político con la erradicación de la violencia. En muchos casos, las mismas autoridades que reproducen prácticas machistas son quienes supervisan su aplicación, generando un claro conflicto de interés. La lógica jerárquica y vertical de la universidad refuerza la opacidad y dificulta el acceso a la justicia. Tal como señala Barreto (2017), “las universidades castigan con dureza a quienes cuestionan el poder, pero son indulgentes con quienes lo ejercen con violencia”.

Además, la desconfianza hacia las vías institucionales ha generado una fuerte resistencia desde los movimientos feministas estudiantiles, que han articulado formas propias de justicia feminista. Las denuncias públicas, los tendaderos, los escraches y las tomas de edificios universitarios no son solo formas de protesta, sino también estrategias de autodefensa frente a la inoperancia y la simulación institucional. Estas acciones, lejos de ser “radicales” en el sentido peyorativo que muchas autoridades les atribuyen, constituyen respuestas legítimas a un sistema que ha fallado sistemáticamente en proteger a las víctimas y en sancionar a los agresores (Varela, 2020).

En definitiva, mientras no se cuestionen profundamente las relaciones de poder que estructuran la universidad —y no solo se modifiquen sus reglamentos—, los protocolos seguirán siendo parches sobre una herida abierta. La erradicación de la violencia de género requiere no solo normativas bien escritas, sino una transformación radical de las subjetividades, los valores institucionales, los procesos pedagógicos y la distribución del poder. Como plantea Segato (2016), no basta con que las universidades tengan “protocolos”; deben dismantelar las lógicas patriarcales que las habitan.

Aunque el abordaje de este trabajo es en IES mexicanas, no excluye un problema que se presenta a nivel global. Diferentes investigaciones dan cuenta de esto. Al respecto, está el estudio realizado por Humbert y Strid (2024) en relación con la denuncia de incidentes de violencia de género con consecuencias académicas adversas y la desconfianza hacia la respuesta institucional dentro de las instituciones académicas. El trabajo fue realizado en 46 organizaciones de investigación ubicadas en 15 países europeos. Las investigadoras cuestionan si las IES han adoptado medidas para conformarse, utilizando el concepto de Powell y DiMaggio (1991, como se citó en Humbert & Strid, 2024) isomorfismo mimético, sin en realidad abordar eficazmente los problemas de raíz.

Solo el 12,5% de las personas encuestadas, que declararon haber sufrido al menos uno de los incidentes de violencia de género, denunciaron alguno de estos incidentes. La probabilidad de que los estudiantes declararan (7,1%) era mucho menor que la del personal (19,6% para el personal académico y 26,9% para el personal profesional y administrativo), especialmente entre los estudiantes de licenciatura o máster ($p < 0,01$).

Los niveles de denuncia fueron similares (y no estadísticamente significativos) en función de la identidad de género, la condición de trans/cis, la orientación sexual y el origen étnico. Las víctimas con discapacidades o enfermedades crónicas eran más propensas a denunciar (15,2% frente a 12,0%, $p < 0,01$), y las denuncias aumentaban de forma subestatal con la edad ($p < 0,01$).

Los resultados de este estudio muestran que, tanto entre el personal como entre los estudiantes, las personas que denuncian la violencia de género tienden a verse más afectadas por consecuencias académicas adversas. Para el personal, la denuncia se asocia con un aumento de 0,041 puntos ($p < 0,01$), aunque es menor para los estudiantes con 0,020 puntos ($p = 0,011$). La confianza en la respuesta institucional cuando se notifica un incidente está negativamente relacionada con las consecuencias académicas adversas.

Agregan, además, que el abordaje de la violencia en entornos académicos exige más que ajustes de procedimiento; se requiere un cambio holístico en la cultura, las normas y las estructuras de poder institucionales. La observación de que la confianza en las respuestas institucionales puede mitigar las consecuencias académicas adversas sugiere que la mera existencia de estructuras y políticas formales no es suficiente (Humbert & Strid, 2024, p. 13).

Asimismo, resulta fundamental considerar no solo el diseño de las políticas institucionales para la atención de la violencia de género, sino también la manera en que estas son implementadas, comunicadas y percibidas por la comunidad universitaria (Humbert & Strid, 2024). La efectividad de dichas políticas no depende exclusivamente de su existencia formal, sino de su apropiación y comprensión de quienes forman parte de la institución.

En este sentido, la legitimidad institucional se configura como un elemento clave para el adecuado funcionamiento de los mecanismos de prevención, atención y sanción. Si las personas que denuncian no confían en las autoridades universitarias, y si estas carecen de legitimidad ante la comunidad, se corre el riesgo de generar respuestas adversas, como la revictimización, el

silencio o la desconfianza generalizada hacia el sistema, lo cual debilita gravemente la capacidad de la institución para enfrentar la violencia de género de manera efectiva.

2.2. Más allá de la Ley General de Educación Superior

La promulgación de la Ley General de Educación Superior (LGES) en abril de 2021 marcó un hito valioso en el reconocimiento legal de la violencia de género como un problema estructural dentro de las instituciones de educación superior en México. Esta ley, en su artículo 44, establece con claridad que las universidades y demás instituciones del sector deben implementar mecanismos para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia de género, garantizando condiciones de respeto, seguridad e igualdad para toda la comunidad universitaria. Asimismo, mandata la existencia de protocolos institucionales, unidades especializadas y procesos de formación orientados a construir una cultura de igualdad sustantiva.

Entre los elementos más relevantes se encuentran:

- La obligación de contar con protocolos integrales, actualizados y accesibles, que incorporen una perspectiva de derechos humanos, género e interseccionalidad.
- La creación de unidades o instancias con autonomía operativa para la atención de casos de violencia de género.
- La capacitación continua para personal docente, administrativo y de autoridades, en temas de igualdad y prevención de la violencia.
- El diseño de acciones afirmativas que promuevan entornos libres de discriminación y acoso.

A pesar de que en el marco normativo actual existen avances significativos, como lo establecido en la LGES, la realidad cotidiana en las universidades evidencia una brecha importante entre la ley y su aplicación efectiva. La LGES también señala que dichas instituciones deben contar con mecanismos institucionales especializados, protocolos actualizados, espacios seguros y procesos formativos que promuevan la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, además de garantizar el acceso a una educación libre de violencia. No obstante, como se ha señalado, estas medidas suelen ser implementadas desde una lógica meramente formalista y reactiva, muchas veces impulsadas por la presión social o mediática, más que por una convicción real de transformación institucional.

El cumplimiento de la ley, en este contexto, se vuelve superficial, se redactan protocolos, se crean unidades de género y se enuncian discursos institucionales que aparentan compromiso, pero no alteran las jerarquías simbólicas ni el poder real que sustenta la violencia. Como advierte Segato (2016), la violencia no se elimina con la mera existencia de normas, sino que requiere desmontar los “pedagogos del poder” que operan en las prácticas, discursos y relaciones cotidianas. Mientras las universidades no cumplan a cabalidad con los principios de la LGES y sigan abordando el problema desde una perspectiva técnico-administrativa, el riesgo es que la ley se convierta en una herramienta de simulación más que de transformación.

Asimismo, la LGES contempla la necesidad de garantizar el derecho a una vida libre de violencia como un componente esencial de la calidad educativa. Esta disposición obliga a repensar profundamente el proyecto pedagógico universitario, no solo como transmisor de conocimiento, sino como espacio de reproducción o transformación de las desigualdades estructurales. Sin embargo, muchas universidades aún no asumen esta responsabilidad como parte de su misión institucional, lo que perpetúa una desconexión entre el marco legal y la práctica educativa cotidiana.

3. HACIA UNA TRANSFORMACIÓN ESTRUCTURAL: MEDIDAS PARA ROMPER LA SIMULACIÓN INSTITUCIONAL

A pesar del creciente reconocimiento público del problema de la violencia de género en las universidades, muchas autoridades institucionales han adoptado una lógica de simulación en su forma de abordarla. Esta simulación se expresa en acciones que, como señalamos anteriormente, tienen buenas intenciones, pero son poco eficaces. En lugar de generar transformaciones estructurales, estas acciones responden a una lógica de gestión del conflicto, se implementan para contener el malestar social, proteger la imagen institucional o cumplir con exigencias normativas, sin comprometer las estructuras de poder existentes.

Como advierte Segato (2016), en estos contextos, el lenguaje de los derechos puede convertirse en una herramienta de administración del problema más que de transformación. Las universidades adoptan un discurso aparentemente progresista sobre la igualdad de género, mientras mantienen estructuras jerárquicas y relaciones verticales que permiten o incluso encubren prácticas de hostigamiento, acoso y violencia. Se toleran casos, se minimizan testimonios, se revictimiza a las denunciantes o se les disuade de proceder

formalmente. Como resultado, la violencia no desaparece, simplemente se desplaza hacia nuevas formas de invisibilización.

En esta situación, hablar de simulación institucional no es una acusación aislada, sino una descripción de la forma en que opera el patriarcado institucionalizado en el ámbito universitario. La adopción superficial del discurso de género se convierte en una estrategia de legitimación, no de transformación. Mientras no se cuestionen los valores, prácticas y estructuras que sostienen la violencia —incluyendo la impunidad, el silencio y la obediencia jerárquica—, cualquier política de género corre el riesgo de ser cooptada por el mismo sistema que debería combatir.

Superar la lógica de simulación que caracteriza muchas de las respuestas institucionales frente a la violencia de género en las universidades exige más que protocolos y comisiones; requiere una transformación profunda de las estructuras de poder, cultura organizacional y prácticas cotidianas que reproducen desigualdades. Para lograrlo, es necesario adoptar una perspectiva integral, crítica y feminista que no solo atienda los efectos de la violencia, sino que cuestione sus causas y condiciones de posibilidad.

1. Autonomía real de las unidades de género

Las instancias encargadas de atender la violencia de género deben contar con autonomía operativa, técnica y presupuestaria, así como con mecanismos de rendición de cuentas independientes. Esto implica que no estén subordinadas jerárquicamente a las autoridades que podrían estar implicadas en casos de violencia o que tengan intereses en silenciar denuncias. Tal como señala Buquet (2016), sin independencia, estas unidades pierden credibilidad y capacidad de acción.

2. Profesionalización del personal y perspectiva interseccional

La atención de la violencia no puede recaer en personal no capacitado o improvisado. Se necesita formación especializada, ética y crítica, que incorpore enfoques interseccionales para reconocer cómo el género, clase, etnia y edad se entrecruzan en la experiencia de la violencia. Las universidades deben vincularse con expertas externas, colectivos feministas y organizaciones de la sociedad civil para fortalecer capacidades institucionales desde fuera del sistema que reproducen.

3. Democratización de las estructuras universitarias

Muchas prácticas de violencia se sostienen en relaciones jerárquicas verticales y autoritarias, propias del modelo académico tradicional. Democratizar la vida universitaria implica cuestionar la concentración del poder, promover la

participación en forma activa de estudiantes, trabajadoras y docentes en la toma de decisiones, y garantizar condiciones de igualdad para mujeres en puestos de liderazgo, sin que su presencia sea simbólica o instrumental (Buquet, 2016).

4. Evaluación externa e independiente de los protocolos

La efectividad de los protocolos debe ser evaluada regularmente por organismos externos e independientes, con criterios cualitativos y cuantitativos que incluyan el grado de satisfacción de las víctimas, el nivel de sanción efectiva y los cambios culturales en la comunidad universitaria. No basta con aplicar encuestas o contar denuncias; es necesario evaluar transformaciones reales en las dinámicas institucionales.

5. Revisión crítica del currículo y del modelo pedagógico

La erradicación de la violencia requiere intervenir en el modelo formativo de las universidades, incorporando contenidos que cuestionen las lógicas patriarcales, los estereotipos de género y el modelo de autoridad vertical. Esto implica promover una pedagogía feminista, basada en el diálogo, la horizontalidad, el respeto y la justicia social, tal como propone Segato (2016), para desmontar la pedagogía de la crueldad y construir una pedagogía del cuidado.

6. Reconocimiento y reparación para las víctimas

Las universidades deben establecer mecanismos claros y accesibles de reparación simbólica, emocional y material para quienes han sido víctimas de violencia. Esto incluye el reconocimiento público del daño, disculpas institucionales, acompañamiento psicológico y garantías de no repetición. El silencio institucional o la minimización de las denuncias constituyen una forma más de revictimización y deben ser erradicadas.

Estas medidas no constituyen un recetario, sino una hoja de ruta ética y política que exige compromiso, valentía institucional y escucha activa a las voces feministas. Las universidades están llamadas a ser espacios de pensamiento crítico y transformación social; no pueden seguir siendo territorios de impunidad patriarcal. Como bien señala la Ley General de Educación Superior (2021), la igualdad sustantiva no es un ideal abstracto, sino un mandato legal y ético que debe traducirse en políticas concretas, efectivas y transformadoras.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de la violencia de género en el ámbito universitario evidencia que no se trata de hechos aislados ni de simples desviaciones individuales, sino de un fenómeno estructural profundamente arraigado en las lógicas patriarcales que organizan el funcionamiento institucional. Las universidades, lejos de ser espacios neutrales del saber, reproducen desigualdades históricas de género mediante jerarquías simbólicas, relaciones verticales y prácticas normalizadas de exclusión, hostigamiento y silenciamiento. Como lo han planteado autoras como Rita Segato (2016) y Ana Buquet (2016), la violencia no solo se manifiesta en actos concretos, sino también en la organización misma del poder, la autoridad y el prestigio académico.

Pese a la implementación de protocolos y políticas institucionales, los avances han sido en gran medida insuficientes y, en algunos casos, simulados. Las medidas adoptadas tienden a centrarse en la gestión administrativa del conflicto y en la protección de la imagen institucional, más que en una transformación real de las estructuras que posibilitan la violencia. Esta disonancia entre el discurso institucional y la práctica cotidiana reproduce la impunidad y genera desconfianza entre las víctimas, quienes con frecuencia recurren a la denuncia pública como único medio para ser escuchadas (Barreto, 2017).

En este contexto, es urgente transitar de una respuesta meramente formal a una política de transformación estructural. Esto implica revisar críticamente el orden de género universitario, democratizar las relaciones de poder, garantizar la autonomía de los mecanismos de atención, y repensar el currículo y las formas pedagógicas desde una perspectiva feminista. La Ley General de Educación Superior (2021) ya establece la obligación de promover la igualdad sustantiva y erradicar la violencia de género como principios rectores de las instituciones; sin embargo, su cumplimiento efectivo depende de la voluntad política y del involucramiento activo de toda la comunidad universitaria.

Por ejemplo, en las conclusiones del estudio de Lorenza Villa-Leve (2025) titulado "Aspiraciones y violencias de género en las universidades mexicanas", señala que las principales expresiones de violencias de género vividas y percibidas por las mujeres universitarias son hostilidad, acoso, inferiorización o devaluación, discriminación, comentarios y chistes sexistas. Ante tal panorama, la autora argumenta que la universidad ha sido incapaz de inhibir las violencias de género, impactando de manera importante las oportunidades futuras, restringiendo su posibilidad de imaginar un futuro distinto a las marcadas por las normas y reglas patriarcales, limitando sus aspiraciones profesionales.

En relación con los protocolos, tema abordado a lo largo del presente trabajo, la investigación realizada por Ramírez (2025) evidenció que el 54 % de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho de un centro regional de la Universidad de Guadalajara, en el estado de Jalisco, desconocen el Protocolo para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia de Género de dicha universidad. A pesar de las actividades de difusión y promoción implementadas, persiste un alto porcentaje del alumnado que no está familiarizado con dicho instrumento institucional. No obstante, es importante señalar que la existencia de protocolos no garantiza por sí sola la disminución de la violencia de género ni una atención y sanción adecuadas; para que estos instrumentos sean efectivos, deben ir acompañados de procesos de formación, compromiso institucional y mecanismos de seguimiento y evaluación permanentes.

Es necesario reconocer que la universidad no podrá ser un espacio libre de violencia si no se transforma en su totalidad, en sus valores, en sus formas de ejercer la autoridad, en sus procesos de socialización académica y en su cultura institucional. Este proceso no será cómodo ni lineal, pero es imprescindible si se aspira a construir entornos educativos realmente justos, equitativos y emancipadores. Las demandas feministas que han emergido desde las aulas y los pasillos universitarios no son solamente denuncias, sino también propuestas del mundo. Escucharlas es, también, una oportunidad para repensar colectivamente qué universidad queremos y qué universidad necesitamos.

Este artículo ha mostrado que la violencia de género en las universidades no es un fenómeno incidental ni excepcional, sino un componente estructural del orden institucional que reproduce desigualdades y jerarquías históricas en función del género. Desde el análisis teórico de la violencia como pedagogía del poder (Segato, 2016), hasta las investigaciones empíricas que evidencian la ineficacia de los protocolos actuales (Buquet, 2016; Barreto, 2017), se ha planteado la necesidad de abandonar enfoques superficiales o punitivos que no logran transformar las condiciones que originan y sostienen las violencias.

Las universidades, como espacios que pretenden formar ciudadanía y pensamiento crítico, no pueden seguir siendo reproductoras de relaciones de poder patriarcales, verticales y excluyentes. Las respuestas institucionales han sido, en muchos casos, tardías, limitadas o marcadas por una lógica de simulación, en la que se prioriza la gestión del conflicto sobre la reparación del daño y la prevención estructural.

Tal como establece la Ley General de Educación Superior (2021), la igualdad de género y la erradicación de la violencia deben constituir principios rectores de toda política universitaria, lo cual requiere, más que declaraciones, acciones sostenidas, recursos, voluntad política y transformación cultural.

REFERENCIAS

- Agoff, C. y Mingo, A. (2010). Tras las huellas de género. Vida cotidiana en tres facultades. Programa Universitario de Estudios de Género. Documento mimeografiado.
- Arias-Odón, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 31(22), 9-28. <https://tinyurl.com/mryd7hh2>
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología* 79, núm. 2. <https://tinyurl.com/yfezarvd>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(spe), 211-225. <https://tinyurl.com/25pa5a4f>
- Buquet, A. (2016). Orden de género y prácticas académicas en la universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://tinyurl.com/muwnavca>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama. <https://tinyurl.com/bu74peke>
- Castro, R. y Vázquez, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género: un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, 26(78). <https://tinyurl.com/kscav9bb>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://tinyurl.com/3ujm6ke9>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization*. Sage. <https://tinyurl.com/ymab5pkc>
- Humbert, A. L. & Strid, S. (2024). Institutional confidence, underreporting, and academic consequences of gender-based violence among university staff and students in Europe. *Studies in Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2440544>
- La Parra D. y Tortosa J.M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación social* n.º 131. <https://tinyurl.com/k379c76t>

- Lamas, M. (2020). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG-UNAM. <https://tinyurl.com/36nu4n4u>
- Ley General de Educación Superior. (2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior (LGES) y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Diario Oficial de la Federación, México. <https://tinyurl.com/25t6uak7>
- Marcelino, M., Martínez, M. C. y Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria* 25(6). <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*. XXXVII (148). <https://tinyurl.com/235uuc3r>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. UNESCO. <https://tinyurl.com/2vh5jajw>
- Ortiz, A., Góngora, J. y Aguilar, C. (2022). Dilemas constitucionales vigentes en la implementación de los protocolos para atender la violencia de género en las universidades. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 67(244). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.244.78115>
- Ramírez, A. (2025). Violencia de género en instituciones de educación superior: voces y prácticas. En A. Vázquez y O. López (2025). *Acercamientos a la violencia de género en las IES en México*. pp. 28-45 <https://tinyurl.com/4zk6x4z5>
- Scott, J. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5) <https://tinyurl.com/cdfzssxu>
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños. <https://tinyurl.com/3pfr5bkz>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). *Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM*. <https://tinyurl.com/57ke2czc>
- Varela, C. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, Vol. 6. <https://tinyurl.com/nh-fp3vee>
- Villa-Lever, L. (2025). Aspiraciones y violencias de género en las universidades mexicanas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(46), 3–24. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.46.1917>



11. *Alma Mater*, Nourishing Mother? Women's Longing and Belonging in Public Universities in Brazil and England

Alma Mater, ¿madre acogedora? Anhelo y pertenencia de las mujeres en las universidades públicas de Brasil e Inglaterra

Anna Del Fiorentino* @ 

* University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom

ABSTRACT

This article explores how women who are first in their families to access higher education navigate belonging in two elite public universities: the University of Campinas (Unicamp) in Brazil and the University of Cambridge in England. Moving beyond metrics of access and diversity, it examines the emotional, structural, and epistemic challenges that shape students' sense of belonging during their undergraduate studies. Through a transnational, intergenerational qualitative study based on narrative interviews and memory work, the research draws on the life stories of 'daughters'—first-generation university students—and their 'mothers', women who had limited access to formal education and no access to higher education. By including both generations, the study foregrounds how intergenerational longings for education shape women's participation in higher education today. The findings show that despite more diverse student intakes, racialised, classed, and gendered exclusions continue to shape students' experiences of higher education. Acts of care—whether material, emotional, or symbolic—offer partial forms of support, yet do not fully counterbalance the pressures of navigating elite institutions. Rather than simply informing policy, this article calls for a cultural shift: one that centres the experiences of under-represented women and reimagines the public university as a site of shared belonging, beyond tokenistic inclusion.

Keywords: First-generation students; public universities; intergenerational memory; gender and education; student belonging

Alma Mater, ¿madre acogedora? Anhelos y pertenencia de las mujeres en las universidades públicas de Brasil e Inglaterra

RESUMEN

Este artículo explora cómo las mujeres que son las primeras de su familia en acceder a la educación superior navegan por la pertenencia en dos universidades públicas de élite: la Universidad de Campinas (Unicamp) en Brasil y la Universidad de Cambridge en Inglaterra. Más allá de las métricas de acceso y diversidad, examina los retos emocionales, estructurales y epistémicos que conforman el sentido de pertenencia de las estudiantes durante sus estudios universitarios. Mediante un estudio cualitativo transnacional e intergeneracional basado en entrevistas narrativas y trabajo de memoria, la investigación se basa en las historias de vida de las «hijas» —primeras generaciones de estudiantes universitarias— y sus «madres», mujeres que tuvieron un acceso limitado a la educación formal y ningún acceso a la educación superior. Al incluir a ambas generaciones, el estudio pone en primer plano el modo en que los anhelos intergeneracionales de educación configuran la participación de las mujeres en la enseñanza superior en la actualidad. Los resultados muestran que, a pesar de la mayor diversidad de estudiantes, las exclusiones raciales, de clase y de género siguen determinando las experiencias de los estudiantes en la enseñanza superior. Los actos de cuidado —ya sean materiales, emocionales o simbólicos— ofrecen formas parciales de apoyo, pero no contrarrestan totalmente las presiones de navegar por instituciones de élite. En lugar de limitarse a informar sobre políticas, este artículo reclama un cambio cultural que centre las experiencias de las mujeres infrarrepresentadas y reimagine la universidad pública como un lugar de pertenencia compartida, más allá de la inclusión simbólica.

Palabras clave: Estudiantes de primera generación; universidades públicas; memoria intergeneracional; género y educación; pertenencia estudiantil

***Alma Mater*, mãe acolhedora? O anseio e o pertencimento das mulheres às universidades públicas no Brasil e na Inglaterra**

RESUMO

Este artigo explora como as mulheres que são as primeiras em suas famílias a terem acesso ao ensino superior lidam com o sentimento de pertencimento em duas universidades públicas de elite: a Universidade de Campinas (Unicamp), no Brasil, e a Universidade de Cambridge, na Inglaterra. Indo além das métricas de acesso e diversidade, ele examina os desafios emocionais, estruturais e epistêmicos que moldam o sentimento de pertencimento das alunas durante seus estudos de graduação. Por meio de um estudo qualitativo transnacional e intergeracional baseado em entrevistas narrativas e trabalho de memória, a pesquisa se baseia nas histórias de vida das “filhas” — estudantes universitárias de primeira geração — e de suas “mães”, mulheres que tiveram acesso limitado à educação formal e nenhum acesso ao ensino superior. Ao incluir ambas as gerações, o estudo destaca como os anseios intergeracionais por educação moldam a participação das mulheres no ensino superior hoje. Os resultados mostram que, apesar de um corpo discente mais diversificado, as exclusões racializadas, de classe e de gênero continuam a moldar as experiências dos estudantes no ensino superior. Atos de cuidado — sejam eles materiais, emocionais ou simbólicos — oferecem formas parciais de apoio, mas não contrabalançam totalmente as pressões de navegar em instituições de elite. Em vez de simplesmente informar políticas, este artigo clama por uma mudança cultural: uma que centralize as experiências de mulheres sub-representadas e reimagine a universidade pública como um local de pertencimento compartilhado, além da inclusão simbólica.

Palavras-chave: Estudantes de primeira geração; universidades públicas; memória intergeracional; gênero e educação; pertencimento estudantil

¿Alma Mater, mère bienveillante? Le désir et l'appartenance des femmes dans les universités publiques au Brésil et en Angleterre

RÉSUMÉ

Cet article explore la manière dont les femmes qui sont les premières de leur famille à accéder à l'enseignement supérieur naviguent dans deux universités publiques d'élite: l'Université de Campinas (Unicamp) au Brésil et l'Universi-

té de Cambridge en Angleterre. Au-delà des mesures d'accès et de diversité, il examine les défis émotionnels, structurels et épistémiques qui façonnent le sentiment d'appartenance des étudiants au cours de leurs études de premier cycle. Grâce à une étude qualitative transnationale et intergénérationnelle basée sur des entretiens narratifs et un travail de mémoire, la recherche s'appuie sur les récits de vie des «filles» - les étudiantes universitaires de la première génération - et de leurs «mères», des femmes qui ont eu un accès limité à l'éducation formelle et n'ont pas eu accès à l'enseignement supérieur. En incluant les deux générations, l'étude met en évidence la manière dont les aspirations intergénérationnelles à l'éducation façonnent la participation des femmes à l'enseignement supérieur aujourd'hui. Les résultats montrent qu'en dépit d'une plus grande diversité des étudiants, les exclusions fondées sur la race, la classe sociale et le sexe continuent de façonner les expériences des étudiants en matière d'enseignement supérieur. Les actes d'attention - qu'ils soient matériels, émotionnels ou symboliques - offrent des formes partielles de soutien, mais ne contrebalancent pas totalement les pressions exercées par la navigation dans les institutions d'élite. Plutôt que de se contenter d'informer les politiques, cet article appelle à un changement culturel: un changement qui mette l'accent sur les expériences des femmes sous-représentées et qui réimagine l'université publique comme un lieu d'appartenance partagée, au-delà d'une inclusion symbolique.

Mots clés: Étudiants de première génération; universités publiques; mémoire intergénérationnelle; genre et éducation; appartenance étudiante

1. INTRODUCTION

Access to public universities in Brazil and England remained largely unrepresentative of the broader social landscape until the twenty-first century, when distinct political and social contexts gave rise to policies that significantly changed student demographics. For the first time, record numbers of state school and non-white students gained access to elite public universities. While statistical data confirms progress in terms of diversity, this article shifts the conversation beyond numbers to the lived experience of belonging, as revealed through empirical, narrative-based research.

Drawing on the life stories of women who are the first in their families to attend university, this study is underpinned by a feminist epistemology that centers lived experience and memory as sites of knowledge. I argue that numerical inclusion alone does not undo long-standing exclusions, particularly

those shaped by racialized, classed, and gendered histories. At the same time, I suggest that, through these women's experiences of belonging, we can imagine futures not only for institutions but also for the women who inhabit them—futures in which best practices from different national contexts foster more equitable and supportive environments. In such futures, governments, universities, and individuals can learn from one another to enable better lives for current and future generations of under-represented women in higher education—and beyond.

By focusing on Brazil and England, this study also invites dialogue across geopolitical contexts. Brazil, often seen as a recipient of policy models from the Global North, offers critical insights into reparative justice in public higher education—not only through its more robust use of affirmative action but also through a stronger material commitment to the public good.

1.1. A Study of 'Mothers' and 'Daughters'

This article is based on a broader doctoral project and a previous study (Del Fiorentino, 2021, 2023). I call *daughters* women who are the first generation in their families to have access to higher education. They are current undergraduates or recent graduates from two elite public universities: the University of Campinas (Unicamp) in Brazil and the University of Cambridge in England. I also bring their *mothers* into the study—women who had limited access to formal education, notably no access to higher education.

Drawing on the metaphor of *alma mater*—literally 'nourishing mother'—this article explores whether universities can become spaces of nourishment for under-represented women as they pursue their undergraduate degrees, often while also coming of age. I explore the role of care in these women's first contact with higher education, and how their sense of belonging interplays in a triangle involving their mothers or main caregivers, the university, and themselves. This framing enables a dual analysis of the university as both a public institution and as a site of care, where inclusion and exclusion are materially and symbolically produced.

This article builds on a presentation first shared at the Comparative and International Education Society (CIES) conference in Chicago (Del Fiorentino, 2025), where I introduced the conceptual framing of *longing and belonging* to explore the emotional, structural, and epistemic dimensions of first-generation women's experiences in higher education. In this framing, longing refers not only to the student's aspirations but also to the unfulfilled desires of

the women before them—particularly their mothers—who were historically excluded from educational spaces. These women's longings for education reflect a desire for better lives—lives rooted in dignity, basic needs being met (particularly in the Brazilian context), and the pursuit of both symbolic and material recognition. A university degree is often seen as a route to upward mobility—a 'ticket' to the middle class—but it also reflects a deeper longing for belonging in higher education and the world. For these women, it marks a disruption of the patterns of reproduction lived by those before them—an escape from precarious labour and precarious lives.

Belonging, meanwhile, speaks to how these students navigate elite universities as both a site of possibility and dislocation. They are 'insiders'—by merit of admission—yet also 'outsiders', continually negotiating their presence in spaces not originally designed for them. Their stories highlight how access alone does not guarantee inclusion; belonging here is neither automatic nor passive, but a contested and relational process.

This article asks: how do women who are the first in their families to access public universities—often also elite spaces—navigate their sense of belonging during their undergraduate studies? And what can their experiences tell us about the role of the university—both as a public institution and as a potential site of care and nourishment—alongside their families, in either reinforcing or challenging long-standing exclusions? Further down, to conclude, what best practices can be learned from transnational contexts and institutions and used as benchmarks for change, based on feasible realities?

To situate these women's experiences, it is important to revisit the historical exclusions that have shaped who has access to and experiences belonging in elite public universities—and under what conditions.

1.2. Historical Exclusions and Public Universities: Who is the Public?

Elite universities are elite because they exclude. Both in Brazil and the UK, public universities are considered elite, although some are more prestigious than others. They nonetheless play a central role in reproducing class and racial hierarchies—and in England, this is further entangled with the legacy of colonial power and white supremacy.

In both countries, access to public universities has historically favoured those who could afford private schooling and preparatory courses, excluding the majority of state school students (Johnson, 2015; França & Portella, 2023; GOV UK, 2019; Green & Kynaston, 2019). However, material access differs. Brazil's

public universities are tuition-free and primarily state-funded, with minimal private income. Some offer limited paid work-study schemes, basic student accommodation, and evening programmes that enable students to work. In contrast, public universities in England—free until 1998—now charge tuition fees, operate with mixed funding, and are increasingly reliant on private income. Most students cover fees and living costs through government loans.

Elite universities in both contexts are located in expensive urban centres. In Brazil, undergraduate students often aim to study locally to avoid the cost of leaving home. In England, by contrast, it is more common for students to move away from home, living in paid university accommodation or shared housing, with college accommodation mandatory in some institutions, such as Cambridge.

The next sections will explore detailed histories and realities in Brazil and England, as well as their common issues and different approaches to widening access to higher education that resulted in the first-time entry of the participants into these elite spaces as part of the broader transformations of the twenty-first century.

1.2.1. A White Debt – Affirmative Action in Brazil

In Brazil, where 56% of the population identifies as Black or Brown, only 4% of this demographic were enrolled at a university in 1997 (MEC, 2012).

After Britain abolished its participation in the slave trade, Brazil capitalised on the existing infrastructure and became the main player in the transatlantic slave trade (Bob Fernandes, 2023; Alencastro, 2021). By the mid-19th century, it had become the largest importer of enslaved people in the Americas (Reis, 2017). Brazil was also the last country in the region to abolish slavery, in 1888, and failed to offer reparations, land, or access to education to formerly enslaved populations. Instead, the state actively promoted European immigration to meet labour demands and further its racial whitening project, offering white European immigrants land and other incentives (Golin, 2014).

Beyond the material barriers faced by Black and Brown Brazilians in accessing formal education, there is also a metaphysical struggle rooted in the national imaginary. The dominant narrative—promoted by the state and mainstream scholarship—centred on the myth of racial democracy: the idea that Brazil's multiracial society had overcome racism (Stepan, 1991; Kent et al., 2015; Schwarcz, 2012; Twine, 1997). This myth, long criti-

cised by Brazilian intellectuals such as Lélia Gonzalez (1984), writing from a Black feminist perspective, and by sociologists like Hasenbalg (1979), contributed to the erasure of racial inequality from public discourse and made it more difficult to legitimise initiatives aimed at improving access for racialised groups.

Women's access to formal education was shaped by racialised labour and histories of servitude. After abolition, and with rapid urbanisation in the late 19th and early 20th centuries, many Black Brazilians moved to cities and into precarious jobs (Alencastro, 1997; Santos, 2020; Santos, 2021). For Black women, this meant a shift from unpaid domestic labour during enslavement to poorly paid domestic service (Teixeira, 2021), as Preta-Rara (2019) frames it in her subtitle: *The modern-day slave quarters are the maid's little room*. While women had entered higher education earlier, it was from the 1960s to–70s that white middle-class women gained more significant access. Black and Brown women, however, remained concentrated in domestic work—a 'female ghetto' (Bruschini & Lombardi, 2000, p. 69), revealing the racialisation of gender.

The Black movement's demand for education has long included access to higher education. In 1983, Black activist Abdias do Nascimento proposed a law to reserve 20% of university places for Black students (Lima & Campos, 2020). Although unsuccessful, it laid the groundwork for later affirmative action. In the early 2000s, regional initiatives began reserving places for students from state schools and Black or Brown backgrounds (Paschel, 2016; Vaz, 2022), sparking national debate. Supporters saw them as historical reparations; critics invoked meritocracy. In 2012, a federal law mandated that all federally funded public universities reserve 50% of places for state-school students, with quotas for Black, Brown, and Indigenous students. By 2018, for the first time, non-white students formed the majority in federal universities (IBGE, 2019).

While the law did not apply to public universities funded at the state level—including the country's top institutions, the State University of Sao Paulo (USP) and Unicamp—both eventually introduced their affirmative action policies. Unicamp pioneered its PAAIS programme¹ in 2004, offering bonus points to state school applicants. It later extended this to Black and Brown students and, in 2019, Unicamp introduced racial quotas, reserving 15% to 27.2% of places per course², along with a separate entrance exam for Indigenous students³. Unicamp's quotas, introduced later and below federal thresholds, have resulted in slower progress. As of 2025, the student body remains

majority white, male, and privately educated. Still, 45% of undergraduates come from state schools, 32% identify as Black, Brown or Indigenous, and 43% are from low-income families (Ramos, 2025).

1.2.2. The Private School Problem – Access and Participation Plans in England

In England and Wales, where 82% of the population identifies as white (GOV UK, 2024), access debates often centre on class. Though only 6% attend private schools (Green & Kynaston, 2019), these students are vastly overrepresented in elite institutions, particularly Oxford and Cambridge (Oxbridge).

Oxbridge embodies a distinct elitism (Bolton, 2021), shaped by colonial power and racial hierarchies that persist in its culture (Ahmed, 2012; Arday & Mirza, 2018), with legacies in its relationships with former colonies and, internally, through the North–South divide and the forced Union—where Ireland, Scotland, and Wales were sites of extraction and control (Olusoga, 2021). Heavily funded by endowments, donations, and public money, Oxbridge served the sons of aristocracy and Empire (Verkaik, 2019), continuing the private boarding school system. At the same time, for those historically excluded, an Oxbridge degree has long symbolised an ascent to gentility. Writing in 1840, Branwell Brontë reflected on this through his Irish father's trajectory: *'the young man Papa ceased to be when he crossed the Irish Sea and matriculated at Saint John's College, Cambridge... At what point does one's family escape the base servitude of field and factory and begin the ascent to gentility?'* (de la Motte, 2022, p. 31)—a question that still echoes.

Cambridge was the last British university to award degrees to women, doing so only in 1948⁴. Before access was extended to working-class and racialised women more recently, the struggle began with upper- and middle-class white women, leading to the creation of women-only colleges in the 1860s–70s amid fierce resistance. The enduring 'town and gown' divide adds another layer: local working-class women remain in roles of servitude within the university, as 'bedders', cleaners, and caterers (Stubblings, 1995).

As public universities began charging variable tuition fees in 2006, the UK government required institutions to commit to widening access for under-represented groups through Access Agreements—now Access and Participation Plans (APPs) (GOV UK, 2023). Each institution submits its own plan to the Office for Students. However, APPs do not show commitments to specific percentage targets beyond state school admissions. This limited focus has been criticised by access advocates, who argue it benefits grammar and

selective schools—often in London—while neglecting broader inequalities. In contrast, opponents of such initiatives altogether have dismissed them as ‘social engineering’ or ‘positive discrimination.’ At Cambridge, state school admissions reached 72.5% in 2022 (The Economist, 2023)—above the 69.1% target but below the 94% national average (GOV UK, 2019). BAME⁵ admissions rose from 22% in 2017/18 to 36.1% in 2021/22 (University of Cambridge, 2023). The 2025-2030 APP removed percentage-based targets altogether (Jeffreys & Burchell, 2024).

The colour-blind approach to student intake in APPs reflects a broader postracial narrative in Britain, rooted in imperial histories where colonial violence was geographically and morally distanced, confined to foreign lands. While slaveholders were compensated after abolition and formerly enslaved people were not, Harding (2023) underscores how this lack of both material and historical reparations continues to shape Britain’s consciousness today. Scanlan (2022) further argues that this national amnesia stems from Britain’s dual role in the transatlantic slave trade: both as a major profiteer and later as a celebrated abolitionist. This ambiguity fosters a false idea of redemption from Britain’s slave empire, obscuring its foundational violence and undermining calls for reparations.

Although Cambridge and Unicamp differ in age—one medieval, the other founded in the 1960s—both institutions followed similarly racialised and gendered trajectories of access: initially dominated by white, middle- and upper-class men, followed by women from similar backgrounds. Only in the twenty-first century did students from state schools and racially minoritised groups begin to enter in significant numbers. The women in this study are situated within that broader shift. Their experiences of racialisation reflect national demographics—most Unicamp participants are non-white, while most Cambridge participants are white. Yet all are racialised: in Brazil, where race and class walk hand in hand, with visible and structural markers reinforcing exclusion; and in England, where both racism and the layering of whiteness—through class, accent, region, and perceived respectability—can render students out of place in elite southern institutions like Cambridge.

The next section explores how these layered exclusions are lived by the women in this study, through their longings for education and what it means to belong.

2. WOMEN LONGING AND BE-LONGING IN HIGHER EDUCATION

Women's access to formal education has always been a battleground, with education representing a portal to agency and mobility, where the institution becomes not just a site of learning but a window to the world. This article explores experiences of (un)belonging in higher education across material, emotional, psychological, and epistemic dimensions, drawing on intersectionality and broader Black feminist frameworks, alongside Brah's concept of *diaspora space*—reimagined here as a metaphor for how participants' selves are bordered by elite institutions structured through coloniality, racial capitalism, class exclusion, and gendered histories of servitude.

To examine whether elite public universities act as 'nourishing mothers' for the 'daughters' in this study, I begin with a metaphysical understanding of belonging as *be-longing*—a longing to be and to exist within public higher education.

2.1 Metaphysical and Intergenerational Belonging

Heidegger's philosophy situates being and belonging within a broader notion of *being-in-a-world* (2007, p. 33), which implies that belonging is as diverse as people's lives and experiences across different spaces and times. This approach is crucial to avoid universalising women's experiences. Rather than adopting an Aristotelian essentialist view, women's *longing to be* is relational, dialectical, and dynamic—a 'living thing'—as they bridge worlds and generations in contexts where record numbers of under-represented students have only recently gained access to elite universities in Brazil and England.

In *All Desire Is a Desire for Being*, René Girard (2023) develops metaphysical ideas of belonging by highlighting its inherent violence: to *be* and to *belong* are intrinsically tied to exclusion, rejection, and thus, violence. Belonging, in this view, is only possible because others are made not to belong—its very structure requires unbelonging. This framework helps to understand the tensions experienced by under-represented groups navigating spaces historically occupied by privileged peers in elite public universities.

The intergenerational metaphysical dimension of belonging—what I call *longing*—is reflected in *memoirs* of first-generation graduates exploring their mothers' unfulfilled desires and how these memories are carried forward. UK white feminist scholars like Steedman (2005) and Moss (2025) contextualise

their experiences within the British welfare state of the 1950s. Steedman, writing as a first-generation university student, reflects on what her mother lacked and what she herself received: *'What my mother lacked, I was given'* (p. 122). Moss, a generation later, describes her own mother's cohort as *'generously educated right to the doctorate by the welfare state and then walled up upon marriage'* (p. 28). In Brazil, Black feminist scholars such as Preta-Rara (2019) and Djamila Ribeiro (2021)—daughters and granddaughters of domestic workers—also write about their ruptures with reproductions within the women in their families as the first to access higher education in the twenty-first century. This shift coincided with redistributive social programmes and the introduction of affirmative actions for higher education during the Workers' Party administrations—the closest Brazil has come to a welfare state.

My study continues this trajectory, turning to a newer configuration of first-generation students from the 21st century. Similar to these *memoirs*, it brings together mothers' and daughters' generational longings to belong in higher education and beyond—not only through daughters' intimate narratives but also by incorporating mothers' lived experiences directly from interviews.

By exploring belonging through intergenerational lenses and including both mothers' and daughters' accounts, this study offers a long-term perspective on enduring structural inequalities. It focuses on a new demographic of pioneering women—state school students, both white and non-white, yet all racialised in distinct ways—who gained university access only in the twenty-first century, each with their own specificities. These women are pioneering not only because they are the first in their families to enter elite institutions, but because their presence transforms these historically exclusive spaces. In occupying them, they are opening pathways for those who come after, contributing to broader shifts in who belongs in higher education and what it means to belong.

2.2 Material and Social Belonging

Alongside metaphysical notions, I draw on Black feminist frameworks to understand material and social belonging from an intersectional perspective. This allows for exploration of overlaps between participants and the influence of wider structural forces on individual experiences. I build on bell hooks' (2009) reflections on home and belonging as forms of homecoming that affirm one's sense of self and emotional rootedness, connecting (un)belonging to the (un)familiar. For these women, belonging encompasses tangible

spaces—such as university and home—as well as subjective spaces of mind, knowledge, and emotion.

For many participants, the search for belonging is driven by a shared desire to escape inherited reproductions of precarious care labour—both paid and unpaid. Brazilian mothers often left school early, lacked access to basic needs, and faced early separations. With the 1944 Education Act promising secondary education for all, UK mothers more commonly completed secondary school and had greater material access, though many paused careers for caregiving. Belonging is explored through what persists and what is disrupted when daughters enter higher education.

Meritocratic narratives framing success as individual effort shape participants' experiences as top students in state schools, only to turn against them in elite universities where they struggle to keep up with privileged peers. This reversal often leads to impostor syndrome, anxiety, and exhaustion, as structural inequalities are internalized as personal failure. Gratitude for access coexists with the emotional weight of being the first and the persistent sense of not fully belonging.

2.3 Diasporic Spaces

To conceptualise women's 'bordered selves' in elite universities, I build on Avtar Brah's concept of *diaspora space* (2010, p. 181), which she defines as the intersection of diaspora, border, and dislocation. For Brah, diaspora space is not limited to migrants but includes all who inhabit the space shaped by histories of colonialism, racialisation, and power, natives and 'diasporians' alike. It is a site where multiple subject positions intersect and contest one another across economic, cultural, and psychic dimensions.

Extending this framework, I propose the notion of *diasporic spaces*—in the plural—as metaphorical zones of unbelonging within hegemonic academic institutions, manifesting in both material and emotional or psychological dimensions. For first-generation women dwelling in diasporic spaces, navigating elite universities often feels like stepping into a foreign land. Emerging from the tension between (un)familiar worlds—the relatable and the unrelatable, their own expectations, those of their families, and the collective imaginary that frames these institutions as the pinnacle of educational success—these women are often forcibly dislocated from their sense of self. Their identities are bordered not only by the institutions themselves, but also by the cultural codes, class markers, and historical legacies of coloniality and

white supremacy that shape these spaces—spaces that were never designed with them in mind, and were, in fact, designed to keep them out.

The next section outlines the methodological and ethical choices underpinning this study.

3. METHODOLOGY, METHODS, AND PARTICIPANTS

This study adopts memory and the politics of memory as its core methodological approach to explore (un)belonging in elite universities, examining how wider, older forces shape experiences of (un) belonging today. I draw on Michael Pollak's (1993) notion of '*mémoires souterraines*' (p. 18)—*underground memories*—intimate, often unspoken recollections that persist beneath dominant narratives. Developed in the context of post-WWII, Pollak shows how both Jewish survivors and members of the wider society in Germany and Austria returned to shared spaces carrying ambivalent feelings—between the need for reintegration and the unresolved weight of shame, guilt, or perceived complicity—which gave rise to silences. These silences served as a '*modus vivendi*' (p. 22), a *means of coexistence* between those oppressed and those complicit, however tacitly, in their oppression.

I extend his concept to contemporary elite university spaces where dominant ideals of merit and inclusion coexist unequally with the lived experiences of minoritised students. As historically underrepresented groups begin to occupy elite educational spaces, they carry with them collective, inherited, and personal histories of exclusion, discrimination, and epistemic violence, underrepresented women often navigating contradictory feelings—gratitude and dislocation, recognition and erasure, pride and discomfort—which rarely surface in institutional portrayals of success and inclusion. Operating as a means of coexistence within hegemonic structures not built for them, these memories live in silences, subtle ways, and the private intimacy of the family or within groups they experience as relatable, rarely accessible through conventional research methods. To access them, I developed a *mother and daughter* methodology, which positions family-based narratives as a vital epistemological space for understanding belonging.

In my earlier study (Del Fiorentino, 2021, 2023), drawing on Hirsch's (2012) concept of *postmemory*, I introduced the concept of *intertwined memories* to describe the reciprocal flow of memory and meaning between mothers and daughters in contexts of generational exclusion from formal education.

Daughters often carry the unrealised aspirations of their mothers, while mothers experience their daughters' achievements as symbolic repair. This bidirectional process does not erase past hardship but reshapes its meaning. Intertwined memories make visible how belonging is forged relationally—between past and present, between women, across generations.

3.1 Methods

This study employed qualitative methods to assess the layered experiences of women navigating elite public universities. Through in-depth, intergenerational interviews and participant observation, I traced how first-generation women students and their mothers articulate belonging, aspiration, and structural constraint in their own terms.

Data was collected between 2023 and 2025 in Brazil and England. I conducted 25 interviews in total: 6 mother–daughter pairs affiliated with Unicamp, 5 mother–daughter pairs affiliated with Cambridge, and 2 additional daughters from Cambridge whose mothers were not available for interview. The study also includes background information on grandmothers, particularly their occupations, to trace intergenerational patterns of women's labour and educational access.

As an alumna of both universities, I accessed participants through institutional and personal networks, including *alumni* groups, social media, and referrals. I employed purposive and snowball sampling, circulating a call for participants with clear inclusion criteria. Most daughter participants responded directly and then introduced me to their mothers.

Interviews were semi-structured and narrative-based, designed to elicit life stories and explore themes such as educational aspiration, family histories, labour, exclusion, and experiences of higher education. Interviews were typically conducted individually, in Portuguese or English, depending on the participant's location. Some Brazilian mothers requested their daughters' presence during the conversation. I kept in touch with most participants for follow-up questions, particularly with undergraduates, to learn how their lives unfolded after completing their degrees.

The interviews ranged from 40 minutes to over three hours and were audio-recorded with consent. Transcripts were produced *verbatim*, with Portuguese excerpts translated by me and analysed using *in vivo* coding and thematic analysis. I paid particular attention to silences, hesitations, emotional

shifts, and relational moments, especially when stories were jointly told or remembered differently across generations.

Ethical approval was obtained through the Faculty of Education at the University of Cambridge. Given the personal and, at times, painful nature of the stories shared, I prioritised care and reciprocity throughout the research process. All names and identifying details have been anonymised; pseudonyms are used throughout. In cases where mothers discussed their daughters or vice versa, I ensured consent and clarity regarding which parts could be quoted.

This approach does not aim for representativeness but centres on specificity. The goal is to attend closely to how belonging is shaped through particular constellations of social, racial, and geographic experiences, as narrated across generations. What follows is an overview of the participants.

3.2 Participants

This section presents the demographic and educational backgrounds of the women interviewed, grouped by their institutional affiliation—Unicamp or Cambridge. All daughter participants were the first in their families to attend university. Not all mothers had accessed higher education.

3.2.1 Daughters – Unicamp

Of the six Unicamp daughters, two are identified as white, one as Black, and three as Brown. All attended state-funded schools and entered Unicamp through affirmative action policies. Six received additional points for having attended state schools; one of these also received bonus points for self-identifying as Brown under earlier criteria that predated the introduction of racial quotas. One participant entered via the racial quota for Black students. Degree subjects included Social Sciences, History, Education, Biology, Civil Engineering, and Computer Science.

At the time of our interviews, one was in a public PhD programme; two had already completed PhDs and were working in their fields, including one who had relocated to Cambridge and was employed at an institution affiliated with the University of Cambridge; one was still an undergraduate; and two were working in areas related to their degrees.

All began their degrees while living at home or with close family—one participant, originally from another state, lived with a relative near the universi-

ty. Most remained in these arrangements due to financial constraints, until a couple were later able to move into free university accommodation as places became available.

3.2.2 Mothers – Unicamp

Unicamp mothers had significantly less access to formal education. Most left school during or shortly after primary education, and only two completed secondary school. All worked in roles directly or indirectly linked to care, including domestic work, cleaning, and elderly care. Some were full-time mothers or housewives without paid employment. At the time of our interviews, one mother was self-employed as a cook, one worked as a meal cook in a state school, one was employed as a cleaner, one was unemployed and living on a widow's pension, and two identified as housewives—one of whom had retired due to health issues stemming from her previous care work.

3.2.3 Daughters – Cambridge

The seven Cambridge daughters were educated in state-funded schools across England and Ireland. Four identified as white, including, in their own words, as British, English, Irish, mixed, and other white; two identified as Black with Caribbean heritage; and one as Brown with Indian heritage. Their degree subjects spanned Humanities, Social Sciences, Biological Sciences, and Law. At the time of the interview, three were undergraduates and four had recently graduated. Among the graduates, two were working in fields related to their degrees, one was job-seeking, and another was considering further education.

One participant was from Ireland, one from the North of England, and five from the South, including three from London. All lived in college accommodation during term time and returned home during vacations. All but one had taken out student loans and received some family support; a few worked during holidays to supplement their income. One participant was a mother during her undergraduate studies.

3.2.4 Mothers – Cambridge

All Cambridge mothers completed secondary education, either in the UK, Ireland, or India. None had attended university. Their professional backgrounds varied widely, with fewer concentrated in care-related roles. However, all had taken on full-time caregiving responsibilities when their children

were born. At the time of our interviews, one mother worked as a bookkeeper and shop manager in the family's business, one in administrative work at a car garage, one in market research testing retail products, one as a local council administrator, and one as a teaching assistant for students with special educational needs and disabilities (SEND).

4. RESULTS

This section explores how first-generation women navigate the contradictions of (un)belonging in elite academic spaces, shaped by classed, racialised, and gendered structures. It centres three life narratives—one from Unicamp and two from Cambridge—to show how metaphorical diasporic spaces emerge through lived experiences of under-representation and relational dislocation. These narratives were selected for their thematic depth and contrast, rather than statistical representation. While all three women accessed university through public or state education, their trajectories illuminate how longing, exclusion, and inherited aspirations manifest differently across contexts.

4.1. Alma Mater: Nourishing Mother?

Maria, a Black Computer Science graduate from Unicamp, experienced acute challenges that reveal the intersection of material, epistemic, and emotional dimensions of unbelonging. She initially lacked a laptop and could not test her programming work, while her peers with their computers could.

I used my scholarship money to buy a laptop—wow, it was practically my entire scholarship just to pay for this laptop because I was in a class that wasn't held in the lab, so there weren't any computers to use... Actually, everyone had to write the code on paper and submit it, but if you had a computer, you could test it and see if your solution worked. And I didn't have a computer, you know?

Alongside this, the classroom language intensified her sense of being out of place:

Another thing that made me feel like I didn't belong was the English. Because I didn't know English, and the slides were all in English... I still remember that I didn't get the joke [in a video]. The whole class laughed because it was in English, and there weren't any subtitles.

This moment illustrates how institutional norms around academic pace and communication create epistemic exclusion, where comprehension becomes a struggle not due to lack of ability but due to a lack of accommodation:

So, I felt really incapable, you know?... the professor would explain something, but there wouldn't be time to follow along or ask questions... I couldn't keep up with the pace... I'd leave the classroom crying because I just couldn't understand... There was the textbook, but that's all in super difficult language.

Her mother described how these pressures materialised physically:

Psoriasis comes from anxiety, you know? It causes a lot of dandruff—some people get it on their hands, their scalp. But Maria had it really badly. I'd clear it in the morning, and by 10 a.m., it was all back again. Her small bedroom would get covered, covered. It was dreadful. And then there was that thing where you pull your own hair out... What's it called? Trichotillomania.

While the psoriasis eventually went away, the mother noted that the hair-pulling behaviour—associated with anxiety—persisted even after Maria completed her degree. Rather than framing this as individual pathology, it points to the lingering emotional toll of navigating epistemic and social exclusion over time, in the absence of adequate institutional support. The mother adds:

Since we didn't go through that ourselves [university], we didn't really have much of a vision about it either. I even told her once, "Daughter, it's better if you go work at a supermarket till." I really said it because I couldn't stand seeing it anymore. You see, I do cleaning work, I go on foot, I lose weight—but I don't have any of those things. I told her, "What's the point? You're killing yourself, look at you!" But she pushed through and didn't give up.

In a separate conversation, Maria confirms the encouragement she received from her mother:

I'd open up to her, and she'd encourage me: "You don't have to kill yourself for a degree. You can go back and work at a supermarket checkout and earn money and be fine, mentally." So even though my parents wanted me to graduate... they were clear: "don't sacrifice your health.

This intergenerational emotional support offered by her mother contrasts sharply with the lack of structured mental health or academic scaffolding

within the institution. Despite being among Brazil's most prestigious public universities, Unicamp, in Maria's account, failed to provide mechanisms to mitigate her epistemic and emotional displacement in STEM⁶, a field already shaped by racialised and gendered exclusion. Her experience evidenced how racial and class disparities persist even within spaces imagined as meritocratic or democratic.

Sofia, a white Cambridge student of mixed heritage, echoed this sense of institutional strain, particularly around mental health. She too suffered from psoriasis during her first year:

I had a lot of physical symptoms from the anxiety and stress... I'd have these massive flare-ups... My hair started to fall out. Luckily, all of that sort of went away after my first year.

While Sofia's symptoms echoed some of Maria's physical responses to academic stress, their underlying conditions were shaped by different intersections of race, class, and institutional culture. The similarities in experience do not suggest equivalence but rather underscore how elite academic environments, despite distinct contexts, can produce emotional distress in structurally different ways.

She described the intense emotional environment in her women's college accommodation during exam season:

I keep hearing people crying in the accommodation blocks... It's just this sort of collective... You can hear people are struggling, and it's very inescapable... I feel it might feel similar to when you're in hospital... You see people... suffering... It's just overwhelming sometimes.

Sofia linked these emotional responses to the competitive nature of elite universities, where the pressure to excel can be relentless. Her close friend, one of only two students from her school to go to university, died by suicide shortly after starting at Oxford:

That was a wake-up call for me... from that point on, my mum started saying, "I would rather you come home than do anything like that".

This loss brings into sharp relief the existential weight of Hamlet's dilemma — 'to be or not to be' — where the pressure of not belonging can shift from a metaphysical belonging to a life-threatening question of ceasing to exist.

Aoife, another white Cambridge student from Ireland, offered a perspective shaped by both national pride and cultural dissonance. She was the first from

her community to be accepted to Oxbridge and described how the experience came with the burden of constant self-proof:

I feel like I'm always working a little bit harder to try and prove I should be here... It's always like I was trying to prove that I should be here.

Her account offers a poignant illustration of the symbolic dimension of un-belonging: a constant sense of need to justify one's presence. For Aoife, epistemic exclusion included linguistic dimensions—not due to a lack of fluency, but because of how her Irish accent and ways of speaking were received—as well as forms of cultural capital: how knowledge is expressed and assumed.

Sometimes I say things, and I know for a fact my [Irish] accent is not thick. And I know it's not difficult to understand, and they somehow still don't understand... I've noticed with friends who have grown up with professors as parents, even their language... is at a higher level... When lectures use the same language, it's another distance between you and the content... It's a constant reminder this is their normal, but it's not my normal... a reminder that you're not the typical audience who's expected to be here.

She described herself as always just outside the full experience of belonging:

Sometimes it feels kind of on the outside, like an outsider. You're kind of just on the outside sort of thing. [An] Onlooker: You can see it happen; you just can't partake in it.

This sense of exclusion is both cultural and structural. As a first-generation student, Aoife had to navigate institutional traditions and social codes not designed with her in mind. She repeatedly referred to guilt—carrying her mother's unrealised dream of education, and the pressure to make the most of the opportunity:

I don't want to waste any of it. My mum would have absolutely loved to have had this opportunity. So, I feel like I need to use as much of it as I can... there's lots of guilt involved.

Her mother expanded on this, emphasizing the dream deferred and the impossibility of realizing it now:

It's not ideal work [what I do]. It's not my ideal. It's not my dream... If I had the opportunity, I'd probably go back to university. But [now] I have to pay for all [my children] going to university. It's never going to happen for me.

These intertwined memories—where a mother's longing is inherited by the daughter—shed light on the generational burden many first-generation students carry. Aoife was not just fulfilling her dream but also living the one her mother could not. This relational dynamic deepened her commitment but also her guilt, turning what might be a liberating educational experience into an emotionally fraught journey.

Maria, Sofia, and Aoife's stories converge in demonstrating that access alone does not equate to belonging. Their accounts illustrate how emotional, epistemic, and symbolic dimensions of exclusion persist long after formal barriers to entry have been crossed. These experiences reveal how institutions meant to nourish can also become sites of psychological and structural strain—spaces where longing for education is met not with care, but with codes, languages, and practices that reproduce inequality.

4.2. Best Practices: Possibilities within Limits

This section highlights institutional practices that enhanced students' sense of belonging—drawing from Maria and Aoife's stories. While these moments were less frequent and often could not offset larger patterns of exclusion, they offer insight into what can be done within the limits of current structures.

Maria recalled how Unicamp's bursary system, though bureaucratic, offered a form of material care:

Unicamp is really like a mum... they run a selection process that considers how urgently someone needs it and their income... We have to go through a process with a social worker to get the bursaries.

For her, receiving university accommodation was transformative:

Afterwards, I managed to get a scholarship to live in Unicamp's student housing... That was the best time in terms of cost-benefit... I could really study and feel at ease.

Crucially, accommodation also facilitated effective and epistemic belonging:

Unicamp's student accommodation was a very welcoming space. I found people who had similar backgrounds and were going through the same difficulties—so we could talk, understand each other, and help each other.'

During the pandemic, the shift to recorded lectures dramatically improved her academic performance, self-esteem, and mental health:

During the pandemic... I could rewatch the lesson as many times as I needed... That was essential in helping me regain my confidence... I was getting 9s and 10s... [I realised] It wasn't just that the subject was difficult, I also had less anxiety.

These examples show how some changes—such as recorded lectures—require modest shifts in academic culture and minimal financial investment, while others—like offering free student accommodation more widely—represent substantial commitments. Yet both types of interventions can make an immense difference in retaining and supporting students from structurally disadvantaged backgrounds. Material support translated into reduced anxiety, improved academic performance, and an emergent sense of belonging.

Aoife, in turn, recalled the power of symbolic and ritual inclusion. She described a 'surreal' moment that made her feel she had arrived:

I'd been to a Christmas orchestra... there was a ball... they taught us the ballroom dance afterwards, and then the next morning I was rowing on the river... it was everything I'd wanted... it was like just coming true and that was a really surreal moment I won't forget.

She also recalled the welcome she received as an international fresher:

They brought me to my room... did talks about welcome to the UK... showed us what shops to go to... It felt like you were meant to be there... it wasn't like an inconvenience to them... When it came time to integrate into the full Freshers Week, it just felt like you were supposed to be there.

Aoife's story captures vital dimensions of belonging: the pre-arrival longing shaped by her imagined idea of Cambridge, and the sense of being wanted that materialised through moments of institutional care. These feelings stood in sharp contrast to earlier moments. Together, they reveal how belonging is shaped both by longing and by how institutions receive you—whether you feel merely permitted, or genuinely welcomed and nourished. These practices are not structural solutions to entrenched inequality—and risk being framed as such by institutions seeking low-cost responses to complex problems—still, they point to intentional cultures of care that, when embedded in wider structural reform, can ease transitions and affirm a student's place.

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This paper set out to examine whether the *alma mater*—a term that evokes nourishment, care, and academic inheritance—can truly act as a nourishing mother for under-represented women in elite public universities in Brazil and England. The findings show that diversity alone does not translate into inclusion or belonging.

Belonging, as experienced by first-generation women, is shaped by a constellation of dimensions: from public policy and institutional legacies to university culture, family history, and personal struggle. These findings call for a broader reflection on the role of the public university as a space for the common good, framed through a comparative lens that is transnational, intra-, and intergenerational.

Across the lived experiences of mothers and daughters, longing emerges as a generational wait for access to formal educational opportunities that exceeds the boundaries of university campuses and carries the weight of imagined futures. Belonging, in this sense, is not about fitting into pre-existing norms; it is about claiming the right to be, to exist, and to flourish in spaces historically not made for them. The desire for higher education is not merely aspirational; it is intergenerational, grounded in memory, sacrifice, and hope.

By adopting an intergenerational lens, this study challenges the search for quick fixes to entrenched inequalities. It suggests that lasting transformation in elite public universities depends not only on increasing representation but on changing cultures, structures, and expectations, changes that, over time, can benefit future generations of students and educators alike. Without such change, efforts to belong may come to rely on forms of fitting in that, while necessary for survival, risk reproducing the very norms and exclusions that made these spaces inaccessible in the first place.

The decision to compare Brazil and England was not only contextual but political. Brazil offers important lessons to the Global North—through its provision of tuition-free public universities and its use of affirmative action to address historical educational debts. These policies, though contested, represent real commitments to equity and serve as potential benchmarks for public higher education systems globally.

At the same time, the study underscores the ongoing urgency of belonging in public higher education. Representation in numbers—long fought

for—should not be taken for granted. The current backlash against policies of access and equity—in both Brazil and England, and elsewhere—makes clear that for some, diversity itself awakens feelings of resentment and is experienced as a threat. In this context, the quest for a more inclusive university is far from over. It must continue—not only through metrics and policies, but through transformed relationships, cultures of care, and a reimagined understanding of what the public university can and should be.

REFERENCES

- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Alencastro, L. F. D. (Ed.). (1997). *História da vida privada no Brasil: Império: a corte e a modernidade nacional* (Vol. 2). Companhia das Letras.
- Alencastro, L. F. D. (2021). *O Trato dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul*. Companhia das Letras.
- Arday, J., & Mirza, H. S. (Eds.). (2018). *Dismantling race in HE: Racism, whiteness and decolonising the academy*. Palgrave Macmillan.
- Bob Fernandes (2023, January 5). Alencastro: Truculência e golpismo de militares têm raiz na brutalidade e ilegalidade do escravismo [Vídeo]. Youtube. <https://tinyurl.com/yh5e35cn>
- Bolton, P. (2021). *Oxbridge 'elitism'*. Briefing Paper (No. 0616). House of Commons Library. <https://tinyurl.com/yb8nzyxc>
- Brah, A. (2010). *Cartographies of diaspora: Contesting identities*. Routledge.
- Bruschini, C. & Lombardi, M. R. (2000). A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, 110, pp. 67-104. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200003>
- de la Motte, D. (2022). *Oblivion: The Lost Diaries of Branwell Brontë*. Valley Press.
- Del Fiorentino, A. M. (2021). *Memórias entrelaçadas: do trauma ao empoderamento*. Imaginário Coletivo.
- Del Fiorentino, A. M. (2023). *Breaking The Cycle of Women's Paid Domestic Work in Brazil: A study of mothers and daughters*. Cambridge Scholars.
- Del Fiorentino, A. M. (2025, March 22-26). *Historical Debts and Digital Inequalities: The Experiences of First-Generation Women in Public Higher Education in Brazil and England in the Twenty-First Century* [Conference presentation]. Comparative and International Education Society Conference – CIES 2025, Chicago, IL, United States. <https://tinyurl.com/4yp2fb7t>

- University of Cambridge. (2023, March). *Equality and Diversity Information Report 2021-2022*. University of Cambridge, Equality & Diversity. <https://tinyurl.com/379xuj4s>
- França, M., & Portella, A. (Eds.). (2023). *Números da discriminação racial: Desenvolvimento humano, equidade e políticas públicas*. Jandaíra.
- Girard, R. (2023). *All desire is a desire for being: Essential writings* (C. L. Haven, Ed.). Penguin Classics.
- Golin, T. (2014, June 7). Os cotistas desagradecidos. *Portal Geledés*. <https://tinyurl.com/46tckth5>
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244
- Government of the United Kingdom. (2019, June 24). *Research and analysis. Elitist Britain 2019: The educational backgrounds of Britain's leading people*. GOV UK-Government of the United Kingdom, Social Mobility Commission. <https://tinyurl.com/mp48pbem>
- Government of the United Kingdom. (2024, May 21). *Population of England and Wales*. GOV UK. <https://tinyurl.com/wkp29zn6>
- Government of the United Kingdom. (2023, March 3). *Guidance on access agreements*. GOV UK-. <https://tinyurl.com/nf2kn8ht>
- Green, F. & Kynaston, D. (2019). *Engines of Privilege: Britain's Private School Problem*. Bloomsbury.
- Harding, T. (2023). *White debt: The Demerara uprising and Britain's legacy of slavery*. Weidenfeld & Nicolson.
- Hasenbalg, C. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Editora Graal.
- Heidegger, M., Macquarrie, J., & Robinson, E. (2007). *Being and time*. Blackwell Publ.
- Hirsch, M. (2012). *The Generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust*. Columbia University Press.
- hooks, b. (2019). *Belonging: A culture of place*. Routledge.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas*, IBGE, Informação Demográfica e Socioeconômica n.41 <https://tinyurl.com/fbhyhnwk>
- Jeffreys, B. & Burchell, H. (2024, March 12). University of Cambridge to scrap its state school targets. *BBC News*. <https://tinyurl.com/yrxrjyy>
- Johnson, O. A. (Ed.). (2015). *Race, politics, and education in Brazil: Affirmative action in higher education*. Palgrave Macmillan.

- Kent, M., García-Deister, V., López-Beltrán, C., Santos, R. V., Schwartz-Marín, E., & Wade, P. (2015). Building the genomic nation: Homo Brasilis' and the 'Genoma Mexicano' in comparative cultural perspective. *Social Studies of Science*, 45(6), 839-861. <https://doi.org/10.1177/0306312715611262> (Original work published 2015)
- Lima, M., & Campos, L. A. (2020). Inclusão Racial no Ensino Superior: Impactos, consequências e desafios. *Novos Estudos CEBRAP*, 39. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020001>
- Ministério da Educação. (2012). *Ministério da Educação: Censo da Educação Superior 2011*. MEC. <https://tinyurl.com/2zvxyzd>
- Moss, S. (2025). *My good bright wolf: A memoir*. Picador.
- Olusoga, D. (2021). *Black and British: A forgotten history*. Picador.
- Paschel, T. (2016). *Becoming Black Political Subjects: Movements and Ethno-Racial Rights in Colombia and Brazil*. Princeton University Press.
- Pollak, M. (1993). *Une identité blessée: Études de sociologie et d'histoire*. Éditions Métailié.
- Preta-Rara. (2019). *Eu, empregada doméstica: A senzala moderna é o quartinho da empregada*. Editora Letramento.
- Ramos, G. (28/05/2025). *Branços, paulistas e formados em escolas particulares: quem são os estudantes da Unicamp em 2025*. O Globo. <https://tinyurl.com/3tcytekj>
- Reis, J. (2017). *Slavery in nineteenth-century Brazil*. In D. Eltis, S. Engerman, S. Drescher, & D. Richardson (Eds.), *The Cambridge world history of slavery*, pp. 129-154. Cambridge University Press. DOI:10.1017/9781139046176.007
- Ribeiro, D. (2021). *Cartas para minha avó*. Companhia das Letras.
- Santos, M. (with Erdens, A. D., & Silva, M. A. da). (2020). *A Urbanização Desigual* (3ª ed.). Edusp.
- Santos, M. (2021). *Pobreza Urbana* (3ª ed.). Edusp.
- Scanlan, P. X. (2022). *Slave empire: How slavery built modern Britain*. Robinson.
- Schwarcz, L. M. (2012). Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. *Ciência e Cultura*, jan./fev./mar. 2012(1), 48-55. DOI:10.21800/s0009-67252012000100018
- Steedman, C. (2005). *Landscape for a good woman*. Virago.
- Stepan, N. L. (1991). *The hour of eugenics: Race, gender, and nation in Latin America*. Cornell University Press.
- Stubblings, F. H. (1995). *Bedders, bulldogs, and bedells: A Cambridge glossary*. Cambridge University Press.
- Teixeira, J. C. (2021). *Trabalho doméstico*. Jandaíra.

The Economist (2023, March 11). State-school admissions are rising at Oxford and Cambridge: That means fewer privately educated students are getting in. <https://tinyurl.com/3ectb43b>

Twine, F. W. (1997). *Racism in a Racial Democracy: Maintenance of white Supremacy in Brazil*. Rutgers University Press.

Vaz, L. S. (2022). *Cotas raciais*. Jandaíra.

Verkaik, R. (2019). *Posh boys: How the English public schools ruin Britain*. OneWorld.

NOTES

NOTES

1 The *Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social* (PAAIS), or Affirmative Action and Social Inclusion Programme, was introduced by Unicamp in 2004. It awards bonus points in the university entrance exam to students from state schools and, later, to Black and Brown candidates. See: <https://www.comvest.unicamp.br/inclusao-social/inclusao-paais/>

2 <https://www.comvest.unicamp.br/inclusao-social/cotas/>

3 <https://www.comvest.unicamp.br/ingresso-2025/vestibular-indigena-2025/>

4 <https://www.lib.cam.ac.uk/news/women-cambridge-womens-struggle-education#:~:text=The%20impact%20of%20women%20at,British%20University%20to%20do%20so>

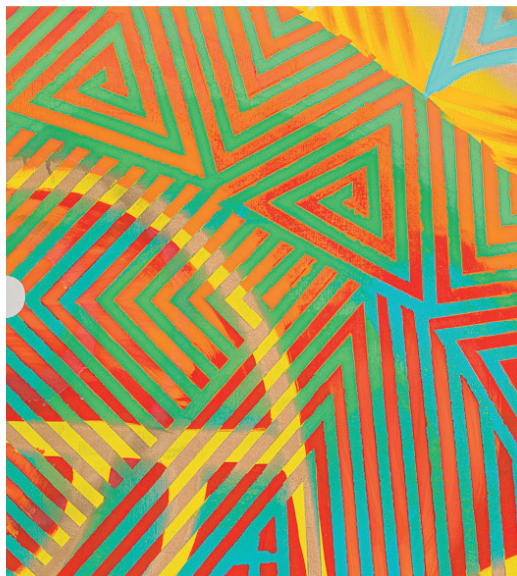
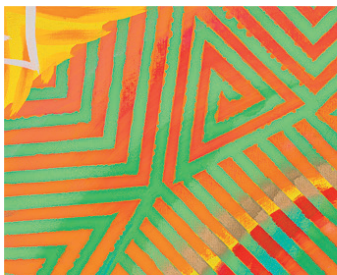
5 BAME stands for Black, Asian, and Minority Ethnic—a term commonly used in the UK to refer to racially minoritised groups. This classification contrasts with Brazil's official categories: Black, Brown, White, and Indigenous.

6 STEM stands for Science, Technology, Engineering, and Mathematics.



unesco

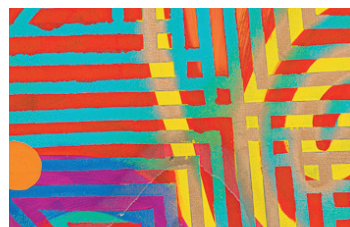
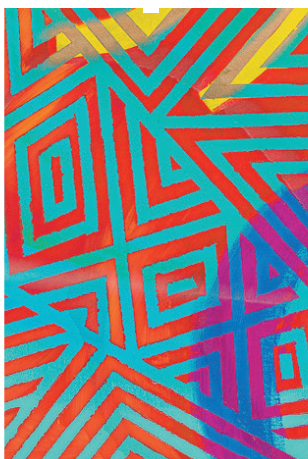
Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe



ess • Educación
• Superior y
• Sociedad
•
•
•
•
•

Vol. 37 Nro.1 (2025)

Artículo bilingüe:
Portugués - Tukano



**A presença dos
Pós-Graduandos
Indígenas na
Faculdade de Educação
da Universidade
Federal do Rio Grande
do Sul: Desafios
e Permanências**

Autor: Osmar Cordeiro da Silva
Traductor: Duturu



1. A presença dos pós-graduandos indígenas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: desafios e permanências

Po'terikâharã niísé pós-graduação Faculdade Educação
Universidade Federal Diã Pahiró Siró: ieresé tohakeasé

Osmar Cordeiro da Silva * @ 

Yupuri

Traducción al Tukano **

* Doutorando em Educação (pertencente ao povo Tukano) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Duturu (Ye'pá mahsî) Educação da Universidade Federal Diã Pahró Siró, Pehtá Ekati-ró, Brasil.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre os percursos de estudantes indígenas Kaingang, Guarani, Kubeu e Tukano, em um programa de pós-graduação a partir de suas próprias leituras, desafios e perspectivas que assumem. Buscar-se-á também analisar a política de cotas e permanência para os estudantes indígenas, assim como suas lutas e conquistas, as produções de conhecimentos desde os saberes ancestrais, a relação com professores do programa e a promoção ou não do diálogo coletivo entre o conhecimento científico e indígena. As reflexões apresentadas buscam contribuir e potencializar no programa de pós-graduação as experiências, assim como refletir os obstáculos e desafios vivenciados pelos pesquisadores indígenas durante os anos de permanência na universidade, corroborando desse modo para que a universidade tenha mais abertura para o diálogo intepistêmico, mesmo que ele gere conflito. O estudo apoiou-se na metodologia colaborativa, nos fundamentos da reciprocidade e da complementaridade, da trajetória acadêmica, permeados de documentos bibliográficos, no uso

do método da oralidade e da roda de conversa com membros dos povos indígenas. Pensar nesta direção nos parece um percurso produtivo para iniciar mudanças, pois o que se busca nos programas e nas universidades é o acesso e permanência indígena de forma respeitosa, honesta, em que possam aprender mutuamente desde a dimensão intercultural e intepistêmica.

Palavras-chave: Diálogo Intercultural, saberes indígenas, ações afirmativas, ensino superior

Po'terikāharā nīisé pós-graduação Faculdade Educação Universidade Federal Diā Pahiró Siró: ieresé tohakeasé

NEÉ'NO

A'to da'arakaro wakunenesé weesé nīi po'terikāharā buena ma'āni Kaingang, Guarani, Kubeu Tukano, Programa de Pós-Graduação na bahsí papera ĩ'yāsé, cumutasékenamena keoró weé a'té. Ukunsemena anhuno hamansé Política de Cotas buena po'terikāharā tohakiaro, tohotá amekê tuhtuakê, di'pokākāharā mahsínsé ukuún katise, programa bu'égí karāmena nise-tiromena ukuúsé pahnamena weése científico mahsínsemena po'terikāharā yě'e mena. A'to wahkunsé yonsé weétamusé hamanó té programa de pós-graduação tuhtuarosa ĩ'sā mahsínse mena. Tohotá, cumutaseré ti'ó ĩ'yānasa kĭi diosaseré bohkararó té kimarí universidade tohakēakaro, weétamunasama, toho wero universidade ukunsere paā'ninosa pehé mahsā mahsí, ukuúamekense warosa. A'to buero yāa tuú'nopā paharā ahposémēna, keorómena ukunsé dika yuú'nopā keoró a'mésio'nopā, académicos na ahpokê ma'āni, ohoakê punipi niwanhasé kihtí nisé tohó nikā ukunsé ahposé keonopā, paharā mena ukunsé, poterikarā mahsā keosé. Topí ti'ó diahkine ĩ'yākaré a'ti ma'ā anhunka tisā mehkā ninó warosa, beró programas universidadekena hamanasáma po'terikaharā sahánó toho nikā tohakiaro keoró ehó peoró nisa, keoró weése, nipetima mahasínasama pahaná mahsā po'terikāharā mahsínsemēna.

Uró-sáwi: Mahsínse Ukuúsé, po'terikāharā mahsínsepê, keoró waasé, pahiró bu'eró

The Presence of Indigenous Graduate Students at the Faculty of Education of the Federal University of Rio Grande do Sul: Challenges and Remains

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the journeys of indigenous students, specifically Kaingang, Guarani, Kubeu, and Tukano, in a postgraduate program, based on their readings, challenges, and perspectives. It will also seek to analyze the policies of quotas and permanence for indigenous students, as well as their struggles and achievements, the production of knowledge from ancestral knowledge, the relationship with professors in the program, and the promotion or lack thereof of collective dialogue between scientific and indigenous knowledge. The reflections presented here seek to contribute to and enhance the experiences of the postgraduate program, as well as to reflect on the obstacles and challenges experienced by Indigenous researchers during their years at the university, thus helping to make the university more open to inter-epistemic dialogue, even if it generates conflict. Thinking in this direction seems to us to be a productive way to initiate changes, since what is sought in programs and universities is indigenous access and permanence in a respectful, honest way, in which they can learn from each other from the intercultural and inter-epistemic dimension.

Keywords: Intercultural dialogue, indigenous knowledge, affirmative action, higher education

La presencia de estudiantes Indígenas de posgrado en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul: desafíos y retos

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los recorridos de estudiantes indígenas, Kaingang, guaraní, Kubeu y Tukano, en un programa de posgrado, a partir de sus propias lecturas, desafíos y perspectivas. También buscará analizar la política de cupos y permanencia para estudiantes indígenas, así como sus luchas y logros, la producción de conocimiento a partir de saberes ancestrales, la relación con los profesores del programa y la promoción o no del diálogo colectivo entre saberes científicos e indígenas. Las reflexiones presentadas bus-

can aportar y enriquecer las experiencias del programa de posgrado, así como reflexionar sobre los obstáculos y retos que viven los investigadores indígenas durante sus años en la universidad, contribuyendo así a que la universidad sea más abierta al diálogo inter-epistémico, aunque genere conflictos. Pensar en esta dirección nos parece una forma productiva de iniciar el cambio, ya que lo que se busca en los programas y universidades es el acceso y permanencia indígena de una manera respetuosa, honesta, en la que puedan aprender unos de otros desde una dimensión intercultural e inter-epistémica.

Palabras clave: Diálogo intercultural, conocimiento indígena, acción afirmativa, educación superior

La présence d'étudiants autochtones diplômés à la Faculté d'éducation de l'Université fédérale du Rio Grande do Sul: défis et difficultés

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de réfléchir aux parcours d'étudiants indigènes, Kaingang, Guarani Kubeu et Tukano, dans un programme de troisième cycle, en se basant sur leurs propres lectures, défis et perspectives. Il s'agira également d'analyser la politique de quotas et de permanence pour les étudiants autochtones, ainsi que leurs luttes et leurs réussites, la production de connaissances à partir des savoirs ancestraux, la relation avec les professeurs du programme et la promotion ou non d'un dialogue collectif entre les savoirs scientifiques et les savoirs autochtones. Les réflexions présentées visent à contribuer et à enrichir les expériences du programme de troisième cycle, ainsi qu'à réfléchir sur les obstacles et les défis rencontrés par les chercheurs autochtones au cours de leurs années à l'université, contribuant ainsi à rendre l'université plus ouverte au dialogue inter-épistémique, même s'il génère des conflits. Réfléchir dans cette direction nous semble être une manière productive d'initier le changement, puisque ce qui est recherché dans les programmes et les universités, c'est l'accès et la permanence des autochtones dans le respect et l'honnêteté, afin qu'ils puissent apprendre les uns des autres dans une dimension inter-culturelle et interépistémique..

Mots clés: Dialogue interculturel, savoirs autochtones, action positive, enseignement supérieur

INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordo o ingresso dos estudantes indígenas nos espaços das universidades brasileiras, em especial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil), nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Alguns testemunhos serão dados pelos estudantes indígenas e outros serão coletados das suas referências bibliográficas (Kaingang, Tukano, Kubeu e Guaraní), nas rodas de conversa e na vivência durante o percurso do curso de doutorado e com professoras do programa. O trabalho tem como objetivo contribuir para a compreensão do ingresso dos estudantes indígenas no espaço acadêmico, suas experiências, convivências, desafios e avanços no programa.

O estudo apoiou-se na metodologia colaborativa, resignificando nos fundamentos da reciprocidade e da complementaridade, das trajetórias dos alunos acadêmicos, permeados de dados bibliográficos, bem como o uso do método da oralidade, roda de conversa realizada com membros dos povos indígenas, conectando com diferentes saberes indígenas e com os saberes ocidentais.

A presença dos estudantes indígenas nas diversas universidades brasileiras vem crescendo de forma significativa. Para Luciano, Freitas Luciano (2020), entre 2010 e 2018, foi possível perceber o crescimento das matrículas nas universidades públicas, fenômeno associado às políticas de cotas, tanto nos cursos presenciais como nos cursos da modalidade Ensino a Distância. Na rede privada,

NĪKANO

A'to ohâró, Po'terikaharā bu'ena sahanó ukunó universidades brasileiras ninó, a'tó Universidade Federal Diā Pahiró Siró (UFRGS/Brasil), a'té bu'esehé mestrado doutorado'ré Programa de Pós-Graduação em Educação. Ní'kārena po'terikaharā buena ukuú tamonasama ahpé na paperaturi ohākemena (Kaingang, Tukano, Kubeu e Guaraní), ukuúse be'torepi tohó ní'kā i'sā nisétiro neesémēna na bu'esehé doutorado kaksémēna programa bu'eogó numiāmena. A'to darakaro ki'ó na Poterikarā buena sahanó ti'o yā'a tamonasamaa'tó acadêmico nino, i'sā deró mahsínsé, nisétiro, ierepeasé kena waasé tó programa né.

A'tó buero yā'a tuú'nopā pahrā ahposetiró mena, keorómena ukunsé dika yuú'nopā keoró a'mésiosé, ukunsé ahposé keonopā, acadêmicos buená na ahpokē maāni, ohoakē punipi niwanhasé kintí nisé to'o ní'kā pahrā mena ukunsé be'toripi weéké poterikaharā mahsā keosé a'mé do'o mehékā po'terikaharā mahsisé te'é pehkashā mahsisé.

Pehē universidades brasileiras po'terikaharā bu'ena bahuasé, upiti bikiāro toho níi werema. Luciano, Freitas Luciano (2020) nima 2010 e 2018 kī'mari, i'yā pā níipe'tina universidade matricula bikiakā, políticas de cotas wero tohó wa'āpā, na bu'érí tūku bu'eduhísé na yoaropi ní'ki bu'eduisé. Rede privada níisehe, programa de financiamento estudantil (FIES) we'êro bikiapā. Níi pe'tiro, 2017

o crescimento é atribuído ao programa como financiamento estudantil (FIES). No âmbito geral, de 2017 para 2018 as matrículas presenciais registraram uma queda de 2,1%, já de 2009 a 2018 houve um crescimento de 24,3%. De todos os grupos da diversidade, do período de 2010 a 2018, os indígenas apresentam o menor percentual de acesso, apesar dos dados registrarem aumento em relação aos anos anteriores. Os cursos presenciais da rede pública, em 2010, registraram o acesso de 0,5% de estudantes indígenas, o que aumentou para 0,9% em 2018. E na rede privada esse número aumentou de 0,4% em 2010 para 0,9% em 2018. Nos cursos EAD, o acesso indígena na rede pública aumentou de 0,4% para 0,6% de 2010 a 2018.

O direito de participar nos espaços e processos de ensino e aprendizagem está previsto na legislação, sendo assim, as políticas educacionais devem levar em conta os pressupostos que orientam a abertura plena do Programa de Pós-Graduação e as condições de igualdade, mas também o respeito às diferenças no sistema de ensino. Sempre levando em consideração o respeito à pluralidade, ao convívio e ao diálogo com e na diversidade.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como as demais universidades, teve que reconhecer outras formas e sistemas de conhecimento que devem ser merecedores de respeito e valorização. Assim, com a presença indígena, a universidade procura estabelecer o diálogo com os estudantes possuidores de outros saberes, culturas, epistemologias

tohó nikā 2018 matricula bu'é duhise biri dihaápā 2,1%, 2009 a 2018 kimari bikiapā tā 24,3%. Na pehê kurari mahsā wa'tero, 2010 a 2018 kimari, po'terikāharā pehéterakā sâhânikapā, ahpehé kî'mari diporó bikiamipā. Rede pública bu'e duhise tûkunipi, 2010, bikiaró yô'opā 0,5% po'terikāharā bu'ena sâhânikapā, 2018 bikiaró nimopā 0,9%. Rede privada bikiaró waá'pā 0,4% 2010 nikā tohó nikā bikianimopā 0,9% 2018. EAD bu'eduisé, po'terikāharā sâhânikaró rede pública na ninó bikiamipā 0,4% bikianinopā 0,6% 2010 a 2018 kîmarí.

Keoró na ninó dihkawaaro tó bu'esé-bu'enosé weése a'topi duhtí wanhā ko'tê, tohotá wero, políticas educacionais na niisé keoró na wakhuno miáa bosama na paänkê Programa de Pós-Graduação werê kahsa bopā toho nikā keoró ni'kâroroho, toho nikā mehêkâ ehô peoró te'é ma'ânímena bu'esé. Nipetiromena wakhuno miáaná na pahanamena ehô peoró, nisétiro toho nikā pahaná mahsā'mena ukunsé wero nisa.

Universidade Federal Diâ Pahiró Siró (UFRGS), ahpeye universidade mena, keoró t'yâ mahsipā ahpeye pehé posetisere te'é pûti ehô peoró toho nikā witisemena. Tohotá, po'terikāharā bahusé, universidade bu'enamena ukunsinina hamama, ahpeye mahsisé kyoná, na nisétisemena, epistemologia (mani diporópi mahsi miatikê) cosmovisão (diporópi tí'ó yā'a miatikê), na Pós-Graduação

e cosmovisões, que ao ingressarem na Pós-graduação fazem parte integrante da comunidade acadêmica. O acolhimento, independentemente de ser indígena ou não indígena, deve ser uma das prioridades, acompanhado pelo direito à moradia e pelo respeito pelas suas visões do mundo. Na vivência dos Tukanos, quando uma pessoa chega à comunidade, como convidado ou não, o líder é comunicado e apresentado aos demais membros, oferecendo a alimentação e a moradia aos visitantes. A reciprocidade é a condição essencial para a qualidade da relação entre os indígenas.

Para Luciano (2013), até algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa à escolarização. Mas, diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os indígenas pensam que a educação escolar, quando apropriada e resignificada por eles e direcionada para atender suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento de suas culturas, identidades e outras demandas atuais. Assim como pode ser um canal possível de acesso à desejada cidadania plena e plural, entendida como direito de acesso aos bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno.

Para Backes (2022), apesar do visível retrocesso nos últimos anos em relação às políticas de acesso de sujeitos não hegemônicos ao ensino superior, especialmente para povos indígenas, na primeira década e meia do século XXI, houve uma

sahánikana acadêmico buena wero nohta nísama. Na buenané potenisé, keoró níisé po'terikāharā na pekasāha wero nohta, a'té anhungo weése níi, kaninómena keoró ba'pāti, toho nikā imikóho kahsé mahsisé ehô peoró. T̃sā Dahsea niisehétiŋsehe're, ni'kí mahsī mahkā ehta kārē, biki wiōgi werē nasama k̃f̃ pē ahpē nané yō'o same, ba'ahasé o'ókisame toho nikā k̃f̃ niató. Po'terikaharā na dihkawaasé anhungo na mahkani nisétiro nisa, na amení o'ó toho nikā yē'ē weesé na mahkani na toho wekā anhuum.

Luciano (2013) sisé Kimari, Brasil ré Po'terikaharā mahsā pekasāha bu'ese ehô peotipā nanhé mehtā níisā toho weenā bu'esehé 'ré ekatiró manipā tisatipā. Toho wero imikóho dihka yuru mena, po'terikaharā wahkūnpā pekasāha bu'ese, ti'o ya'a wepā tere anhungo mena da'ra mahsikā keoró wa'asehé nisa, toho wero mani yē'ē mena tuhtuatamo weesé nisa a'té nīmī piré. Tohotā mani keoró wekā sahánó nimisa pahanā mahsā mena keosé, diakikase anhuúsé keobosā na mahsā darakaro toho nikā deró weenosé a'té imikóho kahsé.

Kê Backes (2020), té kimari níi ti'osé ñamikata dustisé wapā na política mahsā sahánikano keoro waá tipā buero i'miario, po'terikaharā to'ó wapā, té kimari nimítasé tohó nikā século XXI dehcoré, democratização waápā bueró imiaroré sahánikano, política de ação afirmativa weró. Tohó weró duhkayusé waápā universidade're, kihtí ti'okaré pehekasaré piti weétamunopā.

democratização do acesso ao ensino superior, em parte devido às políticas de ação afirmativa. Isso provocou transformações na universidade, que historicamente valoriza apenas a cultura hegemônica. Nesse processo, os movimentos indígenas se destacaram, trazendo seus saberes para a universidade e, também, tornando esse espaço um espaço de luta, valorização e afirmação de suas culturas e identidades.

A Lei de Cotas (12.711/2012) gerou grande avanço e serviu de base para cobrar os direitos, mas também é o caminho para que o estudante indígena possa ingressar na pós-graduação. A “Bolsa de estudo” disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da moradia vem sendo fator determinante para a permanência e conclusão do curso no programa. Concorrer a bolsas juntos com outros sujeitos da política como negros, quilombolas e pessoas com deficiências especiais se torna um dos desafios, pela quantidade de estudantes que concorrem às bolsas no programa.

A Portaria 34 da CAPES (2020) alterou os critérios de distribuição das bolsas de mestrado e doutorado, modificando os pisos e tetos de cortes das bolsas. Isso provocou perdas no total de bolsas em programas de pós-graduação das instituições de ensino superior. No seu Art. 8º, fica determinada a revisão dos pisos e dos tetos de redistribuição de bolsas definidas pelas Portarias nº 18, nº 20 e nº 21, de fe-

Duhkayusé wateró, po'terkaharā ukunsé tuhuanikanopā, na mahsísé universidade piré miapā, tohó nikā, to'ó ninó wateró na tuhtuanikano wapā, eheōpeopā tohó nikā po'terikahārā nisetiró iñonsé nipā.

A'tó Lei de Cota (12.711/2012) pahiró bikiāiró to'ó weétamupā keoró waápā seéro nipā, to'ó nisa ma'ā na po'terikaharā bu'esé Pós-Graduação sahanikano. To'ópi nisa “bu'eró Ahuró” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ahpero nisa Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tohó nikā niño, a'tó nisa bu'ena tohakearó wero, tohó nikā to'ó manikane pe'ósomé programa bu'eseheré. Tuhtuaromena bohkasé níí té ahuró bu'se tohó nikā ahpéna mahsāmena weenó na níimá, quilombolas na mahsā duhtí keona wateró topi lerepeáce níisé níí, pahná nima to'ó ahuró programa ia'ná to'ó diosá.

Portaria 34 CAPES (2020), ahuró ehtisé dika yuú nopā mestrados tohó nikā duturu waasé, dika yuú nopā pisos to'ó tetos ahuró kahsé tá'anokê. Tohó bahuriónopā pehê ahuró programa de pós-graduação instituições de ensino superior kasé nipā. Art. 8º a'tó duti i'yā poró pisos té tetos ahuró ehti'nosé a'tópŕ dutisé níí Portaria nº 18, nº 20, nº 21 de fevereiro de 2020, pahiró mena keoró i'yā poró pós-graduação tohó nikā āyúno té buése kasé behseró nisa. A'tó Portaria bu'iriti 10% diōsere té ahuró níipetiroré pós-graduação

vereiro de 2020, de modo a conferir maior concretude à avaliação da pós-graduação e maior prioridade aos cursos mais bem avaliados. Essa portaria foi responsável pela redução de cerca de 10% no total de bolsas de pós-graduação financiadas pela CAPES. Programas com conceito 3 e 4 foram os prejudicados, com perdas de até 40% das bolsas permanentes. Isso levou a impactos nos programas levando diversas universidades a solicitar a revogação dos mesmos.

O crescente ingresso dos estudantes indígenas no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS tem mudado a rotina e tem gerado debate no mundo acadêmico. A partir desses elementos traremos os relatos e as experiências vivenciadas pelos estudantes indígenas, seus desafios e perspectivas.

HISTÓRIA DE PORTO ALEGRE, RIO GRANDE DO SUL/BRASIL

Muito antes da invasão europeia, os indígenas foram os primeiros habitantes do Rio Grande do Sul, sendo divididos em três grupos: Jê, Pampiano e Guaraní. Os Jês, para se protegerem do frio, alguns moravam em casas subterrâneas, sendo expulsos de suas terras com a chegada dos brancos. Em 1882, os Jês foram chamados de caingangues (Kaingang-habitantes do mato). Os Guaraní eram conhecidos como tapes, aranchane e carijó. Eram o grupo mais numeroso da região. Os pampeanos eram grupos formados pelos charruas e minuanos eram menos numerosos; em 1830, foram massacrados por tropas uruguaias e no século XIX

CAPES na o'ósere. Programa 3 e 4 kio'se punó buhriónopã, pehê kuanopã 40% de ahuró tohakia bosé. Te'é wekaresé miã'pã programa tohó weró pehê universidade sêripã to'ó na wee târeke tukué ahapóroré.

Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS Poterikarã buena sahánikano buhkiã'pã toho wero na bu'esehé mehkã ukunsé waápã tó acadêmico imikoré. A'té ukunsé mena werê kânosa na po'terikaharã bu'ena deró nisétiro na tuutuaseré té nané kumutase nisere.

PEHTÁ EKATÍRÓ KIHTÍ, DIÁ PAHÍRÓ SIRÓ/BRASIL

Europeu na sahti'atô diporã, po'terikāharã na nimi'tāpã Diā Pahiró Siró ditaré, i'tiã kura dika'waānopã: Jê, Pampiano e Guaraní. Jê yisiáséré kumutarã kohpépi wi'f tipã pekāsāha eh'taromena nané coan vinopã na yeé ditaré nikeré, 1882 kima'ré, Jê ni'kaaré caingangues pihsunopã (Kaingng - nikĩ mahsã). Guaraní ti'tã pĩrê tapes a'tiró masĩ nopã, aranchane, carijó a'ti kura paharã nikupã. Pampeanos kura nipã charruas, minuanos pehtena nikupã, 1830 kimá, tropas uruguaiana wêhépã nané tohó nika século XIX nané wêhé peopã. Pehtenakã Jê disakarã kurá ni'kaaré Kaingang Guaraní kura

foram dizimados. Os poucos Jês que restaram pertencem ao grupo Kaingang e Guaraní e tentam sobreviver e enfrentam diversas dificuldades, principalmente em relação à demarcação de suas terras. Atualmente os povos indígenas lutam pelas suas terras, pela educação escolar indígena e pelo acesso à universidade.

A importância dos indígenas do Rio Grande do Sul está presente até hoje, através dos costumes mais tradicionais dos gaúchos, como o churrasco e o tomar chimarrão.

A cidade de Porto Alegre foi fundada em 26 de março de 1772, com a criação da Freguesia de São Francisco do Porto dos Casais, um ano depois alterada para Nossa Senhora da Madre de Deus de Porto Alegre. O povoamento começou em 1752, com a chegada de 60 casais portugueses açorianos, trazidos por meio do *Tratado de Madri* para se instalarem nas Missões, região noroeste do estado, foi entregue ao governo português em troca da Colônia de Sacramento, nas margens do Rio da Prata. A demarcação das áreas demorou e os açorianos permaneceram no então chamado Porto do Viamão, primeira denominação de Porto Alegre.

A partir de 1824, recebeu imigrantes de todo o mundo, em particular alemães, italianos, espanhóis, poloneses, judeus e libaneses. A capital do Rio Grande do Sul é também a capital das Pampas, como é conhecida a região do Brasil e parte da Argentina e do Uruguai. Nessa região nasceu o gaúcho, figura histórica, dotada de bravura e espírito guerreiro, resultado de lendárias batalhas e revoltas por

nima tuhtuaronema kahtima diosasé buhasé nané, pehé basiótiró wateró kahtipā, na yé ditaré keó'se nīi na pītē ame'kēésehe. Nī'kaaré po'terikāharā mahsā na yeé ditaré ukuú a'mekēma, po'terikāharā bu'ri w'íi nīi ahpéro tohó nikā universidade sāhāanikano.

Po'terikāharā ēhópeosé nīi Diā Pahiró Siró, a'té nimiripē nī'kaár ohopi, na dīhporo kāsé gaúchos masī kahtisé nīi piōba'asé tohó nika chimarrão sī'risé.

Pehtā Ekatī Mahkā paānopā 26 de março de 1772, Freguesia de São Francisco do Porto dos Casais mahsoó'nopā, nikē kēma beró Nossa Senhora da Madre de Deus de Pehtā Ekatī wamé dikayupā. 1752 tí mahkā nikāpā, 60 portugueses açorianos umukā ditēkarā ehtāpā, *Tratado de Madri* wateró mikatipā missão ninó, tó ninó nimitakaró português viokí'rē viapā Colônia de Sacramento dohkayuro, Rio da Prata suhmuto. Yoakā yuhkuepā keokaróré kotēna na açorianos tohakeapā Pehtā do Viamão wamétikaroré, Pehtā Ekatī nimitakaró wamé nisa.

Nikaró 1824, pekāsāha mahsā nīpetiró imikóho niirā ehtāpā, alemães, italianos, poloneses, judeus e libaneses. Diā Pahiró Siró mahkāró tó Pampa mahkā nisa, a'tiro toré i'yā mahsima, região do Brasi toho nikā Argentina tó Uruguai ré. Toho weenā a'toré gaúcho mahsapí, na kiré pihsukē kihti nīi, uitikē níkupí toho nikā a'mē wēhehi, té a'mē kēésé kihti yapátiro toho nikā uasé wateró utamu amekense Reino de Portugal e Espanha nīi tourópi, século

disputas de fronteiras entre os Reinos de Portugal e Espanha, a partir do século XVI. Foi no século XIX que marcou o seu povo, após uma longa guerra por independência contra o Império Português. A chamada Guerra dos Farrapos iniciou-se com um enfrentamento ocorrido na própria capital, nas proximidades da atual ponte da Azenha, no dia 20 de setembro de 1835. Mesmo sufocado, o conflito gravou na história o mito do gaúcho e até hoje é contado em hino, comemorado em desfiles anuais e homenageado com nomes de ruas e parques.

Com o fim da guerra dos Farrapos, a cidade retomou seu desenvolvimento e passou por forte reestruturação urbana no fim do século XIX, movida principalmente pelo rápido crescimento das atividades portuárias e estaleiros. O desenvolvimento foi contínuo ao longo do tempo e a cidade se manteve no centro dos acontecimentos culturais, políticos e sociais do país como terra de grandes escritores, intelectuais, artísticos, políticos e acontecimentos que marcaram a história do Brasil (IBGE, 2022).

Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população atual da atual Porto Alegre corresponde a 1.332.845 pessoas, com predominância da cor/raça branca (981.251), parda (178.354), preta (168.196), indígena (2.708) sendo minorias e amarelo (2.306) como uma área territorial de 95.977 km² (IBGE, 2022). Atualmente, o Rio Grande do Sul possui oficialmente 4 etnias indígenas presentes no estado: Charrua, Kaingang, Mbyá-Guarani e Xokleng.

XVI ré. Té amekense nino kuapã, século XIX na mahsã keopã, ahpitĩ yoakã amekẽ konhakaró yĩ'ri wehtísínina na duhtiró manipã Império Português ré. Na Guerra do Farrapo wamétiro mahkã níkápä amekense, kahsaá Azenha tíró, 20 de setembro de 1835. Heritoasé nimikã, amekêkê nemopã gaúcho kihti, ní'káapi bahsáhamã desfile níisé kimari toho níká maãni wamé kupã.

Farrapos amévêkê petiakaberoré, ti marhá bihkeakãpa tó wero piti bikiaró waápã século XIX nika'ré, na portuário e estaleiro darasehé wakhútiro bũhkiã'pã. Tó bũhkiaró yoakã waápã ti mahkã dehkó nipã na yêê mahsínsé mena, ukunsé meniná ti ditá mahsã ninó, pahkarohó ohoaná ditá, mahsipeonã, bahsã meniki, ukunsé meniná tó waá'kê keoró kihti Brasil nipã (IBGE,2022).

Toberó Censo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pehtá Ekatí a'tó ka'ã tero mahsã nipã 1.332.845 mahsã, yĩ'ri ní'kápä bũhtirã duktipã (981.251), yĩí bokorená (178.354), yĩinã (168.196), po'terikaharã (2.708) na pehêterã mahsã na ewĩ (2.306) toho wero nipã 95.977 km² na ditá nino (IBGE,2022). Ní'kaá, Diá Pahiró Síró kê'ó 4 po'terikaharã mahsã nima toré: Charrua, Kaingang, Mbyá-Guarani e Xokleng.

HISTÓRICO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED/UFRGS)

A FACED foi instituída em 1970 como uma nova Unidade de Ensino da UFRGS. Fundada em 1936, a Universidade de Porto Alegre atuava na formação de professores. Primeiro, pela Faculdade de Educação, Ciência e Letras, em 1942, por meio da Faculdade de Filosofia. Em 1972 iniciou-se o curso de Mestrado em Educação, credenciado em 1974, quando foi criada a Biblioteca setorial da FACED. A expansão da Pós-graduação em Educação ocorreu em 1975, com o projeto do Curso de Doutorado. O PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação – foi credenciado em 1982 pelo CFE – Conselho Federal de Educação.

Atualmente, a FACED forma professores nos níveis de graduação e Pós-Graduação *stricto* e *lato sensu*; estimula a pesquisa e a publicação científica, bem como a extensão através da promoção de cursos, seminários e simpósios. A FACED tem como princípio construir conhecimento a partir da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, levando em consideração as demandas sociais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação [FACED/UFRGS], 2025). A UFRGS é a maior polo de pesquisa e pós-graduação do Brasil, sendo 44 de seus 110 Programas de Pós-Graduação avaliados como de excelência e figurando entre os melhores do país. São cerca de 2.960 docentes e de 12 mil discentes matriculados apenas nos cursos *stricto sensu*.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO KIHTÍ (FACED/UFRGS)

1970 nĩ'kaá FACED niká mamá Bueri Wi'í UFRGS pãrĩ, 1936 wi'í darekaró, Universidade de Pehtá Ekatí si'õri wimaná buekiré weétamu. Faculdade de Educação, Ciência e Letras nimi'tá, be'ró, Faculdade de Filosofia 1942 nikupã. 1972 nĩ'ká bu'esehé Mestrado em Educação, 1974 a'tó sahán duhtinó, ti'tá weenó Biblioteca setorial FACED. 1975 wa'á Pós-Graduação em Educação bikiã, projeto de Curso de Doutorado yó'o. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU kena Conselho Federal de Educação –sahán duhtinó wa'á 1982 mena CEF–Conselho Federal de Educação.

FACED nikano wimaná buekiré weétamu graduação Pós-Graduação *strictu* e *lato sensu* na niseré; anhuno weé hamansékene paperarí ohaséhe, nohó nemosé bu'esehé ma'ã, pahaná mahsá ukuún dihkawaasé pahaná wateróré. FACED nimitano mahsinsemena darasé a'tó nĩ'ká bu'esé anhuno neensé, anhuno hamansé bikiaró, na mahsá hamansé (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação [FACED/UFRGS], 2025). UFRGS nĩí pahiró anhuno hamansé toho niká pós-graduação Brasil kahnó, nĩí 44 to'ó kansé 110 Programa de Pós-Graduação bu'eseheré anhuno behsenopã imiánopã nĩí bu'esehé wiiseri ditá wateró. Nísama 2.960 bueki karã 12.000 *strictu sensu* bu'ena ohoakarã nipã.

LEI DE COTAS (12.711/2012) E POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

A Lei nº.12.711/2012, foi sancionado pela então Presidenta Dilma Rousseff que instituiu o programa de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, oriundos de famílias com renda inferior a um salário-mínimo e meio per capita, que passaram a ter mais oportunidades de acesso às instituições federais de ensino (Brasil, 2012). Somente em 2016, estudantes com deficiência foram incluídos como público-alvo dessa política.

Em 2022, no Brasil, marcou os 10 anos da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/12) que estabeleceu um percentual de reservas de vagas ao grupo historicamente excluído do Ensino Superior: negros, indígenas e pessoas com deficiências, além de estudantes provenientes de escolas públicas. Em 2023 houve a ampliação da Lei de cotas (Lei n. 14.723/23) reservando vagas também para quilombolas, estendendo a política a todos os Programas de Pós-Graduação. Esse fato certamente exigiu e continuará a exigir mudanças internas nos processos de seleção em nível de Pós-Graduação, mas também de reavaliação das disciplinas ofertadas, bibliografias, da forma como fazemos pesquisa, senado assim, não é suficiente garantir a entrada de estudantes, mas é necessário repensar que tipo de formação oferecer e qual representatividade há nesta caminhada de formação (Menezes, *et al.*, 2024).

LEI DE COTAS (12.711/2012) E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Wiokó nigó Dilma Rousseff a'toré Lei nº 12.711/2012 anhuno weé'pô programa pehté ninósé na bu'enané pehé bu'eri wiíseri, yiinā, sahtiró yiinā, po'terikāharā, quilombolas, mahsā duhtí keona, ni'ki pona wahpā tá'a dohká níki wahpa tá'a-kanoáká dehkó yě'ěná per capita, yi'ríró keoró pehé pāāsé sahánikano instituições federais bu'eri wi'íseri. (Brasil, 2012). 2016 nika'ré, buená duhtí keona yi'ríná ninsé soneopā na público-alvo nipā té política kaséree.

2022 ni'ká, Brasil ré, 10 kimař keonopā Lei de Cotas (Lei n. 12.711/12) na kunsé nikáro na kanoáká pehté ninósé disaké na neensé kihti sahán duhtitísé nikupā Bu'esehe t'miáro: yií 'nané, po'terikaharā, mahsā duhtí keonáné, toho niiká bu'ena bu'eri wi'íseri. 2023 nomosé waápā Lei de Cotas (Lei n. 14.723/23) pehté ninósé kena na quilombolas, seonkumpā a política ré nipetima Programa de Pós-Graduação. A'toré keoró duhtipā, duhtí nomorosa popeapi dikayusé warosa bu'esehé beseró nível Pós-Graduação, toho níká ahpaturi bu'eseré i'yá'pornasama na o'ósere, na ohoaké turirí, na deró anhuno hamansé weroro, toho wero, na sahánikano diakĩ mehtá nisa, anhuno ti'ó i'yá pôro wero, yé'énó na bu'eró o'óbosari, nheénó mahsí wiabosari na ma'ā waró keoró paā nokôkane na bu'esehéré (Menezes, *et al.*, 2024).

A Lei de Cotas é fruto da luta dos movimentos negros, mas de outros movimentos sociais pelo acesso ao ensino superior. Ao longo dos anos, eles se uniram a pesquisadores, parlamentares e órgãos de controle para garantir que, no devido tempo, a revisão da Lei de Cotas se efetivasse para aprimorá-la. Em 2023, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a nova Lei de Cotas (Lei nº 14.723) e vejamos algumas das mudanças:

1. No mecanismo de ingresso anterior, o cotista concorria apenas nas vagas destinadas às cotas, mesmo que ele tivesse pontuação suficiente na ampla concorrência. Agora, primeiramente serão observadas as notas pela ampla concorrência e, posteriormente, as reservas de vagas para cotas;
2. Monitoramento anual da Lei e sua avaliação a cada 10 anos;
3. Estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil;
4. Redução do critério de renda familiar per capita para um salário-mínimo na reserva de vagas de 50% das cotas;
5. Extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação;
6. Inclusão dos estudantes quilombolas como beneficiários das cotas;
7. Vagas reservadas em uma subcota que não forem preenchidas serão repassadas para outra subcota e, posteriormente, para as vagas de escola pública (Brasil, 2024).

Lei de Cotas na yĩnā pītī ukuú tuhtuakê nisa, ahpéna mahsā nipā na mena Bu'esehé l'miáró sahánikano. Pehé kimari beró, na neneepā anhungo hamansé karāmena, anhungo ukuúsé keonamena a'mēsī'opā toho nikā ahpéna wiōnā nipā namena, na yoakā nipā, ahpaturi anhungo nhāporó Lei de Cotas ré. Toho weé'kaberoré, 2023 nī'ká Wioki Luiz Inacio Lula da Silva ma'ma Lei de Cotas (14.723) anhungo weé'pī a'té nipā ná duhkayukê:

1. Tó dihpōro na sahánikano, buena cotista na dia'kēpīré sahāpā, kī anhungo kiomitakaró pahákasé nimikā weé tipī. Nimitakaró nhānasama ná nheênkêré peró'pī na disakēpīré nhānasama;
2. Keoró ī'yā'nasama tó Lei ré toho nikā 10 kimari beropiré nhāpohnasama;
3. Kī buese'pā weé tamonasama bu'esehé ahpayesé mena;
4. Nī'kī porā dionasamā na wahpatasé per capita nī'kā wahpa tá'a-keonamena na ninoséré 50% nané disaró;
5. Pós-Graduação piré ehtarósa política afirmativa na heonsé;
6. Bu'ena quilombola sahánikanasama cota kahsé nheenasama;
7. Té disaké re subcota pī kunasamā na bía'tikané ahpé subcota kunasama, beró piré, bu'eri wi'iseri pahaná niseré kunasama (Brasil, 2024).

Professora Gladis Kaecher (2020, p.23) assim diz sobre Cotas:

Pensada como uma conquista dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negro e indígena, as complexas e demoradas discussões sobre a adoção da reserva de vagas na Graduação, aqui na UFRGS, expôs as feridas advindas das tentativas de resistência que a branquitude levou a termo, durante as deliberações sobre o “se”, “quando” e o “como” as Ações Afirmativas seriam implementadas.

Explicitou, ainda, o quanto a questão racial era secundarizada dentro da Universidade:

representatividade negra ou indígena, dentro da UFRGS é, no mais das vezes, um discurso vazio, sem materialidade, visível na composição de todos os quadros diretivos e decisórios da Universidade e na constrangedora ausência de outra racialidade que não a branca, por sucessivas gestões ao longo das décadas”.

Os povos Kaingang, Guarani, Xokleng, Tukano, Kubeo e outros povos do Brasil, não circulavam nesse novo espaço e território chamado UFRGS, mas os espíritos de nossos ancestrais já circulavam preparando para chegada dos guerreiros(as), preparando o espírito, o corpo e mente, principalmente das futuras professoras/es para poder recepciona-los nesse território dominados pelos brancos, não para guerra, mas para um diálogo intercultural, partilhar nossas narrativas, as ciências e filosofias, as cosmovisões e saberes ancestrais.

Buekó Gladis Kaecher (2020, p.23) a'titō nipō cota kahseré:

Na mahsā pītī ukunkê movimento social tuú tuapā, na yīinā toho nikā po'terikāharā pītī ukutamupā té vaga nenosé graduação ka 'se, a'tō UFRGS, té kamini na pekāsāha b̃h̃tirā na weésinitikē duú'sonotikē teré miapā ukunopā “a'tō”, “deronikā”, “weroro” Ações Afirmativas deró nikā kunoboparí.

Duhtinopā, we'éré nopā, pehé kimarí té kahré utamú-amekēnopā universidade popeapi:

dikena yīnā po'terikahrā nimitamparí, UFRGS popeapi, toho nikā na po'terikaharā ukutamunā manipā, tohó wek'ne pehkasāha diaki universidade pehé kimari d̃h̃ti'kunhapā anhuúsēpi darasé keopā ahpēna mahsā manikupā pehkasāha diakī nikupā ahpēna mahsā kuú tipā to'ó weēna na poo'tēóró pehekímaro yo'ká darakunpā.

Po'terikaharā mahsā Kaingang, Guarani, Xokleng, Tukano, Kubeo hapēna mahsā Brasil ninā, sihá tikupā a'tō ninó mamá ditā na UFRGS niatoré, toho nikā ʔsā pahkisiṁĩā héripona sihá'kupā ʔsāné ehtatō ahpópā kotepá, toho nikā na boegó numiā na héripona ehtá'toré ahpópā, na ɥhp̃ na wahkunsé niatéré na numiā ihsané kotepá na pekāsāha tuhtuaro wateró, wēhesé manipā, ʔsā pahanamēna ukuunó, ʔsā kihti dihkawateré, ʔsā biki'nā yē'ē mahsinsé, ti'ó ʔyā wahkunsé toho nikā ʔsā nhēkisiṁũā mahsisé.

As Ações Afirmativas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* vêm sendo foco de atenção no Brasil, nas últimas décadas, e são responsáveis pelo ingresso crescente de setores historicamente excluídos das universidades, como negros/as, indígenas, quilombolas, pessoas surdas e com deficiências, pessoas travestis e transexuais e refugiados, incluindo outros sujeitos nesta política. São ações que decorrem de lutas históricas destes setores que, entre outras justas reivindicações, apontam o ingresso no ensino superior e a participação em espaços de produção de conhecimentos (Ribeiro & Bergamaschi, 2022). São movimentos que contribuíram para a excelência acadêmica pautada pela diversidade, abrindo o caminho para práticas interculturais e descolonizadoras. O primeiro movimento das ações afirmativas foi do Programa de Bolsas da Fundação Ford (IFP), que implementou bolsas de mestrado e de doutorado para pessoas de cor/raça preta, parda e indígena entre os anos de 2001 e 2012.

Com a Portaria do MEC nº 1.076/2014, foi instituído um Grupo de Trabalho com o objetivo de criar condições concretas e fomentar o ingresso desses setores nos programas de pós-graduação, GT desmantelado com as mudanças políticas ocorridas no país a partir de 2016 (golpe e destituição da presidenta Dilma Rousseff). Outra medida governamental foi a publicação da Portaria Normativa Nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e assim determina no seu Art. 1º:

Ações Afirmativas ti programa de pós-graduação *stricto sensu*, piti Brasil a'té kimari anhungo t'yānó, sirotukansé kimari té bu'fritiró na sahanikano bikiā'aró na kihti mahsā Saha duhtitisé wero universidades na yīnā, po'terikaharā, sahtiró yīnā, tiotína mahsā e duhtítina mahsā, mehkā mahsā ninā, dutikatikana, ahpéna nikotena mahsā sāhanikāpā. Te'é nisa na mahsā piti ukunsé kihti na wionané senitamukê, tó bu'esehe t'miáró sāhanikāpā toho weenā tó ninó mahsiseré winópā (Ribeiro & Bergamaschi, 2022). Na mahsā anhungo weétamupā academia na mahsā pahanā wateró, ma'ā paānkê darapā pahanā mahsisé keona mena na pekāsāha duúporopā mitikê. Ações Afirmativas nimítakaró Programa da Fundação Ford (IFP) nikupā, ahuro dihkawaró níimipā mestrado té doutorado kahsé na mahsā deró buhúse yīnā, yī'bokoréna, po'terikaharā, 2001 e 2012 té kimari na nhekupā.

Portaria MEC nº 1.076/2014, mahsā gurá darapā na keoró waasé wepā programa de pós-graduação sahanikano anhungo darapā, GT na política dihkayukāro mena keoró watipā 2016 kimá nikare (Dilma Rousseff wiogó mipā). Toho nikare Wioki ahpero Portaria Normativa Weé'pi nº 13, de 11 de maio de 2016, Ministério da Educação karó, tó piré weré wānhampā Ações afirmativas na Pós-Graduação, toho wero atiro duhtipā to'ó Art. 1º:

As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerente ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão prazo de noventa dias para apresentar proposta sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado) como Política de Ações Afirmativas. (Brasil, 2016)

As instituições deveriam constituir comissões locais para instituir e acompanhar tais ações, movimento que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul vai implementar no início de 2022 (Ribeiro, Bergamaschi, 2022). Onze Universidades públicas adotaram ações em todos os cursos de pós-graduação: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Bahia (UFBA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Universidade federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (Venturini, 2018).

Contudo, há movimento mais individualizado de Programas de Pós-Graduação (PPGs) e, na UFRGS, observa-se a implementação de ações afirmativas desde o ano de 2016, em programas pioneiros, como Antropologia Social, História, Sociologia, Educação, Administração,

A'té Instituições de Ensino Superior, na duhtiró toho nikā na yāsé dī'pôkāti seré amedókê anahunó waasé, keoró weenosé te dihkayusé, noventa imikó keo'nasama kioró tī'ó yā'asehe tohó nikā soneonsé nisa na yī'kī, po'terikāki na mahsā duhtise kionā programa de Pós-Graduação (mestrado, mestrado profissional tó doutorado) Ações Afirmativas piré nisa. (Brasil, 2016)

A'té instituições keobosá mahsā Kura nino weseré na bapátiro sí'óri weebopa, sahsané universidade Federal Diá Pahiró Siro, 2022 ni'kâpi daranikâpá (Ribeiro, Bergamaschi, 2022). Toho wero 11 universidades mahsā yē'ē wepā teré nīpetiró bu'esehe pós-graduação: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Bahia (UFBA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Universidade federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (Venturini, 2018).

Toho nikā, nā bahsí darapā Programa tó Programa de Pós-Graduação (PPGs) toho nikā UFRGS, ī'yānópā na kunkane Ações Afirmativas 2016 nikā pī, programa imitakē nisa Antropologia Social, História, Sociologia, Educação, Administração, ahpé yē'ēnā nīi'kotepá,

entre outros, configurando já um elenco de 32 PPGs com alguma ação afirmativa (Ribeiro & Bergamaschi, 2022).

Ribeiro e Bergamaschi (2022) enfatizam que as ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), instituídas no ano de 2016, instituíram uma Comissão de professores e alunos/as para elaboração de uma proposta, resultando na Resolução que instituiu o sistema de reserva de vagas. Diz a resolução que:

Do número total de vagas definido para cada processo seletivo, fixado no respectivo edital de seleção para os cursos de Mestrado e Doutorado, no mínimo 30% (trinta por cento) em cada curso [DO e ME] serão reservados para candidatas autodeclaradas/os negras/os, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiências e pessoas travestis e transexuais. (PPGEDU, Res. 01/2016, Art. 1º)

Em 2023, o processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para mestrado e doutorado, a lembrar foi o primeiro processo seletivo rígido por Resolução 015/2023-CONSUN/UFRGS, institui Ações Afirmativa no âmbito de todos os programas de pós-graduação e portanto, o PPGEDU, além de oferecer no mínimo 30% das vagas para Negros/as, Quilombolas, Indígenas, Surdos, Travesti/transexuais, pessoas com deficiências, inclui pessoas refugiadas ou com visto humanitário e imigrantes (estrangeiros) em situação de vulnerabilidade social.

Serão apresentados neste estudo os dados dos processos seletivos (2017-2023),

toho wero nípetiró 32 PPGs nipā nikané Ações Afirmativas kiopā (Ribeiro & Bergamaschi, 2022).

Ribeiro e Bergamaschi werema (2022), Ações Afirmativas tí Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), 2016 nĩ'kãpā, buegĩ kuramena toho nikā bu'enamena darakupā teré weenā, na daraka beró viapā nikā Resolução sistema de reserva de vaga. A'tiro nĩ 'wānhampā a'tó Resolução:

Dikésé nane kunkê tó edital ré na ã'yā bese a'té tó pĩré nĩ wānhāsā dikese na weése bu'esehe mestrado té doutorado na nisé, tohó wero pehête niró 30% nibosa té bu'esehe [DO e ME] a'naném weró nĩsa yĩ'na, po'teríkāharā, yĩ bokorena, duhti keonā na mehkā nĩnā mahsā'né. (PPGEDU, Res.01/2016. Art.1º)

2023 nĩ'pā, na ã'yā behsea'té Programa de Pós-Graduação em Educação tó Universidade Federal Diá Pahiró Siró te'e mestrado té douotorado weé a'toré, waāku bosa tó imitaro ã'yā beseró diasaró nĩ 'pā Resolução 015/2023-CONSUN/UFRGS, Ações Afirmativas to'ópĩ duhtipā nĩ petise Programa de pós-graduação, toho wero, PPEGEDU, topiré kũpā pehête vaga nĩ'pā 30% na kuũkaró nĩ pā na yĩĩnané, sahtiró yĩĩnā, po'terikaharā, tiotĩna, mehkā nĩfsetirā, duhtisé keona, dutíkatikana mahsā ahpé yě'ē ditā a'tikana wepā.

A'toré yōnasā na dikēna ã'yā beseró wekē (2017-2023) té kimari na sahananaré oosé té bu'esehé kasé

possibilitando uma visão comparativa dos ingressantes nos cursos de mestrado e doutorado (Relatório AAF PPGEDU/UFRGS, 2023), sendo analisados especificamente os indígenas. As informações foram obtidas por rodas de conversa, diálogos interculturais, produções bibliográficas dos participantes e vivências na FACED.

Quadro 1 traz informações de 2017 a 2023 com disponibilidade de reservas de vagas do PPGEDU/UFRGS e número de candidatos. Percebe-se que o número de selecionados, em todos os anos, não preenche as reservas de vagas ofertadas. Para os cotistas indígenas pode estar relacionado aos fatores da dificuldade de

mestrado té doutorado (Relatório AAF PPGEDU/UFRGS, 2023), a'tó piré ti'ó yā nasá po'terikāharā diahkine na irikê. Te'é werekê be'tópi ti'ó noó, pahará mahsā mena ukusé, po'terikāharā paperaturi ohākê mena tó nikā deró nisetikaró na FACED bu'ekase.

O quadro 1 kihti weresé miti'í a'té kimarí 2017 a 2023 kunseré mena dikêse vaga oósé nisa PPGEDU/UFRGS dikena mahsā weékanane. Toho piré řyānó dikena mahsā besekana, nípetiró kima, dikêse ninosé mumu tisā na o'ósé. Na cotista po'terikaharā pehê diosasé kuma a'té a edital sähá nhasé, internet, pré-projeto wero,

Quadro 1. Vagas, candidatos/as e selecionados/as por ano em Doutorado (DO)				
Ano	Vagas totais DO	Vagas reservadas DO	Candidatos vagas reservadas DO	Selecionados vagas reservadas DO
2017	35	11	16	05
2918	52	17	24	06
2019	51	18	31	08
2020	48	19	24	10
2021	65	24	45	15*
2022	35	16	20	11
2023	50	21	33	12
Total de classificação para vagas de DO				18

Fonte: Tabela produzida pela profa. Bergamaschi a partir dos dados sistematizados – Pesquisa Ações Afirmativas. PPGEDU/UFRGS.

* Um classificado DO indígena não fez a matrícula, abrindo vagas para candidatos da ampla concorrência.

Quadro 2. Ingresso efetivo/as por setores sociais de direito de 2017-2023			
Autodeclarados/As	Doutorado	Mestrado	Total
Negros/as	51	112	163
Indígenas	05	09	12*
Quilombolas	02	05	07
Travesti/Trans	01	08	09
PcD /Surdos/as	08	12	20
TOTAL	67	146	211

Fonte: Produzida pela profa. Bergamaschi a partir dos dados sistematizados – Pesquisa ações afirmativas. PPGEDU/UFRGS.

*Dois selecionados não efetivaram a matrícula (mestrado em 2019; doutorado em 2021)

acesso ao edital, à internet, à elaboração de pré-projeto, ao memorial, ao preenchimento do currículo Lattes, etc.

O quadro 2 traz informações específicas dos autodeclarados indígenas, que são 5 (cinco) no doutorado, sendo que 1 (um) não se matriculou e ficam 4 (quatro) serão descritos aqui: 2018 - Susana André do povo Kaingang; 2019 - Isael Pinheiro do povo Guarani; 2022 - Osmar Cordeiro do povo Tukano e Raquel de Cassia do povo Kubeo.

Os dados sistematizados demonstram o ingresso efetivo dos negros em relação aos indígenas nos dois cursos, podendo estar relacionado à presença expressiva de docentes negros na universidade. Por outro lado, a questão de cotas para a maioria da sociedade brasileira soa como incapacidade dos indígenas, mas percebo a cota como uma obrigação, uma dívida social e um dever que o Estado brasileiro tem para com os povos originários e não como

mahsinsemena nisé, currículo lattes keoró ohoatisé, pehé nisa.
O quadro 2, po'terikāharā kihti werenosa, 05 (ni'kāmuāse) nísama duturo weéná, 01 (niki) keoró ohoatipí toho wero 04 (ba'pāritisé) tohápā a'tó werenosa: 2018 - Susana André Kaingang Mahsó; 2019 - Isael Pinheiro Guarani mahsí; 2022 - Osmar Cordeiro Ye'pá mahsí toho nikā Raquel de Cassia Kubeo Mahsó.
Kihti weresé yon na keoró sahanicano na yīinā upīti sahápā po'terikaharā yī'rīoró tó piā bu'eroré, toho wero na universidade bueki yīinā pahanā nii 'kupā. Toho nikā, cotas niseré pahanā brasileiro mahsā mani po'terikāharā mahsītima nísama toho ī'yāma mani né, cota yī'ī t'íó ya'ākapema keoró níi, keoró pema mani yé'ē nisa, estado brasileiro mani né pīti ahpamuū toho wero mani nané sériwe. Té cota mani pīti ukuú amekēkē nisa na pekāsāha

um favor. A cota do direito de lutar pela igualdade, por que não se tem a mesma oportunidade que os brancos.

Delimitar o território da UFRGS, torna-se mais plural, mesmo sendo a minoria, a presença não só traz novos desafios aos docentes e para o programa, como o novo ciclo de abordagem a partir de diálogos interculturais, roda de conversa, da nova ciência e filosofia, com o modo de ser, pensar e fazer a pesquisa de cada povo, sendo ator da pesquisas. Por ora, as produções enfrentam desafios específicos no mercado editorial (acesso à oportunidade, visibilidade e preconceito) e na sociedade em geral, incomodando também os membros da academia.

No sentido de desenvolver uma pesquisa com enfoque sobre a presença indígena na universidade e questões ligadas também as características intrínsecas desses grupos, bem como buscando romper com olhar acadêmico puramente euro-centrado e ecoar vozes outrora brutalmente silenciadas, foram propostas referenciais de pesquisadores indígenas a cerca da temática proposta com preocupação crítica na incorporação de suas narrativas enquanto protagonista e investigadores de sua própria vivência. Para a socióloga Maori Smith (2018), essa é uma atitude necessária em pesquisa dessa natureza, uma vez que o mundo indígena não deve ser somente teorizado pela sociedade não indígena, e sim retratado a partir de um trabalho de produção conjunta.

Para tanto, utilizo o estudo da Alcida Ramos (2023) para finalizar um assunto que muitas vezes aparece como um fantasma em rodas de conversas desprentenciosas

weronota nĩ manina weetamuno
diakê ko'tê na pekâsâha weetamuno
tanoma ná.

UFRGS ditá ré keonukũ nó, pahaná
mahsã niató nina, pehtenakã niminá'tá,
ĩsã sãhanomena mamá diosasé buú'a ná
bueki tó programa ninané, toho weka'né
mamá nisé buá na pahanamena ukunsé,
mama mahsisé, wahkunsé, ĩsã nisetiro,
ti'ó ĩyãno tó anhungo hamansé na
mahsã keosé mena, nanta weenasamá,
ni'kãoãkã teré ĩyã'tima, tohó nikã na
roasé diosaró niĩ ohopi na mercado
editorial na ninó (sahãnikãka wetamunó,
yã'kotesé tohó nikã heompeotisé) tohó
nikã niĩpetina mahsã, academia niná
mahsã tisatima ohopi.

Anhungo hamansé weé'kansé na
po'terikaharã universidade popeápi
niĩnane tohó nika na mahsã deró
nisetiró, acadêmico iãnsé euro-
centrado peosé hamanó tohó nikã na
ukunsé akã'keõ'oró na yã'aró ukunsé
biapã, po'terikaharã anhungo hamansé
referências nané opã na utamuaté nané
puno tuti behsesé na ti'o yã'anó cumpã
naá yé kihtĩ ukunsé mena anhungo
weésé tohó nikã na nisetiro kahtiroré
hamá ukunasamá ohoanasama téré.
A'tó socióloga maori Linda Tuhiway
Smith (2018) nimó, anhungo hamansé
keoró niateré tohó tá weénobosá,
po'terikaharã imikohó na mahsisé keosé
na po'terikaharã mahsã mena niĩtibosã,
na mahsisé yã'minobopã pahaná mena
dará ohoasé nisá.

Alcida Ramos (2023) koô bu'ekaro ukuú
pe'tiró mena buhuáse na mahsã ukuno
ke'oró buhatisa acadêmico watéro, tó
wiharopi nané: di'poróhãhase ukuse na

no meio acadêmico, e fora dele: o antigo debate sobre o que é visto como uma produção científica. Em um de seus artigos, Ramos argumenta que, mesmo passado tanto tempo, ainda nos dias de hoje, os indígenas brasileiros ocupam um grande lugar no imaginário do país. Um lugar que abarca imagem, estereótipos, fantasias e, acima de tudo, amor e ódio. Entretanto, os próprios indígenas vêm rompendo com essa lógica, ainda que amados por uns e odiados por outros, e aqui não é preciso esmiuçar os motivos do desprezo.

Ramos (2023) enfatiza ainda que a ciência tem sido sistematicamente negada aos indígenas quando seus conhecimentos são classificados como ciências do concreto ou cosmologias, termos comumente utilizados por antropólogos não indígenas.

O quadro 3 indica a caminhada de cada parente (irmãos) do povo Kaingang, Guarani, Tukano e Kubeo. O mateiro da

ti'ó ya'á karó té produção científica nií sere. Koô niika noakâ ohâkê senitianópâ tohó na diporaokahsepi niikaró, tohó'ta nií niikâ imikó nané, po'terikâharâ brasileiros kiioro pahiró nino nisa na ti'osé. Tohó nií'karoré ka'mô ta'a a'tiro ti'ó yá'ama, yá'áro pihise, kē'êró we'ronó, tohó nikâ buipe niró, ameni maisé uâse mena niró. Tohó wero, na po'terikâharâ basi nií'kâ wa'aka, tohó na ahpena si'ori maimá ahpena uâsemena ya'âma a'tore werewé tere.

Ramos (2023) a'tiró werémo a'té masisé ti'í maäre po'terikâharâné kumutanopâ derónika na keoró pihinosari te'é masisere tohó nikâ dipórokarâ pihinopâ te'é imikoho kase masisere, antropólogos po'terikâharâ tohó pihisupâ.

A'tó quadro buí ninó, mani ahka werena na ma'âni wepâ Kaingang mahsâ, Guarani, Tukano toho nikâ

Quadro 3. Estudantes indígenas de doutorado selecionados entre 2015 e 2023 do PPGEDU/UFRGS					
Ano		Estudante	Povo	Linha de pesquisa	Bolsista
Início	Conclusão				
2016	2020	Bruno Ferreira	Kaingang	Educação, Cultura e Humanidade	CNPq
2018	2023	Susana Andréa Inácio Belfort	Kaingang	Educação, Cultura e Humanidade	CAPES
2019	2024	Isael da Silva Pinheiro	Guarani	Educação, Cultura e Humanidade	CNPq
2022	Ativo	Osmar Cordeiro da Silva	Tukano	Educação, Cultura e Humanidade	CAPES
2022	Ativo	Raquel de Cassia Rodrigues	Kubeo	Educação Especial, Saúde e processo	CAPES
2023	Ativo	Angélica Domingos	Kaingang	Educação, Cultura e Humanidade	-

Fonte: Produção do autor, 2025. Produzido a partir dos Editais, relatórios e de vivência no PPEGEDU.

primeira jornada ou do nosso caminhar foi o Bruno Kaingang com chegada no novo território da UFRGS, em 2012 para cursar mestrado, em 2016 para cursar doutorado e em 2023 para consolidar definitivamente o território da FAGED como professor.

O quadro 4 demonstra as obras produzidas pelos estudantes indígenas que emergem dentro do PPGEDU, do que chamo de vozes interculturais, trazendo seus modos próprios de expressar o que nem sempre é visto, porém vivenciado. São expressões que trazem as dores e tristezas, mas também a riqueza de saberes que os povos indígenas vivem. São saberes que foram

Kubeo. Na ma'ã weé imitakê Bruno Kaingang nĩ'pĩ UFRGS ditã ehta imitakê, 2012 ni'kãapi mestrado bu'eseherê, 2016 ni'kã doutorado bu'eseherê toho nikã 2023 FAGED ditaré kĩ tohákia waroapĩ bueki nisétiro mena tohapĩ.

A'tó quadro 4, PPGEDU yon na popeapi po'terikaharã buena na darekê, pahaná uroré yĩ'tó pihĩ, na yě'ě ukuse diakê na miĩ'ká'tikê mena toho nikã teré i'yãnoô manipã, tũrikã kahtiro mena weesé nĩ. A'té ukuse miĩ'ká'tikê pũrisehé té bia'wertise mena, toho wero na po'terikaharã mahsã mahsisé mena kahátise'pehé keonó. Mani mahsiseré

Quadro 4. Produções acadêmicas no PPGEDU			
Ativos/ Egressos	Produções Dissertações/Tese		Universidade
Bruno Ferreira	Dissertação	Educação Kaingang: Processos próprio de aprendizagem e processo escolar	UFRGS
	Tese	Ũn SI AG TŨ PÊ KI VĚNH KAJRĀNRĀN FĀ- o papel da escola nas comunidades Kaingang	UFRGS
Susana André Inácio Belfort	Dissertação	Políticas Educacionais dos povos indígenas no Brasil: Interculturalidade e seus desafios na Educação Escolar Indígena.	UFFS
	Tese	Tra(n)çando Caminhos: A História de vida de Andila Kaingang.	UFRGS
Isael da Sila Pinheiro	Dissertação	Etnografia Guarani e a educação escolar indígena no contexto da globalização	UEM
	Tese	Arandú: a pedagogia Guarani de belas palavras:	UFRGS
Osmar cordeiro da Silva	Dissertação	Educação Ambiental em espaço escolar multicultural em são Gabriel da Cachoeira, AM	UFAM
	Projeto tese	Ukuse Me'na Were Turiosé Taracué Mahká Ye'pá Mahsã Bueri wi'i/a transmissão oral na escola Tukano da comunidade de Taracué	UFRGS
Raquel de Cassia Rodrigues	Dissertação	Kubai, o encanto: a literatura infantil em foco/ Kubai Poterikarã vimará boesé.	UFRGS
	Projeto tese	Literatura Infantil: acesso a todas crianças	UFRGS
Anjelica Domingos	Dissertação	Entre Território e Territorialização ameríndias: a violação dos direitos indígenas no sul do Brasil.	UFRGS
	Projeto tese	Em construção ...	UFRGS

Fonte: Produção autoral, 2025.

negados, silenciados, apagados, mas que carregam a força da ancestralidade, da existência e das resistências históricas. Como estudante indígena, pensar educação, hoje, é pensar na qualidade de vida, na territorialidade, na reciprocidade, na cosmovisão, nas epistemologias, no bem-viver com a natureza e no desenvolvimento sustentável.

A ciência indígena está aberta para o diálogo dentro do mundo acadêmico; a ciência ocidental, que era fechada, está se aproximando e dialogando com a sabedoria indígena, tornando-se muito importante. Isso permite conhecer um pouco do que os brancos pensam sobre os indígenas e ajuda a compreender as diferentes racionalidades e modos de vida. A produção indígena está voltada para a realidade e a necessidade, provoca abertura de roda de conversa e a escrita contém palavra na expressão de cada povo e pedagogia própria de ensino.

Em dezembro de 2020, a FAGED diplomou o primeiro doutor de origem indígena em seus 86 anos de história. Bruno Kaingang defendeu a Tese “ÜN SI AG TÛ PÊ KI VËNH KAJRÄNRÄN FÄ – O papel da escola nas comunidades Kaingang”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Jornal da Universidade/UFRGS/2020).

Em 2023, Dr. Bruno Kaingang, foi aprovado com Rosani de Fátima Fernandes do mesmo povo, no Concurso Público Docente para área Educação e Relações Étnico-Raciais – Subárea: Educação Escolar Indígena e foi empossado em 27/05/2024, como primeiro professor indígena da UFRGS, assim afirma: “Eu represento outros saberes, outros conhecimentos e outras

kamutapã, tuu keonopã, toho niiminó mani dī'pokā kahsé mena keona tuktuanośa, mani nī kāk̄tise mena té mani pītī kihti tuhtuakê. Mani po'terikaharā buenané bu'esé wahakuseré, nī'kā, mani anhungo nisetiroré wahkuno, mani yēē ditaré, a'mēri dihkawaasé, mani imikóho tī'ó'yā'anó, bu'esé mahsínsé, anhungo mena imikóho kahtiro té bikia tunheénsé.

Po'terikaharā mahsínsé, tó imikóho acadêmico mani ukuúsé pāri nī'kā, biakaró nī pā na pekāsāha mahsínsé, nī'kaaré mani tīró nī tena toho wero mani po'terikaharā mahsisémena uúkü, maniné tehé'ta anhuum. Té mena mani sahatiró mena na pekāsāha mani po'terikaharā tī'ó yāsari maniné na deró nisétiseré mehêkā tī'ó ŷyā sehénó mani deró kahtiro. Po'terikaharā na ohoaké na deró nisétiseré nīf toho nikā na ŷyā seré, tó piré ukunsé pahaná wateró ierepeasé toho weéro ná mahsā na urómena ohoáma na mahsisémena.

Dezembro 2020 kimá, FAGED, diplomapã po'teriki duturu nimitanki 86 kima beró kihti nī. Bruno Kaingang niipi kē Tese mena “ÜN SI AG TÛ PÊKI VËNH KAJRÄNRÄN FÄ – Kaingang mahkäré bu'eri wi'í daráro”, to'ó Programa de Pós-Graduação em Educação (Jornal da Universidade/UFRGS/2022).

2023 nī kane, Dr. Bruno Kaingang, Rosani de Fátima Fernandes mena yī'rf pā mehātá mahsā niipó kona, Concurso Público wepā toho Educação e Relação Etnico-Raciais – toho diaró: Po'terikaharā Bu'eri Wi'í, 27/05/2024 dará niikanpí, po'teriké bu'eké nimitanké UFRGS, a'tiro niipi: “Yī'f ahpeye mahsiseré ukuŷ tuhtua, ahpé

epistemologias que trago do meu povo. Os indígenas se alegram com nossa estadia na UFRGS" (ASSUFRGS,2024).

PERCURSOS DOS ESTUDANTES INDÍGENA DO PPGEDU/UFRGS

Para esse momento, trago os relatos e caminhos que os conduziram para suas chegadas à Faculdade de Educação, a partir de suas produções de tese e vivências no dia a dia no programa e externamente, durante a estadia na UFRGS.

Osmar Tukano

Yupuri¹, pertencente ao povo Ye'pá Mahsā (denominado Tukano) da comunidade de Taracua do baixo Rio Uaupés, no Território Indígena do Alto Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira (AM) na fronteira do Brasil com a Colômbia. Quando criança, tive meu próprio modo de aprendizagem, em que aprendi a caçar, pescar, nadar, mergulhar, flechar, remar e equilibrar na canoa, sendo a primeira educação tukano que carregou na minha caminhada. Com *velhos sábios*, pais e tios, escutava as narrativas orais, tradições culturais, epistemologias e cosmologias, a convivência com a natureza e com encantados, onde aprendi a respeitá-los. As sabedorias ancestrais foram e são importantes para nossa existência e resistência que perpassam para cada geração.

Em 1978, cursar doutorado era um sonho impossível, mas meu avô Filindro era um grande visionário, certa vez disse: "Netinho, você não vai ser como nós, vai ser um doutor e não vai ficar neste lugar. Cuide bem dele". Meu avô, como meu pai, era grande protetor, curador que nós chamamos de

mahsínsé yí'f mahsā yē'è mahsínsé keó. Po'terikaharā ekatima yí'f a'tó UFRGS toharo'mena" (ASSUFRGS,2024).

PO'TERIKAHARĀ BU'ENA MA'Ā PPGEDU/UFRGS

A'toré, werekisá na ma'ā keoró Faculdade de Educação ehta sehêré, na Tese dará ohoákêmena weére kisá deró programa niseti karomena deró kartikaró UFRGS nikāró.

Osmar Tukano

Yupuri, Ye'pá Mahsā (Tukano niina) nii yí'f Taracua mahkā Uaupés Diá Siró, Po'terikaharā ditá Alto Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira (AM) Brasil tó Colômbia ditá nĩ tuoró pê. Yí'f vimākē nĩkápĩ ĩsā bu'esé mahsí tó piré waikēna wēhesé, wai'wehesé, ba'asé, ohó'minisé, bi'áro, waháro, yukisi anhuño ehrs nuhua weéro, a'té nĩsā nimitāsā Tukano bu'eró teré ki'ó yí'f sihā'ropi. Biki'ná mahsipeorā me'rá, pahkisimí'ā na metikarā me'rá kihti tiopā, ĩsā dihpōro nisé kiosé, ĩsā mahsí katise, té ĩsā deró imikóho ti'ó ĩ'yā nó, ĩsā deró nikiri me'rá nisétiro té nikiri mahsā mera, topi re yí'f piti heompeokatí. A'té ĩsā dí'pokā mahsisé ĩsaré piti heopeopā dihpōropi ni'kāa nané ĩsā deró nĩsé kahtiro na ahpéna a'tinápi kionasama té mahsiseré.

1978 nikapiré, té duturo weése diosānipā, yí'f nheeki Filindro anhuño 'ti'ó í ya'ā kupí, nikāti ukuuvi: "panamĩ mi'f ĩsā veró nisomé, duturo nisá a'ti mahkārē nisomé. Anhuño i'yā niro yā". Yí'f nheeki yí'f pahkimena pahanā tuú

rezador, interpretava que um dia iria ser um deles, jamais saiu da minha mente.

Do meu estudo nada é para mim, pois tudo é voltado e pensado para o povo ao qual pertença e para os demais povos do Brasil. O mais importante é mostrar para meu povo, minha família, os alunos e para o mundo acadêmico que também tenho capacidade e que os saberes ancestrais são importantes.

Por meio de ação afirmativa, curso o doutorado com compromisso, experiência e vivência, pois assim quis o destino e, em 2022, caminho para a UFRGS com cara, coragem e proteção do meu ancestral. Hoje estou realizando um sonho e aqui escrevo o artigo durante a pesquisa de campo.

Bruno Kaingang

Bruno Kaingang (2023) nasceu no município de Tenente Portela, chamado de Gamelinha, na Terra Indígena Guarita no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Antes da ida à escola passava na casa da sua Nỹ Kófa, retornando para Gamelinha, lugar onde o seu umbigo está enterrado, próximo de sua avó materna na comunidade de falante da língua kaingang. Nesse lugar as crianças ouviam narrativas, contadas pelo seu avô.

Bruno Ferreira (2023) lembra a fala de seu pai: "Precisa ir para a escola estudar, para não sofrer. Para seu pai, a ideia de frequentar a escola não significaria que os Kaingang deveriam abrir as mãos às suas práticas, mas alertava para que as tecnologias ajudassem as famílias a ter uma vida melhor. As tecnologias poderiam ajudar as suas práticas que vêm de geração

ka'mo ta'akana nikuvã, Kumuã nikuvã, yĩř naveró nohta nisa vãhkukati, yĩř ré te'é dihpoapi nisa.

Yĩř bu'esé yĩř ré mehé'ta níí, yĩř ahka werena wãkun karópi nisa toho weéro Brasil nina mahsá're wãkuúnó. Toho weka'né yĩř ahka werena yon sînikati, yĩř pahkisîmiaré, yĩř buenané toho weéro acadêmico imikóho ninané weré sînikati, i'sãna tiomahsinatá níí toho wero řsã mahsîsena řsãné anhuú.

Ação afirmativa mena duturado nisé bu'e peokiiti nikaró niwê, mahsîsé mena, nisetiromena, 2022 kimá, tó UFRGS ma'ã buhuá yĩř diapoá, witisemena yĩř nhehkisîmiapi weétamupã. Ní'kaá yĩř kē'êkē weé toho níkã yĩř artigo anhuno amanse wateró ohã'a'te ré.

Bruno Kaingang

Bruno Kaingang (2022) Tenente Portela wamétiro mahkã mahsãpi, Camelinho ninó wametipã po'terikaharã ditápi Guarita Estado do Diã Pahiró Siró. Bu'eri wi'í wa'á tí dihporo Kř Nỹ Kófa wi'í ré wa'ã mahpí, Camelinha nino tohátí mahpí, kř sîmũga yaá karó, kř nhehkó pi'tó na yē'é ukuunó mahkã. Toho ré wi'marã kihti ti'opã, kř nhehkó weré seré.

Bruno Ferreira (2023) pahki ukuse ti'opí: "Bu'eri wi'í'pi wa'aró yaá, pi'eti síniti". Kř pahki ti'ó řya kãré Kaingang bu'eró waaná na mahsiseré duúsé mehtá nisa, kioró mena na pekãsãha na kioseré nané wetamunosá na ahkawerenaré na nisetiro kioró warosa. Pekãsãha

a geração, tendo a compreensão de que a utilização tecnológica não deveria ter a produção como princípio do acúmulo e a riqueza individualizada, mas destinar-se a fortalecer relações de complementariedade e reciprocidade entre as pessoas e famílias, os povos indígenas. Assim relata Luciano (2013, p. 20): “A escolarização me fez conhecer o lado cruel da vida no mundo branco: disputa, injustiça, desigualdade e falta de solidariedade. A vida na aldeia me ensinara a evitar e combater essas mazelas”.

Segundo Bruno (2023), a ida para a universidade aconteceu por uma necessidade do movimento indígena no sul do Brasil, não foi uma decisão pessoal, mas escolha realizada pelos coordenadores da Organização das Nações Indígenas do Sul (ONISUL) para realizar vestibular no curso de História para ajudar na construção de uma política pública para uma educação escolar indígena Kaingang. O movimento compreende a universidade como ferramenta importante para as lutas indígenas.

Ingressa tardiamente, em relação aos brancos e negros, mas foi um ingresso consciente e importante para sua vida coletiva e individual, sendo resultado de escolhas e decisões conscientes. Assim relata:

Este percurso formativo é a necessidade de compreender e aumentar o conhecimento do mundo não indígena, de modo especial o mundo dos brancos, seus conhecimentos, sua cultura, seu comportamento em relação aos indígenas e, dessa forma, ajudar o movimento indígena a respeito das políticas públicas

yě'ê nane wetamunosá na beropiré a'tianaré, toho wero ahpeye noho ni'kĩ ʔpĩti kiosé mehtá nisa, ahpenamena tuhtuaro nisa, dihkawaaro mahsāmena na ahkawerenamena, toho na po'terikaharā mahsā mena. A'tiro Luciano (2013, p.20) werepĩ: “yĩ'ĩ bu'eropiré nhaán buhtiasé na pekāsāha nisetiroré ʔyā'ā: Utamu amekésé, diakĩ nitiró, ni'kĩ nisé toho dihkawaaro maninó. Yá mahkā anhuno mena kahtiro mahsĩ'ĩ, toho weki teré yā'āsere kumuta”.

Bruno (2023) yĩ'ĩ universidade waró po'terikaharā Brasil siropé nima na ukunkaró niĩ toho wero na iákaró niĩ, yĩ'ĩ bahsĩ yákaró mehtá na Coordenadores da Organização das Nações Indígenas do Sul (ONISUL) beséki niĩ toho weki vestibular té bu'esehe de História wekatĩ nané política pública da Educação escolar indígena Kaingang ukuútamuaki. Universidade ré ya'ā nopā mani po'terikaharā mani besû ukuútamuaki werónó.

Peró'pi sahaníkapĩ, pekāsāha na yĩ'ná beropiré, toho weki kioró tuomahsísemena sahápi kĩĩ pahanamena kahtisíniki kĩĩ ni'kĩ níró, kioró behsepĩ tuomahsísemena. A'tiro weéremi:

A'ti ma'ā weése ti'ó yě'ê síniki mahsísé nemósíniki na pekāsāha kio'seré tohé nó, na mahsísere, na deró nisétiró, na pekāsāha ti'ó mahsísé, teré mahsiki po'terikaharā wetamóno nisa na política pública êho peósé māsína kioró na mahsā

que envolvem decisões sobre a vida desses povos. (Ferreira, 2023, p.66)

Na sua percepção, o ingresso na universidade ocorreu em dois movimentos: o primeiro, considerando o contexto político, a necessidade de construir alianças e a universidade uma das parceiras escolhidas para a luta, ampliando de forma significativa a presença de estudantes indígenas nos diferentes cursos de graduação, graças às ações afirmativas implementadas no Brasil. O segundo é a chegada dos indígenas nos programas de Pós-Graduações, marcado pela construção de pesquisa que apresentem e representem o seu povo indígena para a universidade e de maneira geral para sociedade não indígena, mostrando nossas diferenças, as línguas, os costumes, as tradições, as culturas, os conhecimentos, outro jeito de ver o mundo, a ontologia e a cosmologia própria de cada povo.

Isael Guarani

Isael da Silva Pinheiro pertence ao povo Guarani do município de São Jerônimo da Serra na Terra Indígena Barão de Antonina localizada no norte do Paraná, onde nasceu e morou. Aprendeu o seu modo de ser e viver do povo Guarani que na língua tradicional é chamado de *tekoporã*. Os valores culturais devem ser colocados em prática, como as filosofias de vida que orientam o ser, estar e viver no mundo, pois são práticas milenares de sua cultura, da língua tradicional, da nossa espiritualidade, do verdadeiro modo de ser que se aprende na comunidade por meio da coletividade e da espiritualidade (Pinheiro, 2024).

anhuno kahtiro webosama. (Ferreira, 2023, p. 66)

Kĩĩ ỹyã kane universidade sahão piiã ma'ã waápã: política na ti'ó yãno nimitãpa, anhuno ma'ãka ahpó nikano toho weéro universidade behsenopã mani mena síori ukuú tamópã, maní po'terikaharã bu'enane na kunseré nemopã ná curso de graduação piré, ações afirmativas toho o'ó weé'pã Brasil ré. Ahpero po'terikaharã ná bu'esehe Pós-Graduações ehtákaro nií tobero kansé, na anhuno amansé darakemena yon na po'terikaharã weré sininse universidade toho wero na pekásãha mahsã, mani mehkã nisé, mani ukunsé, mani nisétiró, mani derónisetiro, mani mahsí katikê, mani mahsisé, mani deró imikóho ỹyãno, mahsã imikhó deró mahsinó.

Isael Pinheiro

Isael da Silva Pinheiro, guarani mahsã nimi tó São Jerônimo da Serra mahkã na po'terikaharã ditã Barão de Antonina Paraná dihpore ninó, ti mahkã kĩĩ bahúkaro kĩĩ niĩkaró. Toho pi mahsípi deró nisetiró na imikóho deró Guarani mahsã na kahátikaró toho na ukuúsé mena tekoporã pisúpã. Mahsisé anhuno ehô peósé pehé kimani weékê nisa, na yé'ê ukunsemena, mani upi bahsekaró, mani mahkani mahsã pahánamena anhuno nisetiro (Pinheiro, 2024).

Guarani ukunsemena kahtiro ma'ã siasé "oguatã guassú" (pahákasé ma'ã) pihimã ná dará ukuúnó topi

Na língua Guarani, sua trajetória de vida é chamada de “oguatá guassú” (grande caminhada), que se encontra ancorada nos fundamentos e preceitos da cultura tradicional Guarani, como a coletividade, ancestralidade, espiritualidade e reciprocidade. Para Isael Guarani (2024), a sua caminhada é de entrelugares, sua cultura e identidade compõem uma teia de memórias, de reflexões, de verdadeiras narrativas ouvidas e sentidas no calor das vivências, do contato direto com pessoas, com lugares e territórios. Sendo assim, falar de vivências e das memórias da infância é um ato de reviver e dar vida aos fatos culturais e sociais que nos marcam no tempo.

Tornou-se o primeiro indígena a realizar intercâmbio de Doutorado Sanduíche na University of the Fraser Valley (UFV) no Canadá (2023) e o primeiro doutor Guarani a ser diplomado pela UFRGS (2024). Atualmente, cursa pós-doutorado pelo projeto Baobá².

Susana Kaingang

Susana André Inácio Belfort (2023), natural da Terra Indígena Carreteiro do Rio Grande do Sul, ela e outras 30 familiares Kaingang foram expulsos em um conflito que houve na Terra Indígena Serrinha localizada na Região Norte do Rio Grande do Sul, pertencentes ao município de Ronda Alta, Três Palmeiras, Constantino e Engenho Velho, em outubro de 2021, por denunciar o arrendamento em terra indígena, mas a justiça determinou a reintegração.

Além da dificuldade de apropriação de escrita, a fim de registrar suas histórias e apresentar um relato alternativo à versão

niísá Guarani na dūhporopé mahsíké, dipokāsepi, ʔpi bahsekaró, dihka 'waasé, Isael Guarani ré (2024) kǃ ma'ā sihākaró mahkani nisé sihāpi kǃ nisetiró té kǃ Guarani niró, toho weéké pehé kǃ tioké mahsíse kiosami, wakhunenesé, kihti kioró kǃ tioké, ti'ó'yāpi kǃ nisétisemena, toho nikā wimanki kǃ mahsínsemena nisé, tó ditaré nino. Toho nino, kahtise ukuúno té wimanki mahsínsemena kiosé té nisa weépó kahtiro té kahtiro kunsé mani kioseré na mahsā yoakā kiosé.

Kǃ nimitānké weépi intercâmbio de Doutorado Sanduíche na University of the Fraser Valley (UFV) Canadá (2024) nikāpi toho weéki nimitanki doutor Guarani bu'é wihāpi UFRGS (2024). Nikanoakané, bu'esehe de Pós-doutorado weémi tó projeto Baobá wametiró.

Susana Kaingang

Susana André Inácio Belfort (2023) po'terikaharā dita Carreteiro do Diā Pahiró Siró ninopi mahsāpō, topiré nipā 30 kaingang niki pona ninā topi na kō'ānopā na po'terikaharā ditāpi Serrinha na região tó Diā Pahiró Siró nimitano ninopi, Ronda Alta, Três Palmeiras, Constantino tó Engenho Velho nisé mahkāpi, outubro de 2021 nikāpi, na weresanomena toho waāpā po'terikaharā dita na wapā tá'a duaró mena, diaké niki nane wiatono duhtipi.

Toho niikā na papera ohakapuni nane diosapā, na kiona na kihti ohabopā toho weéna na pekāsāha ehtakana

do colonizador ocidental, compete ao indígena pesquisador a superação das metodologias que se impõem na produção do conhecimento, que da mesma forma se encontram alicerçadas em raízes profundas do colonialismo. Susana segue na perspectiva de superar desafios de aliar a produção científica e seus caminhos metodológicos à maneira de contar as histórias Kaingang, tradicionalmente vinculadas à oralidade: as metodologias dos nossos ancestrais.

Susana (2023) afirma que os indígenas têm suas vivências na trajetória de vida na oralidade, mas quando inseridos no espaço da universidade, como indígenas-pesquisadores, assume-se o desafio de escrever a própria pesquisa e fazer com que a palavra escrita traduza o pensamento e a expressão da visão indígena. Em entrevista com Fabiana Reinholz, do Brasil de Fato, ele afirma:

Quem está em Porto Alegre está distante de muitas das comunidades situadas no Norte do Rio Grande do Sul. São seis, oito ou até dez horas dependendo do ônibus que você pega. Isso afeta muito a escolarização e a qualificação e toda a trajetória acadêmica para a mulher. [...] A maior parte dos professores de escolas indígenas depende da remuneração do contrato de trabalho emergencial. Então, o que acontece? Como depende disso, vão pensar duas vezes em investir na qualificação acadêmica porque vai gerar impacto na renda familiar. (Reinholz, 2023)

Tornou-se a primeira mulher Kaingang doutora.

yé'êré mehkā ohanobopā, tohó niikā
po'terikaharā anhungo amansiaki
yí'ri níkakinsami na mahsíséré nané
tuhtuaromena weenasamá, te'é na
pekāsāha mitakē nino'kuapā ohopi.
Susana wahku tuhtuasé kiomó yí'ri
nikāsínino toho weégo na pekāsāha
mahsísēmēna kioró weénosa na
Kaingang kihti na yé'ê mahsíkatikē merá
teré tó pihsumá na ukuúsere: anhungo
waháse mani pahkísímiā kiokêre.

Susana (2023), toho nimó ukuúsé
me'rā po'terikaharā kahtiró kiomá na
síháropi, toho weéna universidade
ninó pó'pēapi, po'terikaharā-anhungo
amá nisíanané, na tuhtuaró me'rā
ohā sama na añunó amanseré tohó
weéna wahkusé uró me'rā ohāsama na
po'terikaharā í'yáséré ukuúsama. Ná sēri
yā'akā Brasil de Fato, toho nipō:

*Pehtá Ekatí niná, na a'tikē mahkārí
yoaropi tohasa Diá Pahîró Siró níino
piré. Ná ônibus a'tiro ahpēmukā
niki penipeasé, ahpēmukā i'tiā
penipeasé, piāmukāse horas nisa
nheenkāne. Tohó yoarópi nisetikā
na bu'ésere acadêmico sahanise
ma'āni numiā 'ré kioró wahatisa [...].
Pahaná po'terikaharā bu'eri wi'í'pi
wimaná bueki wahapatá nheense
kótēma na darasé paharé. Deró
waásari? Ná wahpateseré kótēná,
pñatipi wahkunasamá na acadêmico
bu'ésínina na wahpatanheense
niíki pona yé'ê nisa tohó wero naré
bahsótisa. (Reinholz, 2023)*

Numiō Kaingang nikamitakó dutura
keogó tohapō.

Raquel Kubeo

Raquel de Cassia Rodrigues Ramos, pertencente ao povo Kubeo, nasceu no alto rio Uaupés no Território Indígena do Alto Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira (AM) na fronteira do Brasil com a Colômbia. Como todas as mulheres dos povos originários e brasileiras, na busca por crescimento humano e profissional, aventurou-se para conhecer outros territórios, chegando a Porto Alegre (2014), em companhia das irmãs Franciscanas de Nossa Senhora de Aparecida (Ramos, 2021).

Após a reprovação da seletiva para mestrado pela Faculdade de Educação/UFRGS, em 2017, começa a realizar atividades no espaço da universidade, ao encontrar os Kaingang, e nos espaços culturais como museus, feiras e mostras de cinema, integrando-se no movimento indígena com as mulheres artesãs e lideranças Guarani e Kaingang, tendo algumas colegas estudantes da Universidade (Ramos, 2021).

Participa, em 2018, do seminário de Formação de Conceitos e Tecnologias no Ensino. Novamente participa do processo seletivo e ingressa no Mestrado em Educação. Em 2019, faz parte do coletivo do Centro de Referência Afro-Indígena do Rio Grande do Sul e contribuiu com o projeto Rede Indígena Porto Alegre, organizando vendas de artesanato de forma voluntária. Desde 2022, cursa doutorado em Educação pelo PPGEDU/UFRGS.

Angélica Kaingang

Angélica Domingos (2022), pertencente ao povo Kaingang, nasceu e cresceu na Terra Indígena Votouro no estado do Rio

Raquel Kubeo

Raquel de Cassia Rodrigues Ramos, Kubeo Mahsó nimó, a'tópi bahuapô Alto Rio Uaupés Po'terikaharã Dita Alto Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira (AM) mahkâpi, Brasil y Colombia ditã yapá tiropi. Toho nikané na po'terikaharã numiã na mahsã niimitakana y brasileiras, mahsó weéro bikia sínigó y dasínigó, toho weégo apeye ditaripi waápô, Pehtá Ekatiró (2014) reapô, na Payá numia Franciscana de Nossa Senhora de Aparecida karã me1rã (Ramos, 2021).

Besé ropi y'iritipô Mestrado Faculdade de Educação/UFRGS niirôpi, 2017 ré, tópire universidade ninópi darasea weékupô, Kaingang mahsã bohkapô, tó wateró museu, feiras, cinema yósé, po'terikaharã numiã daraná, Guarani Kaingang vionane bohkatô, niikanena niipã universidade bu'ena numiã (Ramos, 2021).

2018 kimá, seminário de Formação de conceitos e Tecnologia no Ensino weépô. Ahpáturi weépô'tá besé nosaré a'to punikaré sahapô Mestrado em Educação. 2019 nikare, Centro de Referência Afro-Indígena do Diã Pahiró Siró nini kura ré sahapô, projeto de Rede Indígena Pehtá Ekatiró, sí'ôri weétamupô po'terikaharã dasere. 2022 niikâpi, doutorado em Educação bu'emô PPGEDU/UFRGS.

Angélica Kaingang

Angélica Domingos (2022), Kaingang mahsó nimó, kó buhuapô Po'terikaharã Ditapi Votouro wamé tiropi tó estado Diã Pahiró Siró. Matapi kó

Grande do Sul no Brasil. Muito cedo perde a sua mãe, a partir disso, foi possível a sua saída de seu território para (re)territorializar outros caminhos, cidade, universidade, as retomadas. Na UFRGS, pauta por moradia é protagonizada por mulheres estudantes indígenas, muitas delas eram mães ou passavam a ser durante o processo de graduação.

A moradia, Casa dos Estudantes Universitários (CEU/UFRGS), impossibilitava a presença dos filhos de estudantes indígenas, constando inclusive no regimento interno a vedação de permanência de crianças. Muitas das mães estudantes indígenas, sem ter outra opção, permaneciam “escondidas” com seus filhos no CEU, um lugar extremamente ríspido, que não aceita os modos de ser e viver indígena (Domingos, 2022).

Angelica e demais mulheres estudantes protagonizaram, em 2022, a conquista da atual moradia da Casa do Estudante Indígena (CEI/UFRGS). A partir da conquista possibilitou a inter-relação da convivência das crianças até aos mais velhos, do possível recebem familiares, os kujás (velhos), que são lideranças espirituais e detentores dos saberes ancestrais. Assim afirma: “Para nós não se trata apenas de imóvel para acomodarmos, mas de espaço que permita ser quem somos, como nossos modos de vida e aprendizados, como nossas culturas, nossa convivência e sobrevivência” (Domingos, 2022, p.32). Atualmente, reside no CEI acompanhado de seus filhos, cursa doutorado pelo PPGEDU/UFRGS.

pahkó wenipô, toho weégô, wihiapô kó ninó ditaré apeye ditapí siagô waápô, mahkani, Universidade, ditá omaturiasé. To’ó UFRGS, niínó kahsé ukuúkati’pô teéré po’terikaharā bu’ena numiā me’rā ukuúpā, titaré graduação bu’eró wateró, phana numiā nipā’vimanā pahko karā na bueró watero ponatina numiā niikupā.

Na niikaró, Casa do Estudantes Universitário (CEU/UFRGS). Wimanané ĩ’yā tikupā na po’terikaharā bu’ena numiā ponané, patera duhtisé wāhampā na ponané ninó manipā. Toho weé nopā po’terikaharā bu’ena numiā, nino manikaré, na ponané nió dutipā tó CEU popeapi, nhānó niikupā, na po’terikaharā deró nisetiroré ĩ’yā tipā (Domingos, 2022).

Angélica ahpena bu’ená numiā me’rā, 2022 niikaré, na omaturipā na ninoré Casa do Estudante Indígena(CEI/UFRGS). To’ó pire na nisetíromena niipā na wimané toho nikā bikinane, na pōtonone na niki pona, wionā, biki, anā nisama pehé ti’ó ĩ’yā’ásé kionā na pahkisimiā mahsisé kioturiasamā. A’tiró nimó: ĩ’sāné ato’ó kanino mehta nií, a’toré ĩ’sā deró nisetíromena ninati, ĩ’sā kahtisemena, ĩ’sā mahsisemena, ĩ’sā kahtiromena (Domingos, 2022, p. 32). Nikané, CEI pita kó ninó ponamena, bu’esehe duturo em Educação weémó tó PPGEDU/UFRGS.

ACESSO, PERMANÊNCIA E A BOLSA DE ESTUDO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFRGS

No final do século XX e no início do século XXI, cresceu de forma rápida o número de escolas em Terras Indígenas principalmente contando com professores pertencentes às comunidades a que se destinam, inaugurando a proposta curriculares diferenciadas e materiais didáticos específicos e bilingues, anunciando um movimento de apropriação de uma instituição eminentemente ocidental em sua origem, mas que aos poucos toma a colocação do povo indígena que a protagoniza. O quadro numérico que apresenta as escolas indígenas de ensino básico evidencia a crescente presença no cenário educacional: em 2012 o censo escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros (com maior concentração na região norte, onde estão 1830 ou 62% do total), em contraponto as 1326 escolas registradas pelo censo escolar de 20202, significando um aumento de mais de 100% em uma década (Bergamaschi, Kurroschi, 2013).

Gersem Baniwa (2010, p.41), reconhece que “o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições e marginalização” [...], a educação superior como “ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades”. Então, a universidade como aliada na afirmação partilha da crença de que há, no olhar estimado do outro,

SAHÁNO, TOHANĪKARO Y BU'ERÓ AHURÓ NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFRGS

Século XX pe'tiró toho século XXI nikânó, Bu'esé wi'iseri po'terikaharā ditaré piti bikiapā tohó wero buekikarā bikiapā té mahkani, currículos mehkā nisetisē y mehkā bu'ese na weékê, p̃r̃ar̃ ukuse, toho weéna na pekāsāha mahsise mitikêré bu'enopā, sahatiró na po'terikaharā mahsā na mahsise topire bahusā. Ná quadro Poterikarā bu'eri wi'iseri nhoókê toho piré ensino básico piti bukiapāi bu'esere: 2012 bueró censo yópā 2.954 po'terikaharā bu'eri wi'iseri niípā 26 estados brasileiros (pahiró bukiakaró nisa região norte, toré nisa 1830 ou 62% tó nipetiroré), nhapontoka 1.326 te'é bu'eri wi'iseri to'ó buero censo de 2022 niípā, bit̃i bikiapā 100% niikupā p̃r̃mukā na weékê (Bergamaschi, Kurroschi, 2023).

Gerson Baniwa (2010, p. 41) ã'yā mahsī táhpikupī “po'terikaharā mahsā na Ensino Superior bu'esinikā na pahanā mahsā me'rā yāpontopā ukuúpā na deró ã'yāno na'rē weépekaroré.” [...] tohó weéro educação superior niípā “po'terikaharā besũ niípā na basī bikiā kunsē, toho wa'tero biki'ínā mahsīsemena tuhtuānasama, s'ĩori darā a'mé s'ĩoro, teré ukuú me'rigi, ukuú tuhtuaró nisa po'peapi toho mahkani wiharo”. Tiita, universidade mani ba'pa ukuútamoakí, dihkawaá heompeose, ahpí diakĩhĩ ã'yā poo'teōró, pahanā amerĩndio mahsā me'rā weesé, masí kahtisemena tuhtuanosa mani po'terikaharā yéê.

a possibilidade de construir ou reforçar a autoestima coletiva dos povos ameríndios, reforçando assim a sua identidade étnico-cultural.

Vale destacar que, apesar de todos os mecanismos de controle, estratégias de assimilação e violência empreendidas pelo Estado brasileiro, os povos indígenas nunca deixaram de lutar e defender sua cultura e identidade:

Os povos indígenas, juntamente com suas lideranças e intelectuais, perceberam que, nesse contexto, somente o ativismo, a militância e a participação na esfera pública, como um movimento político-cultural organizado, possibilitariam resistência mínima a esse processo institucionalizado de colonização que se impôs verticalmente à sociedade brasileira em geral e aos povos indígenas em particular. (Danner et al., 2019, p. 7)

Em 2022, o processo seletivo para mestrado e doutorado seguiu as políticas de ação afirmativa do PPGEDU/UFRGS, sendo o sistema universal; sistema de reserva de vagas (onde inscrevo); anexação da declaração de liderança, no meu caso, da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN) e da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). A partir da abertura dos editais, o postulante indígena residente do território brasileiro realiza sua inscrição e é convidado a entrar na universidade, mas quem convida não está para receber.

O acesso dos estudantes indígenas no programa não depende somente da seletiva e da cota, acaba ocorrendo também de diversas formas, como acesso universal via

Até bahuasé níí, pehé mecanismo nhanunosé nimikātá, werê kahsásti'ó yá'asé tohó nikā Estado Brasileiro nhaanó wekaró, na po'terikāharā mahsā tohó nimikātá ukuúm amekêmpā tuú ka'mo ta'ápā na teró nisetiro kahsé wena.

Po'terikāharā mahsā, tuxauva karamena na bikina mahsiná, ti'ó yāpā, to'rê, na yā kārê na anhunó ukuú me'rinó dísapā na esfera publica, na ahporó weéró dísapā político-cultural ahporó, tohó we'ró na kanó tutuaró dísapā na institucionalizado de colonização brasileirā mahsā nipetina na po'terikāhrā mahsā nané (Danner et al., 2019, p.7).

2022 nikarê, mestrado y doutorado na ĩ'yā beseró keoró weé nopā na política de ações afirmativas PPGEDU/UFRGS, titaré níí pā sistema universal; sistema na po'terikaharā dí'á keré (tó weé kahti); wiōná na ohakaponi, Federação Indígena do Alto Rio Negro (FOIRN) tó Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) na okê yi'ĩ kūúkatí. Editais paā kane, po'terikaharā brasileiro dí'tá niná na weé'sínina, ohasé mena weé kahti, universidade ĩ'sā pihi nókati, na pihi napena poó'teri tima ĩ'sā né.

Po'terikaharā bu'eki programa saháná, te'é besesé te'é cota dí'akĩhĩ mehta níí, ahpeyé weesé buhuá te'é universal saháno tó vestibular saháno toho nikā mehékā projetos. Tohtá, pehé kumutasé bapatisé níí: programa ações afirmativa anhunó mahsítiro;

vestibular e projeto diferenciado. Sendo assim, vem acompanhado de diversos impedimentos como a falta de compreensão do programa de ação afirmativa; afastamento do vínculo empregatício; questão financeira; gasto com deslocamento da comunidade para a universidade; a moradia; desafio de deixar o lar familiar; este último pode levar à desistência. A inclusão do estudante indígena no programa está longe de ser ideal, pois ainda é um espaço restrito.

Com o incremento de ações afirmativas, impulsionou a procura e entrada de indígenas nas universidades, além de se considerar a interculturalidade, é pertinente atentar-se ao diálogo entre as diferentes epistemologias e recriar espaços para essa troca de saberes, remetendo ao conceito de intercientificidade. A implementação de práticas e reflexões intercientíficas no âmbito acadêmico faz-se necessária para compreender o todo de maneira associada e global, sobretudo rompendo com a tradição da ciência eurocentrada que é vivenciada externamente no meio universitário e proporcionando o diálogo com diferentes sistemas de conhecimentos, tais como os conhecimentos indígenas (Little, 2002; Saes, 2012; Galdino, Ayres e Maciel, 2016).

O território universitário foi construído sob proteção de cultura dominante, um espaço excludente que impossibilita um acesso justo e igualitário. A efetivação de acesso de minoria no curso de Pós-Graduação não assegura a condição de permanência. Incluir estudante indígena sem garantias seria excluir do programa, não teria possibilidades concretas de avançar, progredir e concluir. Permanência ainda se torna um desafio, além de enfrentar

daraseré tohánikansé; wahápata móse; mahkanipí a'tikarā universidade ehtā peosé; wi'í niahtó; ahkawerena duúsé; a'tóré k'í dukabosami. Po'terikē bu'ekí programa soneosé yoaropí āyúnó waró disā, toré diosā nīí hopi.

Ações afirmativas bikiarómena po'terikāharā tuhtuaró waápā hamanpā sahápā universidade popeapí, tohó nikā pahanā mahsā mena ukunsé, anhunú yā koteró nisa na ukunsé ahpena mahsā na mahsisé keoseré até na ninó wateró masisére anhunó dohka yu'sé, tohó weró na unkusé maiséré intercientificidade pihisuma. Na weésé kunsé até intercientificidade ti'ó yā'sé academia popeapí keoró ti'ó káro ya'ro weesa niipetito imikohó niropi, na diporocana surunopā ciência-eurocentrada na eheōsere na universitário nisetiró ninó popeapí nané pehé ukunsé mehkā hapena mahsā masisé sistema pihisuma, te'é mena po'terikāharā masisé (Little, 2002; Saes, 2012; Galdino, Aires e Maciel, 2016).

Universitário ditā na darakaró pekāsāha na tuú ka'mó ta'ákaró nīí, toho weéro anhuno tohó nikā ahpí weroró saháno diosa nīí. Na po'terikaharā keoró saháno bu'esehe Pós-Graduação, na 'ré yuhúpi anhunó namé kuāhto maníí. Po'terikē bu'ekí keoró weétima programa sahā duhtiró veronó niikā, tohó wero diaki waase maníí, buhkease tohó niikā pe'ósé. Na tohakearó diosase nīí, tohó nikā yā'áse pihsusé, na niikā ti'ó mahsānkē tohó nika na po'terikaharā mahsisere tisatisama.

preconceito, discriminação e desrespeito ao saber indígena.

Enfrentar o mundo acadêmico foi para escutar e ser escutado, para dizer quem sou e o que quero ser. Deslocar para a UFRGS foi uma decisão difícil, pensada coletivamente em família, prevaleceram minha vontade e maturidade em buscar formação pessoal e profissional em prol do coletivo Tukano.

Em Taracúá residiram, quando em vida, meus ancestrais, o conhecimento de tradição cultural, ciência, narrativa, cosmologia e sabedoria vem dessa localidade, lugar das minhas raízes. Deixar esse lar não foi fácil pela distância a ser percorrida (22 horas); é o local central da pesquisa de tese.

Acadêmico imikhó yāpoteose weéki a'tikati na yí' t'í'ó té napena yí'ré t'í'ónasama, noã nii'ti yí' nisa tohó nikā nhâmi nĩkisari yí'. UFRGS a'tiró diasaró nikati, yí' ahka werenamena ukuú kati, yí' a'tisinikaro, mahsĩ weéronó bikiasiniki té darasere weékii dahseá mahsáne weéki a'tikati.

Taracúá mahkā, yí' nhehkisimiá kahtikupā, kahtiró mahsikatisé, ʔsā bu'é mahsise, kihti, imikohoó deró nisetiro toho weékā ʔsā mahsise, a'ti mahka karse pehé mahsikati, yí' mahsakaró nii. Ti mahka duúkatiro diosaro waá kati 22 horas yoá yí' Tese anhunó hamasiaropi nii.

Figura 1. *Percurso de Taracúá, AM para Porto Alegre, RS*



Fonte: Produzido pelo autor, 2023.

Realizo seletiva para *bolsa de estudo*, mesmo estando atrelada a classificação no processo seletivo e cumprir o quesito relacionado ao mérito, fui contemplado pela CAPES (após 06 meses) sendo o apoio essencial para permanência no programa e útil para custeio pessoal e na despesa com alojamento (como na segunda passagem na UFRGS), alimentação, aquisição de notebook, livros, além de custear passagem aéreas, pesquisa de campo e partilha junto ao povo.

Quanto à *moradia*, permaneço na Casa do Estudante Indígena com apoio da minha professora orientadora e do doutorando Guarani, hoje doutor, tendo que readaptar a cultura, o frio, a alimentação e outros acontecimentos com naturalidade. A universidade acolheu, no primeiro momento, proporcionou moradia, bolsa de estudo e Restaurante Universitário (RU); a longa fila dificultava o acesso. Representei com naturalidade a cultura tradicional do povo Tukano através de roda de conversa.

A permanência no programa, apesar de ser um desafio, representa um lugar de destaque e de expansão do saber indígena à sociedade envolvente. Para isso é necessária a inclusão integral que não facilite apenas a entrada do estudante indígena, mas assegure assistência necessária para o sucesso acadêmico.

CASA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS – CEI NA UFRGS

“Hoje estou na CEI - Casa do Estudante Indígena da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma conquista que demarca a UFRGS como território indígena”.

Woie Kriri Sobrinho Patté (do povo Xokleng)

Toho Bu'ero ahuro besé we'éropi wekatí, na seniké niikî yĩ'tí ní kamó ta'áno, tohó we'éki yĩ'ri kati CAPES (06 meses beró) yĩ'f programa tohakearó anhunó te'é mena, yĩ'f duro ohoó, kaninó tuhku wahpayeé tó me'rá (UFRGS ahpetiro ninó ehtatikaki), ba'áse, notebook duro, papéra bu'eri turi, toho niká, wiipihí waasé wahpayeé, anhunó hamansé paá toho niká ahkawerena me'rá dihkawaaro.

Yĩ'f wi'í ehagi tí Po'terikaharā Bu'ená Wi'í ehá, buegó yĩ'f werê kahsagó kii doutorando Guarani, ni'kaá duturo, níí ahporó na yé'ê mahsí kahtiroré, yisiáro, ba'asé toho niká ahpeyé sahtiró ahpó kii. Universidade poo'tēri, nimitagi titá piré, kaninó tuhku ó'owā, universitário pā Ba'aró (RU), pahaná bu'ena niká saháno diosá. Keoró darsé yĩ'f re heompeó mani mahsísere namená ukuú.

Programa tohakearo, diosamikátá, tuhtuarómena níí ninó, ĩ'sā po'terikaharā mahsísé bikiá na perkasā mahsā nimikátá. Tó sahá niikano mehta yā'á, ĩ'sā niipetiró anhunó nisetiseró yā'á temena anhunó bu'esé acadêmico peobosá.

PO'TERIKAHARĀ BU'ENA WI'Í – CEI UFRGS

“Ni'kaá a'tó CEI – Po'terikaharā Bu'ená Wi'í Universidade Federal do Diā Pahiró Siró níí, niká a'tó po'terikaharā ditá tohá UFRGS ĩ'sā yeerineká”.

Woie Kriri Sobrinho Patté (Xokleng mahsā)

O CEI foi uma conquista de luta dos estudantes indígenas Kaingang, Guarani, Xokleng, com apoio de lideranças como dona Iracema Gatéh e Kretã Kaingang, além de professores e estudantes simpatizantes da causa. Segundo Patté (2023), no dia 24 de março de 2022, um dia após terem sido informados de grande notícia, na antiga creche da UFRGS, foi marcada uma visita à nova casa para o dia 31 de abril. Porém, foram surpreendidos por grande temporal, com chuvas e vento muito fortes, molhando barracas e todas as suas roupas. [...] Diante disso, o coletivo de estudantes indígenas tomou a decisão de antecipar a ocupação da nova casa. E assim fizeram, enfrentando a resistência de pessoas da gestão da universidade. [...] Foi uma noite tensa, mas enfim em casa, mesmo que todos tivessem que dormir no chão, estávamos dentro de um teto. [...] Muita coisa ainda precisa ser feita e muito a ser conquistado na universidade, como ter o primeiro de muitos professores indígenas concursados. (Patté, 2023).

Como diz a estudante Tailine: “É um local adequado para nós, principalmente, para as nossas crianças”. Continua dizendo: “É um momento especial para nós. Essa é uma demanda antiga, anterior à ocupação, pelo menos 10 anos. Tivemos que realizar essa ocupação para que realmente pudéssemos obter os nossos direitos aqui na Universidade”.

Atualmente, o CEI fica na responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFRGS), que dá condições de permanência, auxílio estudantil e conclusão de curso de graduação, bem como

CEI ȳsã amenkêukunsé po'terikarā bu'ena Kaingang, Guarani, Xokleng, wiônā yāa tuú koô bîkéô Iracema Gatéh k̃ñ bikí Kretã Kaingang, toho niikā bu'égô na bu'ena weétamupā. Patté weérepí (2023), 24 de março de 2022, nikanimi beró na werevā pahairó kihti, ðiporópi creche UFRGS níka wi'í, ȳsā ȳ'yā sihá'tó mama wi'í cumpā 31 de abril de 2022. Toho nikā, pahirohó ahkôro pehapā, wi'rô tuhtuārô me'rā, wi'í seriakā puutipā toho níka na yé'ê sutirí [...]. Toho beró, ȳsā po'terikarā pahanā bu'enā ti'o ȳ'yāa mahsípā sahāpā mamā wi'í ré. Toho, ȳsā yi'ripeapā weé poteosé me'ra weepā na universdade wiônā níkanane. [...] piti vioró waápā nhamine, na wi'ípi niró anhupā, toho nikā nohkúka kanipā, wi'í pópeapi nitahpā [...]. Pehé weró disaá ohoopi toho níka piti ukuntuhtuaró disaá universdade me'rā, maniné disaá po'terikē bu'ekī nimĩtakī concursado kioró (Patté, 2023).

Tailine bu'égô a'tiró ninó : “a'tó ȳsā ninó anhu nií, toho nikā ȳsā wimanane. Toho nimó : ȳsā ne anhupunikā nikano piré. ȳsā piti ukuamekepā, 10 kimari yi'riá. ȳsā ninó sahā níkaró maniné keoró nií mani tuhtuaró mena dara katikē keoró waá nikane universdade popeapi níí”.

Ni'kaáre, CEI ré ȳ'yā niro Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFRGS) nií nané tohakearó kūma, bu'enā ahpataró ohoóma, graduação bu'ero tu'á ehani'koró anhuú, nané ohoóma

apoio financeiro e administrativo para o funcionamento da moradia. Internamente a CEI fica na responsabilidade do Coletivo de Estudantes Indígenas da universidade (UFRGS).

A PROFICIÊNCIA, LUTAS E DESAFIOS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

O ingresso de indígena pelo sistema de cota no PPGEDU/UFRGS é um avanço expressivo, porém a questão de moradia e de bolsa se torna motivo de lutas e de desafios. A precariedade do CEI, a demora na reforma, a superlotação, onde acomodar o estudante indígena que se desloca de outra região do Brasil, do município próximo e distante da capital, Porto Alegre. O CEI é um espaço para graduando e não para o estudante da pós-graduação.

Estudante de outra região necessita de moradia, apoio financeiro para seu custeio e suporte acadêmico. A moradia e a bolsa de estudo podem solucionar ou trazer problemas para a universidade e para o próprio estudante indígena, como a saúde mental, a luta pela vida e a desistência do curso.

Em 2024, participo da eleição da reitoria da UFRGS, pela primeira vez sendo recebido pela reitora e pelo vice-reitor.

A Resolução Nº 001/2018/COMPÓS, institui o exame de proficiência em Língua Portuguesa como adicional para estudante indígena e estudante surdos, assim determina:

Art. 1º - Diante do reconhecimento dos direitos linguísticos de indígenas e surdos que não têm o português como primeira

ahpataró tohó niká wi'í t'yâ nirosé. CEI po'peapi Po'terikâharâ Bu'ena Kura universidade (UFRGS) karâ duti.

A PROFICIÊNCIA, TUHTUASÉ IERESÉ PO'TERIKAHARÂ BU'ENA

Sistema de Cotas PPGEDU/UFRGS po'terikaharâ saháno keoró wa'á, toho niká ninó te'é ahuró ukuúamekêsé wa'á. CEI ahporó t'yáro weé, yoakâ na ahpáturí weesé, pahana nisé, toho niká noópi po'terikaharâ bu'ena kuúnósare ná Brasil ahpeyé mahakí yaorópi a'ti karâ, capital de Pehtá Ekatí pi'toaka nina toho niká yoaropikarâ a'tikana. CEI ni'kaaré graduados kahana nino níi toho weéro pós-graduação níi mahsítima.

Ahpeyé mahká a'tina na niatóre yama, na yé'é duusé toho nika acadêmico weétamusé. Ná niató toho nika ahuró bu'eró anhunó nisa te'é na nhaânó mitisá universidade ré ná po'terikê bu'eki toho'tá dohpoá nhaásé ti'ó t'yásé, kahtiró anhuno nisetiro toho niká bu'esehe koanró.

2024, UFRGS wioki ohâ sansé tamukatí, titaré wiôná me'ra neé ukuúpâ t'sá níipâ ukumita'karâ reitora toho niká vice-reitor anhuno poteni'wâ.

Resolução Nº 001/2018/COMPÓS, tó pi níi proficiência em Língua Portuguesa ti'ó t'yá'a beseró ná po'terikarâ bu'enane toho nikí bu'ena ti'ó tinané, a'tiró duhtí:

Art. 1º A'to t'yâ mahsínoró diakikisé po'terikaharâ uúkusehe ná ti'otina português ukunó imi'tanó moná,

língua de socialização, fica estabelecido que será facultada a esses estudantes a realização de proficiência em português como língua adicional.

Na Sala de Saberes Indígenas com Dr. Bruno Kaingang sobre a proficiência em Língua Portuguesa, quando perguntado assim, afirma: “Parente Tukano, para nós indígenas a língua Portuguesa é uma língua estrangeira, é nossa segunda língua. Eu falo língua Kaingang, você fala língua Tukano, Isael deve falar Guarani e Woie fala língua Xokleng. É simples assim”. A proficiência ajuda na permanência no programa, quando aprovado, sendo uma das exigências acompanhadas de publicação de artigos, organização de livro, conclusão de disciplinas com 30 créditos, estágio de docência e outras. A permanência conta com rede de apoio e interação social coletiva indígena, no fortalecimento pessoal, na força e na persistência na busca do objetivo.

A CONEXÃO DAS DOCENTES COM ESTUDANTES INDÍGENAS DO PPGEDU/UFRGS

A conexão inicia-se indiretamente na escolha de futuro orientador no período de inscrição, concretizando-se com aprovação. Dr. Bruno Kaingang não se chama de orientador/a, ele expressa que se orienta para quem está desorientado, conselheira/o como pessoa que auxilia. O papel do professor orientador(a) é importante para nosso caminhar, tendo a função de fazer a ponte de construção de uma relação de respeito à diversidade, tornando o ambiente mais plural e humano.

a'tó duhtí bu'ena weése paã na proficiência em português na'rê ukunó nemórô nií.

Po'terikārā mahsísé tuhkú'pi Dr. Bruno Kaingang proficiência em Língua Portuguesa senitianká to'pi tuhnmí: “Ahka'werí tukano maniné po'terikārā português ukuró nií maniné ahpena yé'é nií mani ukunsé però'pi níró nií. Yĩ'ĩ Kaingang ukuú, mĩ'ĩ Tukano ukuú, Isael Guarani ukuú mahsímí kĩ Woie Xokleng ukuúmi. A'tiró nií maniné”. Proficiência programa tohakiaró weé'tamó, anhunó weékeosé, pehé nií na seni'se a'té nií artigo ohoasé, paperá turi si'õrí weesé, 30 bu'ese ehó peóssé, mahsise buenosé, apeyé nisa. To'ó tohakiaró pahaná po'terikārā utamunsé, mahs'f tuhtuaki, wákú tutuaró toho nikā, ahpaturi wee'kāse na weé'se.

A'MÉ DO'OSÉ DUTURA NUMIÃ PO'TERIKARÃ BUENA PPGEDU/UFRGS

ĩ'sā ti'õ ĩ'yā a'mé do'óse pi to beró werê kasĩ besé nika wamé kúnká nikásépi ĩ'sā yeerikāpi. Dr. Bruno Kaingang toho pihsutimi, kĩ matinané werê kasa mani, anhunó autuúki mahsĩ wetamuki nimi. Bu'eki werê kasĩ kĩ darató ĩ'sā ti ma'ā waha toré anhú, kĩ nimi ĩ'sa anhunó daratamu ukuú'aki toho nikare pahaná wa'ateró ehó peoki, tó mahsā me'rā anhunó nibosá.

Ati'ro nisa po'terikāhar 'bu'enané Universidade Federal da Integração

É assim que parte dos estudantes indígenas da UNILA, apoiados por um pequeno número de docentes, técnicos e técnicas que reconhecem a importância e responsabilidade da educação intercultural, abrem “brechas” no muro construído pela desigualdade social dentro da própria universidade, em suas múltiplas manifestações: socioeconômicas, culturais, políticas, linguísticas, religiosas e ideológicas. Isso tem ocorrido pela retomada de suas trajetórias de vida de maneira autoetnográfica, pela construção de respostas científicas às demandas de seus territórios de origem e ainda pela ênfase na reparação epistêmica, formas de resistência que precisam ser sublinhadas (Angileli, Assunção e Oliveira, 2025, p.190).

As professoras doutoras do programa deixam o ambiente de interação pacífico, através da oferta de suas disciplinas, oportunizam compartilhar o saber com diálogos interculturais, formando um corpo de aprendizagem coletivo. No programa apodero as teorias acadêmicas ocidentais, em contrapartida, compartilho com o grupo a teoria/prática de conhecimento tradicional indígena (Tukano) que no olhar do mundo acadêmico é conhecida como algo folclórico, lendárias e mitológicas que existem somente no imaginário indígena. Como dizem Maia e Farias (2020):

Criou-se a ideia de racionalidade e de ciência como fenômenos exclusivamente europeus; os demais conhecimentos eram considerados mágicos e míticos, relegados a uma categoria inferior e não racional, apagando a história de civilizações com vasta tradição anterior, Maia-Asteca. (p. 589)

Latino-Americana (UNILA), nané nhapeosamá buegú muniá, técnicos e técnicas naré pití wahkú heopeomá tohó nilkā na educação intercultural nisé, tó’pí paani na ninó watéro na desigualdade social na universidade popeapi weé darakê, na dikesé wekê: socioeconômico, culturaus, políticos, linguísticos, religiosos e ideológicos. Na weépā deró kahtiro kahsé nikê, mahsise, tohó autoetnografico pihisuma, te’é daranopā masisé científicas ietiseré ukunseré mena po’terikāharā na yá ditá mahsakaropi té’é ênfase epistêmica ahpôkê, deró tuhtuakê anhunó yá’pô katiró. (Angileli, Assunção e Oliveira, 2025, p. 190)

Na bu’ego karā dutura numiā programa niná, namená niató’ré anhunó héripóna ti’ó ỹyāno kuma, na bu’esé wateroré namená ỹsā ukuú mahsísé, ỹsā keoseré namená dikawā, parna wateró buenó. Tó programa piré ỹsā bu’é nikā na pekāsāha na acadêmicas mahsísé, toho nikane, mitíí, naā né, ỹsā po’terikarā dipokāp̄ mahsí mimiatikê (Tukano) ukuú toho weró acadêmico imikohoo ỹ’yā ‘ano mani mahsísere a’tiró pihsumá teré bahsasé, kihti, waí mahsā po’terikarā wahkusé’pí nisé nisa. A’tiró Nimā Maia e Farias (2020):

Masó nopā te’é ti’o yá’asé té masisé nipā europeus na diaki keosé, apeye masísé po’terikarā yé kihti na weresé werónó nipā tohó wero a’té masisé dokāpi nipā tuú ka’mo ta’anopā tohó weró anhunó ti’ó yá’asé weró nitipā, té mahsā yeré kihti tuú koé nopā na di’pokākāhi na masísé Maia-Asteca diporó na keókê. (p.589)

A presença no programa permitiu que os docentes ofertassem disciplina voltada para assuntos ameríndios e outras metodologias de pesquisa, além de palestras, seminários externos, muitos deles remotos, trazendo professores externos renomados com vastas experiências. Dominar as línguas estrangeiras, espanhol e inglês, para realizar diálogos é um dos grandes desafios. Através das professoras, hoje integro o Grupo de pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade e a Associação Sul-Americana de Filosofia e Teologia Intercultural (ASAFTI), coordenando o eixo temático: Culturas Ameríndias.

Estar no programa envolve não somente a titulação, mas abrir um diálogo entre a ciência acadêmica ocidental e a ciência indígena. A presença na universidade nos anima e enche de esperança por um mundo igualitário e justo, mas também por espaço que acolhe, soma e agrega, pois se sonha por uma universidade plurirracial que seja capaz de contribuir na luta contra o racismo e a violência epistêmica. Que o PPGEDU disponibilize o acesso à bolsa de estudo e moradia, pois sem elas é impossível a permanência. Que a UFRGS possa garantir uma universidade inclusiva e enriquecedora para todos. Aos professoras doutoras do programa, minha orientadora, obrigado por ter acolhido, que continuem lutando pelos seus propósitos que não podem parar, contamos com as parceiras.

Portanto, os desafios descritos demonstram a resistência, a luta e a força dos povos Tukano, Guaraní, Kaingang e Kubeu

Programa popeapí nikā tó bu'esere na ukuú â'teré ameríndios kahsé níí te'è me'rā áhpeyē me'rā anhunó hamansé weése toho nikā pahaná wa'ateró ukuúnsé, ahpena mahsā me'rā ukuú, a'té ahpeteró yoaró pító me'rā ukuúnse, bu'egi apé ditá kīī niné pehé mahsise kionā nimá. Apé'na uúkusehe mahsinó espanhol, inglês tá, toho weékí ahpena me'rā uúkū â'to nimi ʔsā né pahí'ró diosá. Bu'egó'karā wa'teró, anhunó hamansé PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade, Associação Sul Americana de Filosofia e Teologia Intercultural (ASAFTI) a'teré ukuú: Cultura Ameríndias.

Programa ninó titulação nheénó dí'akī mehtá níí, ukuúsé paā'nó níí toó decopí perkasā acadêmico mahsisé mani po'terikaharā mahsise. ʔsā a'tó universidade nina ekatíí a'tó imikohoo nipetina nikánoro weéro heompeóro disa, ʔsā ninó anhunomena potenínó anhunró weétamuse disá, ʔsā universidade nipetina mahsā ayunó ehó peosé ninó disa, ʔsā ukuú amekense weé tamunó disa ahpero maniné yānó nipetiró toho nika diporopiré na yanó weé mahsikêre. PPGEDU ʔsā sahánikano bu'eró ahurú obosama toho nika ninó, a'té manikane tohakiaró diosaníí. UFRGS kunbosa nikanó universidade nipetina anhuno heopeoro ninó nipetina bikiaró. ʔsā buegó numiā duturua programa níina, yīī weré kahsagó, ehakā misā poteníwé anhuú misā ukuú amekêse weé'kanha duutikanha teré, ʔsā menakārā níí.

A'tiró weró, a'tó ierêpease ohoaké ʔyó na piti tutua kease, a'me kêesehé na po'terikahā Tukano, Guaraní, Kaingang

em defesa de seus saberes, modos de ser e viver, sem inclinar-se à matriz colonial e apontando a existência de outros saberes, outros modos de ser e outras formas de interpretar o mundo são possíveis. Assim, mostram possibilidade de transformar a universidade da UFRGS e outras em um espaço de afirmação identitária dos povos.

toho nikā Kubeu tuútuasé tóhó weéna tuú
ka'mo ta'ama na masísé, na dero nisetiró
na katíro, mu'ri ke'aró maninó a'té matriz
colonial níiró to'pî yūú pu'ánó hape'yé
masise níisere, ape'yé deró nisetiró apé'yé
anhunó imikohó werê kasaró basióse.
A'tîró, buhúse basió universidade UFRGS
dohóro tohó ninó wateró mahsā deró na
nisetisere heoperó níí.

REFERENCIAS

- Angileli, C.M.M.M.; Assunção, S.B.; Oliveira, A.M.D. (2025). Estudantes nas universidades periféricas e seus desafios na educação superior: o caso da UNILA. *Revista Memória em Rede*, 17(32), 190.
- Backes, J.L. (2022). La presencia de indígenas en la educación superior: una estrategia de afirmación de las identidades. *Revista Contrapontos*, 22(2), 20-30.
- Belfort, S.A.I. (2023). *Tra(n)çando Caminhos: A História de Vida de Andila Kaingang* [Tese de doutorado não publicada]. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bergamaschi, M. A; kurroschi, A. R.S.(2013). *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. Políticas Educativas*, 6(2), 1-20.
- Danner, L. F.; Dorrico, J.; Danner, F. (2019). Em busca da terra sem males: violência, migração e resistência em Kaká Werá Jecupé e Eliane Potiguara. *Estudos iterários brasileiros contemporâneos*. 58, p. 1-17.
- Domingos, A.(2022). *Entre Territórios e Territorialidades Originárias: A Resistência Kaingang Frente às Violações dos Direitos Indígenas no Sul do Brasil [Dissertação de Mestrado]*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ferreira, B. (2023). *Ũn si ag tũ pê ki vênh kajrânran fã – O papel da escola nas comunidades Kaingang* / Bruno Ferreira; prefácio de Gersem Baniwa; Maria Aparecida Bergamaschi. 1 ed. CirKula.
- Galdino, J. R. V.; Ayres, O. M.; Maciel, W. (2016). Recriação de espaços dos saberes tradicionais na educação escolar indígena e na educação superior indígena. Em: *Seminário Internacional da Rede Casla Cepial*, 7, 2016, Rede Casla-Cepial. 1-4.

- Globo G1 RS. (30/03/2022). *UFRGS anuncia criação de casa estudantil para indígenas em Porto Alegre*. Portal de notícias da Globo. <https://tinyurl.com/5wafdsz3> Acessado em 25 de fevereiro de 2025.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo Brasileiro*. IBGE. <https://tinyurl.com/4a3vwnp6>
- Imprensa Assufrgs (2024). *Primeiros professores indígenas são empossados na UFRGS*. <https://tinyurl.com/5y6j3ez2>
- Jornal da UFRGS (16 de dezembro de 2020). *Entrevista com o Primeiro Doutor Indígena da UFRGS*. Radio Jornal da UFRGS. <https://tinyurl.com/y8kp8c4n>
- Kaercher, G.E.P.S.(2020). *Ações Afirmativas, Reparações e (Re) Invenção de Espaços acadêmicos: você se atreve a abandonar o medo? Em: Graduação [recurso eletrônico] / Dandara Rodrigues Dorneles ... [et al.] organizadores; prefácio de Nilma Lino Gomes. – 1. ed. –CirKula 247 p.: il. 23-26.*
- Lei 12.711 (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasil, Diário Oficial da União.
- Little, P. E. (2002). Etnoecologia e direitos dos povos: elementos de uma nova ação indigenista. In: Lima, A. C. S.; Barroso-Hoffman, M. (org.). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: Bases para uma nova política indigenista*. Laced, pp. 39-47.
- Luciano, G.J.S. & Freitas Luciano, R.R. (2020). *Ingresso de indígenas na educação superior no Brasil. Um ensaio panorâmico*. Revista del CISEN Tramas/Maepova, 8 (2), 175-195.
- Luciano, G.J.S. (2013). *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real*. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Contra Capa; Laced.
- Luciano, G.J.S. (2010). *Educação Escolar Indígena: Estado e Movimentos Sociais*. Revista FAEEBA, 19(33), 35 - 49.
- Menezes, M.M. & Porciúncula, V.R. (2024). *Vozes negras e indígenas: caminhos para educação antirracista e intercultural* [recurso eletrônico]. CiRKula. <https://tinyurl.com/36e8kkvk>
- Patté, W.K.S. (2023). *Escola Indígena Diferenciada: retomando a educação Xokleng*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. <https://tinyurl.com/4y48jr7z>

- Pinheiro, I.S. (2024). *Arandu: a pedagogia Guarani das pelas palavras*. [Tese de Doutorado no publicada]. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Portal das Missões. *Os primeiros habitantes do Rio Grande do Sul: os indígenas*. Portaldasmissões. <https://tinyurl.com/2j9fxurj>
- Portaria nº 34 (2020). *Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação stricto sensu pela Diretora de Programa e Bolsas no País da CAPES*. Brasil, Diário Oficial da União
- Ribeiro, L.E.L. & Bergamaschi, M.A.(2022). *Ações afirmativas no ppgedu/ufrgs: O ingresso de estudantes negros favorece outros modos de narrar?* 9º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 6º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. ULBRA.
- Ramos, A.R. (2023). Intelectuais indígenas abraçam a antropologia. Ela ainda será a mesma?. *Anuário Antropológico*, 48 (1), 11-27.
- Ramos, R.C.R.(2021). *Kubai o encantado: Literatura Infantil Indígena em foco*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. <https://tinyurl.com/ytxnhz6m>
- Reinholz, F. (22.jul.2023). *É fundamental a ocupação da universidade”, diz a primeira doutora indígena da UFRGS*. Brasil de Fato (BdF) RS. <https://tinyurl.com/3zwtvtmz>
- Saes, D. A. M. (2012). Interdisciplinaridade e intercientificidade. *Educação & Linguagem*, 15(25), 255-265.
- Smith, L. T. (2018). *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução: Roberto G. Barbosa. UFOR, 239 p.
- Silva, P.B.G. (2020). Considerações provocadas pela obra reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras na pós-graduação. *Em: Reafirmando direitos: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na pós-graduação [recurso eletrônico] / Dandara Rodrigues Dorneles ... [et al.], organizadores; prefácio de Nilma Lino Gomes. – 1.ª ed. –CirKula. 247 p.: il. 211-212.*
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação. (26 de fevereiro de 2025). *Histórico da Faculdade de Educação*. UFRGS/FACED. <https://tinyurl.com/mrt5prey>

NOTAS

- 1 Batismo Tukano denominado: “*guardião das portas do universo*” e Osmar do batismo colonialista.
- 2 BOABA: inspiração para enraizamento de políticas afirmativas em Programa de Pós-Graduação, com financiamentos da CAPES.



unesco

Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe

**LIDERAZGO
FEMENINO**



INTERCULTURALIDAD

**DERECHO
A LA ES**

**PROFESORES
Y USO
DEL TIEMPO**

**UNIVERSIDAD
PÚBLICA**



**LIBERTAD
ACADÉMICA
Y UNIVERSIDAD
PÚBLICA**

**UNIVERSIDAD
Y DESARROLLO
REGIONAL**

ess

• Educación
• Superior y
• Sociedad
•
•
•
•
•
•

Vol. 37 Nro.1 (2025)

Sección General



**UNIVERSIDADE
COM PROPÓSITO**

INVESTIGACIÓN





Presentación de la Sección General

Jorge Enrique Flores Orozco ¹ @  Alejandra Fabiola Flores-Zamora ² @ 

^{1,2} Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México

En este número de la Revista Educación Superior y Sociedad, se ofrece un conjunto de artículos que abordan desde perspectivas diversas y enfoques analíticos rigurosos, hasta algunos de los desafíos más apremiantes que enfrenta hoy la educación superior en América Latina y otros contextos.

A través de estudios de caso, ensayos teóricos y análisis comparados, los textos aquí reunidos invitan a reflexionar críticamente sobre el papel de las universidades frente a demandas sociales emergentes, la necesidad de modelos inclusivos y la reformulación de paradigmas institucionales.

Cada artículo, desde una perspectiva situada, contribuye a ampliar la comprensión sobre cómo las instituciones de educación superior deben repensar sus funciones sustantivas, su vinculación territorial, su estructura organizativa y sus modelos de inclusión, no como respuestas aisladas, sino como parte de un entramado que requiere nuevas formas de gobernanza, justicia epistémica y sensibilidad social.

Uno de los aportes más significativos en esta edición proviene del análisis del Centro Universitario de los Valles (CUValles). En el artículo ***“Universidad, conocimiento y desarrollo regional: aportes desde la investigación en Los Valles de Jalisco, México”***, de María Luisa García Bátiz, Álvaro Mora Maciel, Karla Viridiana Rosales Valenzuela y Félix Alberto Barrera Osuna, se examina el rol de la universidad en la producción de conocimiento con pertinencia regional (Drucker y Goldstein, 2007; Trippl *et al.*, 2015; Ahoba-Sam, 2019). A través de una revisión del Repositorio REV-CUValles, se destaca cómo esta institución, situada en una zona periférica del occidente mexicano, ha generado una masa crítica de investigación sobre la región de Ameca. Este trabajo

invita a repensar la noción de centralidad en la ciencia y a valorar el potencial de las universidades regionales como actores estratégicos del desarrollo territorial sostenible.

En esta misma línea de resignificación del quehacer universitario, el equipo conformado por Ery Jardim, Idio Fridolino Altmann, Paulo Fossatti, Ingridi Vargas Bortolaso, Éder Polido, proponen en su artículo ***“A Hélice Séxtupla: Impulsionando uma Universidade com Propósito”*** la figura de la “hélice séxtuple”, un marco conceptual que extiende los modelos de innovación colaborativa para incorporar dimensiones como la cultura, el ambiente y el propósito social (Carayannise *et al.*, 2012; Bentz y Franzato, 2016). Esta propuesta cuestiona los marcos reduccionistas de la producción académica y plantea que el compromiso de las universidades con el entorno debe estar mediado por alianzas estratégicas, misión institucional y justicia intergeneracional (Nowotny *et al.*, 2001). La universidad, en este sentido, se proyecta como agente activo en la construcción de futuros sostenibles y no como observadora pasiva del cambio.

Asimismo, Justin Axel Berg, Jacques Marcovitch y Giovanna de Moura Rocha Lima plantean en ***“Brazilian higher education performance in response to emerging societal demands”***, que el paradigma de las World Class Universities está siendo reemplazado por el de la Universidad Comprometida, que prioriza la investigación contextualizada y la incidencia en políticas públicas. Se analizan los límites del modelo tradicional y se proponen capacidades institucionales necesarias para fortalecer el compromiso social de las universidades.

Otro eje temático que recorre esta sección es el de los derechos académicos y las condiciones laborales en la educación superior. En su artículo ***“Libertad Académica en la Universidad Pública Mexicana”***, Carmen Leticia Borrayo Rodríguez presenta un estudio cualitativo sobre la libertad académica en las universidades públicas mexicanas, mostrando cómo esta garantía, aunque reconocida normativamente, se ve restringida por dinámicas burocráticas, control institucional y prácticas autoritarias (Brunner, 2011). La autora subraya que sin libertad crítica no hay universidad autónoma, y que fortalecer este principio implica repensar las estructuras de gobernanza y la cultura institucional (Bain, 2004; Giroux, 2006).

En esa misma línea crítica, José Arturo Martínez Pardo, en ***“Profesores de tiempo parcial con perfil de investigadores: entre oportunidades y res-***

tricciones”, examina las trayectorias de los docentes de tiempo parcial, revelando una serie de tensiones entre la flexibilidad que este régimen laboral permite y las restricciones que impone en términos de estabilidad, acceso a beneficios y desarrollo profesional (Buendía y Acosta, 2016; Mendoza-Rojas, 2023). Su análisis evidencia una precarización estructural de la función docente, que amenaza la calidad educativa y socava el compromiso institucional del profesorado.

Los desafíos de inclusión y equidad también ocupan un lugar central en esta edición, siendo el tema central del artículo **“Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior: Hacia una inclusión transformadora de los pueblos indígenas en Colombia”**, Ana María Núñez Henao ofrece una mirada profunda sobre las barreras que enfrentan los pueblos indígenas en su tránsito por la educación superior en Colombia. Su estudio, basado en una etnografía crítica, identifica obstáculos económicos, curriculares y epistémicos que obstaculizan no solo el acceso, sino la validación de los saberes indígenas en la cultura académica (Clacso, 2020). El artículo hace un llamado a construir universidades con vocación intercultural que reconozcan, integren y dialoguen con las cosmovisiones originarias (De Sousa Santos, 2009).

Desde una mirada regional, Pablo García realiza, en **“El derecho a la educación superior en América Latina: avances en su reconocimiento y desafíos”**, un análisis normativo sobre el reconocimiento del derecho a la educación superior en América Latina. A partir de una revisión de legislaciones nacionales y marcos internacionales, el autor evidencia importantes avances formales, pero también la persistencia de brechas estructurales que impiden su cumplimiento efectivo (IESALC, 2020). El estudio problematiza la mercantilización del acceso y la desigual distribución de recursos (Rama, 2018; Ezcurra, 2019), y sostiene que garantizar este derecho requiere de una arquitectura legal robusta y de políticas sostenidas de inclusión y financiamiento público.

Otras contribuciones enfocan su atención en las trayectorias estudiantiles, como en el caso de **“Un estudio de caso sobre el itinerario vital de estudiantes de maestría: orígenes y destinos diversos, mismo barco”**, revelando la complejidad de los itinerarios formativos en el nivel de posgrado. En este, Pedro Octavio Arce Casas y Jonathan Alejandro González García exploran, desde una perspectiva biográfica, cómo confluyen en la experiencia de los estudiantes factores como el empleo, la familia, el género y la clase social. Su enfoque holístico permite comprender mejor las decisiones y tensiones que configuran el paso por la universidad, y sugiere la necesidad de políticas

institucionales más sensibles a la diversidad de contextos del estudiantado (Mortimer y Shanahan, 2003; Pallas, 2003; Casal *et al.*, 2011).

Por su parte, Alejandro Uribe López analiza, en el artículo titulado **“Las estructuras organizacionales de las universidades católicas: ¿Qué tan inclusivas son?”**, la estructura organizacional de una universidad católica y su impacto en la inclusión y calidad educativa. A través de entrevistas y grupos focales, revela que la rigidez estructural limita la adaptabilidad y la inclusión. Se propone avanzar hacia un modelo más participativo, flexible y coherente con los valores institucionales.

En conjunto, los trabajos aquí reunidos no solo diagnostican problemáticas urgentes, sino que ofrecen herramientas analíticas y conceptuales para imaginar otras formas posibles de universidad: más conectadas con su territorio, más incluyentes en sus estructuras, más críticas en su quehacer y más comprometidas con el futuro colectivo. Esto es, ofrecen pistas para actuar e invitan además a repensar la educación superior como un campo de disputa y de posibilidad, donde los compromisos con la justicia social, la equidad y la pertinencia contextual se posicionan en el centro de las agendas académicas, institucionales y políticas. Así se evidencia la vitalidad del pensamiento crítico latinoamericano en un momento de profundas transiciones globales.

REFERENCIAS

- Ahoba-Sam, R. (2019). Why do academics engage locally? Insights from the University of Stavanger. *Regional Studies, Regional Science*, 6(1), 250–264. <https://doi.org/10.1080/21681376.2019.1583600>
- Bain, K. (2004). *What do they know about how we learn?* In *What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press. <https://tinyurl.com/harvardpdf55>
- Bentz, I. & Franzato, C. (2016). O Metaprojeto nos níveis do design. 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, *Blucher Design Proceedings*, 2(9), 1416-1428. <http://dx.doi.org/10.1016/des-pro-ped2016-0120>
- Brunner, J. (2011). *Globalización y el futuro de la educación superior en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buendía, A. y Acosta Ochoa, A. (2016). Los profesores de tiempo parcial en universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in)visible. En Z. Navarrete y M. Navarro (Coords.), *Globalización, internacionalización y educación comparada* (pp. 299-328). SOMECE/Plaza y Valdés.

- Carayannis, E. G., Campbell, D. F. J. (2012). Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems. *Springer Briefs in Business*, 7. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2062-0_1
- Casal, J., Merino, R., & García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers. Revista De Sociología*, 96(4), 1139–1162. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.167>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2020). *Interculturalidad y educación*. Biblioteca CLACSO. <https://tinyurl.com/448zc6yp>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Drucker, J. & Goldstein, H. (2007). Assessing the regional economic development impacts of universities: A review of current approaches. *International Regional Science Review*, 30(1), 20–46. <https://doi.org/10.1177/0160017606296731>
- Ezcurra, A. (2019). Derecho a la Educación. Expansión y Desigualdad: Tendencias y Políticas en Argentina y América Latina. En Ezcurra, A. (comp). *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. UNTREF.
- Giroux, H. (2006). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Siglo XXI Editores.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO IESALC. <https://tinyurl.com/unescortyu>
- Mendoza-Rojas, J. (2023). *La educación superior en México. Expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Mortimer, J. T., & Shanahan, M. (2003). The emergence and development of life course theory. En G. H. Elder, M. Kirkpatrick Johnson & R. Crosnoe, *Handbook of the life course*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty. *Polity Press*.
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories and pathways. En J. t. Mortimer & M. J. Shanahan, *Handbook of the life course* (pp. 165-185). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rama, C. (2018). La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia. *Universidades*, 78, pp. 29-45. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2018.78.126>

Trippl, M., Sinozic, T. & Lawton Smith, H. (2015). The Role of Universities in Regional Development: Conceptual Models and Policy Institutions in the UK, Sweden and Austria. *European Planning Studies*, 23(9), 1722–1740. <https://doi.org/10.1080/09654313.2015.1052782>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en.- jun.), 375-408

<https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.943>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-09-29 | Revisado 2025-02-19

Aceptado 2025-02-26 | Publicado 2025-06-30

1. Universidad, conocimiento y desarrollo regional: aportes desde la investigación en Los Valles de Jalisco, México

University, knowledge and regional development:
contributions from research in Los Valles de Jalisco, Mexico

María Luisa García Bátiz¹ @  Álvaro Mora Maciel² @ 

Karla Viridiana Rosales Valenzuela³ @  Félix Alberto Barrera Osuna⁴ @ 

^{1, 2, 3 y 4} Centro Universitario de los Valles – Universidad de Guadalajara, Ameca, Jalisco, México.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la contribución del Centro Universitario de los Valles (CUValles) a la generación de conocimiento regional. En este sentido, se destaca el papel crucial de la comunidad universitaria en el desarrollo regional a través de la enseñanza, la investigación y el compromiso social, y se señala el vacío en la literatura sobre instituciones en regiones periféricas, como CUValles. Se usa una metodología cuantitativa que incluye el análisis de las publicaciones y la bibliometría para evaluar la actividad científica. Los resultados sugieren que en sus 25 años de existencia, CUValles ha logrado avances significativos en la producción científica, particularmente en ciencias sociales y en temas relacionados con el municipio de Ameca, donde se ubica. Entre 2000 y 2022, académicos y estudiantes de CUValles produjeron 364 documentos, representando el 25,63% del total de la producción científica encontrada sobre la región. Además, se revela un aumento notable en la investigación desde la creación de CUValles. Finalmente, este trabajo resalta la necesidad de explorar más a fondo las contribuciones de CUValles, considerando tanto su impacto cuantitativo como cualitativo, y sugiere abordar las líneas de investigación actuales sobre los fenómenos locales y regionales desde

una perspectiva integral y multidisciplinaria para lograr una mayor incidencia en el desarrollo de la región.

Palabras clave: Conocimiento; universidad; desarrollo regional; producción científica; bibliometría

University, knowledge, and regional development: contributions from research in Los Valles de Jalisco, Mexico

ABSTRACT

This article examines the University Center of the Valleys (CUValles) contribution to the generation of regional knowledge. It highlights the crucial role of the university community in regional development through teaching, research, and social engagement while also pointing out the gap in the literature regarding institutions in peripheral regions, such as CUValles. A quantitative methodology is employed, including the analysis of publications and bibliometrics, to assess scientific activity. The results suggest that in its 25 years of existence, CUValles has made significant progress in scientific production, particularly in the social sciences and in topics related to the municipality of Ameca, where it is located. Between 2000 and 2022, CUValles academics and students produced 364 documents, accounting for 25.63% of the total scientific output in the region. Additionally, a notable increase in research has been revealed since the creation of CUValles. Ultimately, this work highlights the importance of further exploring the contributions of CUValles, considering both its quantitative and qualitative impacts. It suggests addressing current research lines on local and regional phenomena from a comprehensive and multidisciplinary perspective to achieve a greater influence on the region's development.

Keywords: Knowledge; University; Regional Development; Scientific Production; Bibliometrics

Universidade, conhecimento e desenvolvimento regional: contribuições da pesquisa em Los Valles de Jalisco, México

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a contribuição do Centro Universitário de los Valles (CUValles) para a geração de conhecimento regional. Nesse sentido, destaca-se o papel crucial da comunidade universitária no desen-

volvimento regional por meio do ensino, da pesquisa e do engajamento social, e aponta uma lacuna na literatura sobre instituições em regiões periféricas, como o CUValles. Para avaliar a atividade científica, é utilizada uma metodologia quantitativa que inclui a análise de publicações e bibliometria. Os resultados sugerem que, em seus 25 anos de existência, o CUValles alcançou avanços significativos na produção acadêmica, especialmente nas ciências sociais e em temas relacionados ao município de Ameca, onde está localizado. Entre 2000 e 2022, acadêmicos e estudantes do CUValles produziram 364 documentos, representando 25,63% do total da produção científica encontrada sobre a região. Além disso, um aumento notável na pesquisa foi revelado desde a criação da CUValles. Por fim, este trabalho destaca a necessidade de explorar mais a fundo as contribuições do CUValles, considerando seu impacto quantitativo e qualitativo, e sugere abordar as linhas atuais de pesquisa sobre fenômenos locais e regionais a partir de uma perspectiva abrangente e multidisciplinar para alcançar maior impacto no desenvolvimento da região.

Palavras-chave: Conhecimento; universidade; desenvolvimento regional; produção científica; bibliometria

Université, connaissance et développement régional: contributions de la recherche à Los Valles de Jalisco, Mexique

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser la contribution du Centre Universitaire des Vallées (CUValles) à la génération de connaissances régionales. À cet égard, il met en évidence le rôle crucial de la communauté universitaire dans le développement régional à travers l'enseignement, la recherche et l'engagement social, tout en soulignant le vide dans la littérature concernant les institutions situées dans des régions périphériques, comme CUValles. Une méthodologie quantitative est utilisée, incluant l'analyse des publications et la bibliométrie pour évaluer l'activité scientifique. Les résultats suggèrent que, durant ses 25 années d'existence, CUValles a réalisé des avancées significatives dans la production scientifique, notamment dans les sciences sociales et sur des sujets liés à la municipalité d'Ameca, où il est implanté. Entre 2000 et 2022, les enseignants-chercheurs et étudiants de CUValles ont produit 364 documents, représentant 25,63 % de la production scientifique recensée sur la région. De plus, une augmentation no-

table de la recherche est constatée depuis la création de CUValles. Enfin, ce travail souligne la nécessité d'approfondir l'exploration des contributions de CUValles, en considérant à la fois son impact quantitatif et qualitatif, et suggère d'aborder les phénomènes locaux et régionaux dans une perspective intégrale et multidisciplinaire afin de renforcer son incidence sur le développement régional.

Mots clés: Connaissance ; université ; développement régional ; production scientifique ; bibliométrie

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, hemos sido testigos de cómo, desde las múltiples regiones, se han ingeniado una incalculable cantidad de esfuerzos para identificar ventajas comparativas y competitivas, diseñar, implementar y evaluar acciones y estrategias para su aprovechamiento y capitalización, esto a fin de impulsar mecanismos que intenten resolver problemáticas latentes y elevar los niveles de calidad de vida, prosperidad y bienestar en los territorios.

Desafortunadamente, este es un proceso peculiar que no se suscita de forma homogénea y del cual, tampoco es posible ofrecer una solución de aplicación universal, lo que enfrasca a las regiones en una búsqueda persistente de alternativas que posibiliten avanzar hacia ese camino, en una trayectoria donde el conocimiento, su producción y distribución son ejes centrales para las regiones y su desarrollo, lo que posiciona a estos últimos en un papel que se ha tornado estelar, más en una época actual plagada de dinámicas de cambio en tiempo real, interacciones digitales y flujos de información a mayor escala que a diario supera sus récords de capacidad y velocidad de transmisión a raíz de los acelerados cambios tecnológicos, generando con ello un entorno de feroz y creciente competitividad regido bajo el mandato de una economía abierta mundialmente (Allison y Eversole, 2008).

Bajo este contexto, las miradas en las regiones ahora no sólo están centradas en la generación de conocimiento, sino en impulsar su producción tratando de responder con la misma rapidez que evolucionan las problemáticas existentes y que modifican las demandas de sus habitantes (Ahoba-Sam, 2019). Es por ello el incremento de su relevancia a niveles sin precedentes, hasta llegar a ser considerado como un motor de la economía y un engrane fundamental en los procesos de generación de políticas públicas orientadas al desarrollo regional (Fongwa y Marais, 2016).

Como parte de este proceso, tradicionalmente se consideraba a las universidades como el actor de mayor trascendencia en la misión de crear y difundir el conocimiento, y dados los cambios que trajo consigo la globalización en todos los ámbitos en el planeta en las últimas décadas, se ha remarcado el estudio de estas instituciones, no sólo por su importancia como generadora de conocimiento, sino también como un factor primordial del desarrollo económico del lugar o región donde se localizan (Ortiz *et al.*, 2017), sobre todo debido a sus contribuciones a la creación de capital humano, a la transferencia tecnológica y la innovación, por su liderazgo e influencia en el entorno (Bajo, 2013), gracias a sus aportaciones en los flujos de ingresos regionales, a su rol como imán para la atracción de talento o por su apoyo en la producción de proyectos de desarrollo comunitario (Dalziel *et al.*, 2016), por mencionar tan sólo algunas de sus múltiples aportaciones.

Por su parte, la relevancia de las universidades para el desarrollo de las regiones, observadas como objetos de investigación, ha recorrido una trayectoria evolutiva de abordaje de sus actividades y sus impactos en el entorno (Goldstein *et al.*, 1995), desarrollando análisis y mayor entendimiento sobre las denominadas “tres misiones” de la universidad: 1) la enseñanza; 2) la investigación y la generación de conocimiento; y 3) su compromiso externo y social, la cual combina y alinea a las dos primeras misiones para fomentar el desarrollo económico (Etzkowitz *et al.*, 2000), su compromiso social y comunitario hacia las necesidades regionales (Ortiz *et al.*, 2017).

A lo largo de los años, la producción de trabajos dirigidos a tratar de develar las aportaciones que realizan las universidades en estas tres misiones sobre las regiones, resalta considerablemente el estudio sobre las instituciones más grandes y prestigiosas existentes en el mundo, y por lo general, en aquellas ubicadas en las áreas urbanas de mayor relevancia económica en los países desarrollados, lo que evidencia, por un lado, la desigualdad en la comprensión del rol que juega la universidad en países en vías de desarrollo (Fongwa y Marais, 2016); y por el otro, amplía la brecha aún más en el entendimiento de lo que ocurre al interior de regiones localizadas en las periferias de este último tipo de países (Eversole, 2022).

En aras de disminuir estas brechas, en el mundo existen evidencias que encauzan los esfuerzos por desplegar territorialmente el alcance de las universidades y sus objetivos. Un caso relevante es visible en la Benemérita Universidad de Guadalajara (UdeG), una institución localizada en el estado de Jalisco, en México y que tomó acciones a finales de la década de los ochenta para la creación de la Red Universitaria de Jalisco, con las cuales extendió el umbral

de acceso democrático a la educación y la excelencia académica más allá de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), esto con el afán de impulsar así su descentralización y una mayor vinculación con los sectores sociales y productivos de las demás regiones en la entidad.¹

Esta acción permitió la creación de espacios universitarios regionales en todo el estado de Jalisco. Entre estos espacios destaca el nacimiento del Centro Universitario de los Valles (CUValles). Actualmente, a casi 25 años de su creación, es posible identificar trabajos académicos que detallan sus aportaciones a la región en la misión de la enseñanza, no así, para comprender de forma más profunda su contribución a la producción de conocimiento científico (Mora-Maciél *et al.*, 2024). Mucho menos, para establecer una conexión de este último con las necesidades inmediatas de investigación académica en los municipios de la región. Por consiguiente, con el interés de avanzar un paso en la reducción de esta brecha existente, el objetivo de este artículo se centra en entender la incidencia del CUValles en la generación de conocimiento científico sobre los municipios que conforman su región de atención.

Para alcanzar este objetivo, el trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar se abordan las contribuciones teóricas desarrolladas para entender a la universidad y explicar su papel como actor clave del desarrollo en las regiones; seguido de la descripción del contexto y la caracterización de la región de estudio en la que se ubica el CUValles; en la siguiente sección se detallan los métodos y los instrumentos utilizados para la identificación y explicación de las aportaciones del centro universitario al conocimiento regional; con ello se da pie al apartado que caracteriza los principales hallazgos detectados y las trayectorias de generación de conocimiento a la luz de las coyunturas históricas identificadas; por último, se desarrollan las principales conclusiones derivadas de esta investigación.

2. LA UNIVERSIDAD COMO ACTOR PROMOTOR DEL DESARROLLO REGIONAL

Históricamente, desde la creación de la universidad como institución se han dedicado considerables esfuerzos para tratar de comprender su papel en la sociedad, su forma de responder a los cambios experimentados por la humanidad a lo largo del tiempo, los efectos que detona en el espacio geográfico, social y económico próximo donde se localizan (Drucker y Goldstein, 2007), así como para entender el alcance del espectro de sus actividades en las variables que influyen en el desarrollo de un territorio.

En la literatura académica es posible encontrar una clara corriente evolutiva de su concepción, la cual parte de visualizar a la universidad como un agente, comúnmente establecido en lugares específicos para impulsar el desarrollo regional, a partir de ofertar competencias y conocimiento que posibiliten este proceso (Charles, 2011). En esta tarea se identifican dos vertientes. Por un lado, la que caracteriza las contribuciones de la universidad a partir del cumplimiento de misiones para hacer avanzar a la sociedad; y por el otro, la que aborda sus funciones e impactos en dicho proceso.

Tradicionalmente se ha caracterizado a la universidad como una institución cuyas principales misiones se centran en la labor de enseñar, preparar profesionales (Piñero *et al.*, 2013), investigar, producir y difundir conocimiento, lo que ha llevado a la institución a ser reconocida como una jugadora relevante dentro del proceso de desarrollo regional (Ahoba-Sam, 2019). En décadas recientes, el debate académico incorporó a su análisis una tercera misión donde se considera a la universidad como una institución “emprendedora” relevante para el desarrollo económico regional, esto gracias a la comercialización de conocimiento y a su participación en los procesos de innovación (Etzkowitz *et al.*, 2000). Asimismo, dentro de esta misión destaca su abordaje como una institución “comprometida” con las necesidades sociales y económicas regionales (Trippel *et al.*, 2015).

La segunda vertiente concentra también una amplia literatura sobre las múltiples funciones desde las cuales la universidad influye en el desarrollo económico y regional. Entre los trabajos más destacados se encuentra la propuesta de Goldstein *et al.* (1995), la cual sintetiza en ocho las funciones de incidencia que la universidad tiene sobre el contexto económico de una región. Primero, a través de la creación de conocimientos para responder a los cambios y nuevas demandas de la sociedad, el gobierno o la industria (Fongwa y Marais, 2016). Segundo, desde la generación de capital humano como una actividad típica de su contribución a las economías regionales, al impulsar la incorporación de estudiantes formados en su seno al mercado laboral local (Charles, 2011; Eversole, 2022). Una tercera función subraya a la transferencia de conocimientos existentes como una labor orientada a resolver problemas (Drucker y Goldstein, 2007). Como cuarta actividad resalta a la innovación tecnológica, donde la universidad puede actuar como un centro creativo dentro de un ecosistema más amplio, con la finalidad de promover la innovación regional (Dalziel *et al.*, 2016).

En quinto lugar, es posible distinguir a la inversión de capital como una fuente de aportación económica a la región. Por su parte, el liderazgo regional po-

dría ser considerado como una sexta función, siendo esta entendida como “la capacidad de una universidad y su personal para servir a la región a través de la participación directa en comités y juntas locales, la provisión de recursos y apoyo técnico y el ejercicio de la autoridad moral y, en algunos casos, el poder político para ayudar a establecer consensos y resolver conflictos” (Drucker y Goldstein, 2007, p. 23). En este rubro, las universidades han tenido influencia con su participación en las regiones, ya sea de manera formal o informal, en la construcción de vínculos y redes para el aprendizaje, innovación y la gobernanza (Boucher *et al.*, 2003), así como en la formación de capacidades institucionales (Fonseca y Nieth, 2021). complexities inherent to the policy process, regional context and universities’ own institutional and organisational capacity are often ignored or under-explained when framing universities’ roles. Although these roles are frequently introduced, they have been superficially conceptualised in the literature. This study develops a deeper theoretical and empirical understanding of universities’ contributions in the different stages of regional innovation strategy processes. Through a comparative case study of four European universities, it explores the variation of these roles by policy stage and university actors involved in the strategies. Findings suggest universities have expanded to perform new planning-related roles (e.g. consultation, mediation).

Como séptima función se identifica a la producción de infraestructura de conocimiento, siendo esta caracterizada como un conjunto de capacidades de innovación y aprendizaje, vinculadas a las economías de aglomeración (Drucker y Goldstein, 2007). Por último, se identifica una octava función caracterizada por la influencia de la universidad en su entorno regional, ya que con el simple hecho de asentarse en una región, una universidad es capaz de incrementar la población existente al atraer estudiantes y trabajadores (académicos y administrativos) al lugar (Bajo, 2013). Además, es clara su contribución a los flujos de ingresos regionales al convertirse en un agente de dinamismo económico y emplear, pagar sueldos, comprar productos y servicios locales (Boucher *et al.*, 2003; McAdam *et al.*, 2012). Así también, es posible ver la injerencia y el compromiso de la universidad en la región (Eversole, 2022), en su despliegue de proyectos de desarrollo comunitario (Dalziel *et al.*, 2016).

Es claro que cada una de estas funciones genera impactos diferenciados al desarrollo regional (Padilla y Fuster, 2014). Esto tal vez originado porque no necesariamente se impulsan todas o con la misma intensidad, o bien, ya que su despliegue depende de múltiples factores intrínsecos al tamaño de la región y de la universidad, su localización, capacidades (técnicas y de infraes-

estructura), especialización, políticas, vínculos, su cohesión con otros actores regionales o por la fortaleza del capital social de la universidad. Asimismo, estas disparidades se extrapolan al grado de investigación desarrollada para entender de mejor manera las aportaciones de la universidad desde cada una de las funciones señaladas anteriormente.

Históricamente, los trabajos de investigación se han volcado a comprender las formas en cómo las universidades aportan a las regiones desde la creación, la difusión y la transferencia de conocimiento (Newlands, 2003). Entre estos, destaca en América Latina el trabajo de Calderón (2011) quien explora las estrategias y posibilidades de la Universidad Nacional de Costa Rica, a través de la sede regional Brunca, para posicionarse como un agente de desarrollo con sus acciones como la formalización de alianzas estratégicas y una oferta académica que responde a las necesidades de la región. En el mismo sentido, Correa *et al.* (2024) resaltan el papel de la universidad como proveedor de datos para la resolución de problemáticas locales, al retomar el caso de la Universidad Nacional de Asunción en Paraguay. Por su parte, Di Meglio (2020) expone la experiencia de vinculación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires con el sector productivo, desde la formación de emprendedores, la asesoría técnica para emprendimientos, la búsqueda de financiamiento, talleres de formación, encuentros de vinculación y transferencia tecnológica, foros de debate y la implementación de programas institucionales de interés regional.

En décadas recientes, este lente de investigación diversificó su interés abordando las demás funciones, pero a pesar de ello, se mantienen de forma recurrente las disparidades de conocimiento producido entre países desarrollados, en vías y menos desarrollados (Fongwa y Marais, 2016). Esta brecha se incrementa al buscar estudios sobre la conexión entre las funciones de la universidad y su respuesta a las necesidades de conocimiento de su entorno (Harloe y Perry, 2004). Una situación que ensancha aún más la brecha cuando se baja de escala analítica de las regiones centrales a las periféricas.

3. LA REGIÓN DE LOS VALLES Y SU CENTRO UNIVERSITARIO

Después de la Zona Metropolitana del Valle de México, la segunda aglomeración urbana más relevante en México es la ZMG, situada en el occidente del país, en el estado de Jalisco. En el núcleo de esta área, dentro del municipio

de Guadalajara, se fundó en 1792 la UdeG, la institución pública de educación e investigación más importante del estado, una de las de mayor prestigio a nivel nacional y con reconocimiento internacional.

Hasta poco antes de finales del siglo pasado, la UdeG concentraba toda su infraestructura educativa en la ZMG. Sin embargo, en 1989, se inició un proceso de modernización institucional a través del “Plan de Desarrollo Institucional: una Visión a Futuro”, un instrumento de planificación que delineó cuatro grandes líneas de desarrollo: 1) acceso democrático a la educación de excelencia académica; 2) descentralización y regionalización; 3) vinculación con los sectores sociales y productivos; y 4) flexibilidad académica y administrativa.² Este hito en la historia universitaria se formalizó en 1994 con la aprobación de la Ley Orgánica de la UdeG, que estableció la adopción de un modelo de red para organizar las actividades académicas y administrativas de la universidad.³ Este modelo, hoy conocido como la Red Universitaria de Jalisco, comenzó con la creación de centros universitarios, un sistema de educación media superior y la administración general.

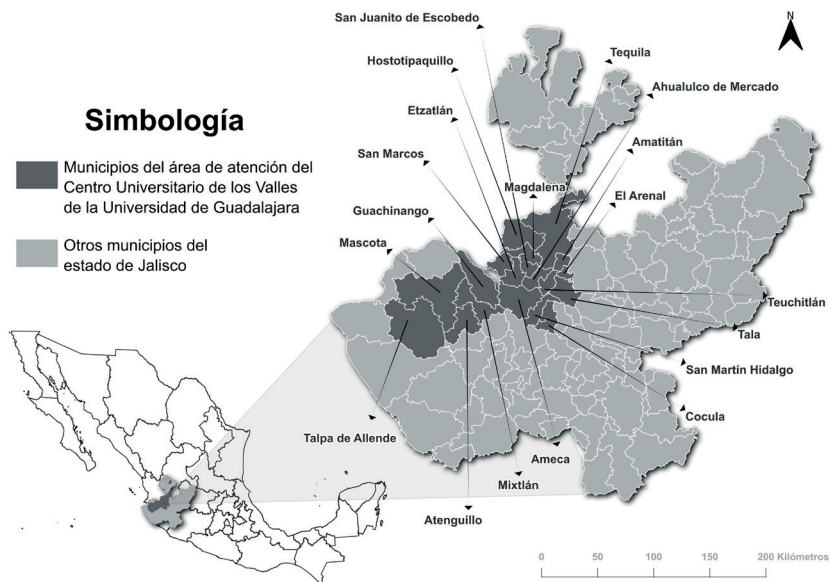
Los centros universitarios fueron concebidos como las entidades responsables de la administración y desarrollo de los programas académicos de nivel superior, la investigación y la difusión científica. Estos centros podrían ser temáticos o regionales. Los primeros, los centros temáticos, concentran su oferta académica en áreas afines del conocimiento y se ubican en la ZMG. Por otro lado, los centros regionales organizaron su oferta académica con la intención de atender las necesidades regionales, convirtiéndose en centros multitemáticos situados fuera de la ZMG, en las diversas regiones del estado de Jalisco. Ambos tipos de centros se estructuraron en divisiones, que son “entidades académico-administrativas que agrupan un conjunto de departamentos”; los departamentos, a su vez, “son las unidades académicas básicas, en donde se organizan y administran las funciones universitarias de docencia, investigación y difusión”,⁴ agrupan laboratorios, centros e institutos de investigación y academias (que son las unidades departamentales donde se organiza la docencia).

Bajo este modelo, el 17 de marzo de 2000, el H. Consejo General Universitario (CGU) de la UdeG aprobó la creación del Campus Universitario de Los Valles, con el objetivo de ofrecer programas educativos acordes a las necesidades regionales y contribuir al desarrollo económico y social de los municipios. Durante el tiempo en que funcionó el “Campus Universitario”, se establecieron las bases para consolidar una oferta académica inicial, im-

pulsada con el apoyo de otros Centros Universitarios como los de Costa Sur (CUCSUR), Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI) y Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA). Sentadas estas bases, el 14 de diciembre de 2004, el CGU aprobó el dictamen de creación del Centro Universitario de los Valles (CUValles), que entró en vigor el primero de enero de 2005.⁵

Desde sus inicios, se visualizó que el CUValles tendría un área de influencia que abarcaría municipios de tres regiones del estado de Jalisco, los cuales continúan siendo, hasta la fecha, la principal zona de atención del Centro Universitario: en la Región Valles, los municipios de Ahualulco de Mercado, Amatitán, Ameca, El Arenal, Etzatlán, Hostotipaquillo, Magdalena, San Juanito de Escobedo, San Marcos, Tala, Tequila y Teuchitlán; en la Región Sierra Occidental, los municipios de Atenguillo, Guachinango, Mascota, Mixtlán y Talpa de Allende; y en la Región Lagunas, los municipios de Cocula y San Martín Hidalgo (Ver Figura 1).⁶

Figura 1. Ubicación del área de estudio



Fuente: Elaboración propia con base en cartografía del Marco Geoestadístico del INEGI, 2020.

Esta área es un referente por su actividad agrícola caracterizada principalmente por la siembra de maíz, agave y caña, lo que la hace también una importante productora de tequila y azúcar (Ayala *et al.*, 2021; Cota *et al.*, 2011; J. J. Rodríguez y Ruíz, 2008). Otras actividades que la posicionan como un área estratégica para la economía jalisciense son la minería y el turismo. En Hostotipaquillo, Magdalena y Etzatlán existen importantes yacimientos de ópalo, obsidiana y otros metales como plata, cobre y Zinc (Rodríguez y Ruíz, 2008: p. 56), mientras que la Sierra de Quila, la zona arqueológica de Guachimontones, la tradición del Tendido de Cristos en San Martín de Hidalgo y el templo de la Virgen en Talpa de Allende, se han consolidado como los productos turísticos más relevantes (Bernal *et al.*, 2019; Cota *et al.*, 2011; Fernández, 2012; Gobierno de Jalisco, 2012).

En este contexto, lo que hoy es el CUValles, inició operaciones con seis licenciaturas (administración, contaduría, derecho, educación, informática y turismo) y un programa de maestría (administración), tres grupos de investigación (desarrollo y cultura regional, estudios jurídicos e innovación de la educación), 18 profesores de tiempo completo, profesores de asignatura para cubrir 810 horas y 49 personas dedicadas a labores administrativas. Esta estructura incluyó la Rectoría, la Secretaría Académica y dos Divisiones: la de Estudios Económicos y Sociales y la de Estudios Científicos y Tecnológicos, además de las Secretarías Académica y Administrativas.⁷

Desde su creación a la fecha, el CUValles ha experimentado un notable crecimiento, alcanzando para mayo de 2024 un total de 31 programas educativos: 20 de pregrado y 12 de posgrado (ocho maestrías y cuatro doctorados). La matrícula supera los 5,000 estudiantes, provenientes de 59 municipios de Jalisco y de 23 estados del país. El capital académico del centro se ha expandido a 354 profesores, de los cuales 144 son de tiempo completo, 199 de asignatura y 11 técnicos académicos. Entre los profesores de tiempo completo, 112 (75%) forman parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAH-CYT).⁸

En la actualidad, el CUValles cuenta con 41 grupos de investigación y una significativa producción académica. Durante el periodo 2023-2024, se llevaron a cabo 42 proyectos de investigación, se publicaron cuatro libros, 38 capítulos de libros y 124 artículos. Además, se presentaron cuatro solicitudes de patentes y dos de modelos de utilidad. En cuanto a la protección de la propiedad intelectual, el Instituto Mexicano de Propiedad Industrial otorgó cinco títulos de patentes y uno de modelo de utilidad.⁹

No obstante, a pesar de la proximidad del CUValles con la ZMG y su presencia durante más de 24 años en la región como una institución líder en educación y la investigación científica, no se ha explorado de manera integral su contribución a la generación de conocimiento en las diversas áreas, campos, disciplinas y temáticas relacionadas con los municipios de su zona de influencia (Mora-Maciel *et al.*, 2024). Abordar esta laguna en el conocimiento regional constituye el objetivo de este trabajo y a continuación se detalla la estrategia metodológica empleada para alcanzarlo.

4. MÉTODOS E INSTRUMENTOS

La presente investigación explora las contribuciones del CUValles a partir de un análisis bibliométrico y estadísticas derivadas del Repositorio de Estudios de la Región del Centro Universitario de los Valles (REV-CUValles) (García-Bátiz *et al.*, 2024), un sistema que vincula a los 1,420 productos generados en los 19 municipios de la región desde antes de la creación del Centro Universitario hasta 2022. El REV-CUValles es un instrumento que permite visualizar la información de cada uno de los productos localizados, tales como su título, año de publicación, personas autoras, el tipo de documento (artículo, libro, capítulo de libro, etc.), el idioma, el país donde fue publicada la obra y su localización digital o física.¹⁰ Aunado a lo anterior, cada uno de los documentos detectados fue caracterizado de acuerdo con el área, campo y disciplina en el que el CONAHCYT clasifica el conocimiento. Asimismo, el REV-CUValles contiene información concerniente a su escala espacial que aborda.

Las herramientas que se emplearon para su exploración, generación de estadísticas y visualizaciones para entender las contribuciones del CUValles al conocimiento generado sobre su región, fueron el software de RStudio, mientras que para el análisis espacial se usó Qgis. Para poder entender mucho mejor la manera en la que ha sido estudiada la región y determinar las aportaciones del CUValles, se desarrolló un contraste con las contribuciones realizadas por otras personas investigadoras pertenecientes, tanto a los demás centros universitarios de la Red UdeG, como a otras instituciones localizadas en México y en el mundo.

5. LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LOS MUNICIPIOS DE LA REGIÓN Y LAS APORTACIONES DEL CUVALLS

La exploración del REV-CUValles arrojó la identificación de un total de 1.972

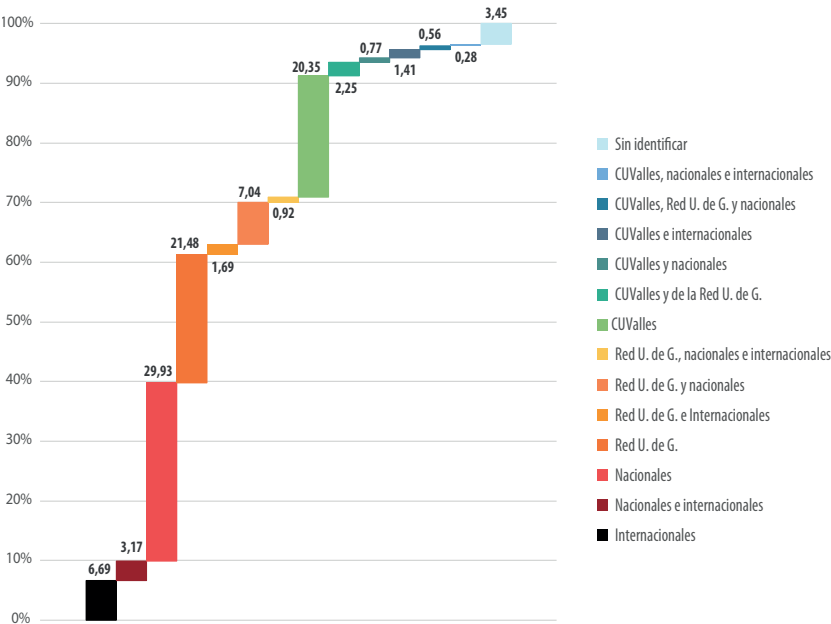
autoras y autores que han desarrollado trabajos sobre los municipios de la región. De estos, el 13,84% fueron autores pertenecientes a CUValles (5,43% correspondientes a personal académico, mientras que el 8,42% a estudiantes en la institución). Por su parte, los centros universitarios de la Red UdeG concentraron el 31,09% (24,19% académicos y 6,90% estudiantes). Es de destacar que el mayor porcentaje (42,80%) de personas autoras aportantes al estudio de la región se encuentran en instituciones dispersas en todo México (41,43% académicos y 1,37% estudiantes). Por último, las aportaciones internacionales se realizaron a través del 10,50% del total de autores, 10,29% desde la academia y 0,20% vía algún pregrado o posgrado.

En términos de documentos, su autoría y la colaboración académica, se detectaron 364 trabajos con participación de autores de CUValles (25,63% con respecto al total). De los 1,420 documentos que conforman el REV-CUValles, el 20,35% de esta cifra fueron escritos en su totalidad por autores pertenecientes al CUValles, 2,25% en colaboración con autores de otros centros al interior de la Red UdeG, 0,77% con autores de instituciones nacionales y 1,41% internacionales. Además, se encontró una colaboración de autores de CUValles-Red UdeG-nacionales en el 0,56%, así como una participación de autores CUValles-nacionales-internacionales en el 0,28% de los documentos (ver Gráfico 1).

Asimismo, en el Gráfico 1 es posible visualizar que el grueso de documentos proviene de autores adscritos a diversas instituciones ubicadas en México (29,93%). Estos, en colaboración con autores internacionales, alcanzaron un 3,17% del total de trabajos detectados. Por su parte, las personas autoras vinculadas a centros universitarios de la Red UdeG han generado el 31,13% del total de los trabajos. Este porcentaje se compone de un 21,48% que pertenece únicamente a la autoría de la Red UdeG, un 7,04% en participación con autores nacionales, un 1,69% con internacionales, así como un 0,92% en conjunto con nacionales e internacionales. En cuanto a la autoría exclusivamente internacional, esta logró un 6,69%. Por último, se tienen trabajos en los que no fue posible identificar la procedencia de las personas autoras (3,45%).

Por su parte, en términos del idioma de producción de conocimiento, el REV-CUValles detectó que casi la totalidad de los trabajos generados sobre la región se han redactado en el idioma español (91,78%). En una pequeña proporción, solo existen trabajos en dos idiomas distintos: el inglés (7,12%) y el francés (0,82%).

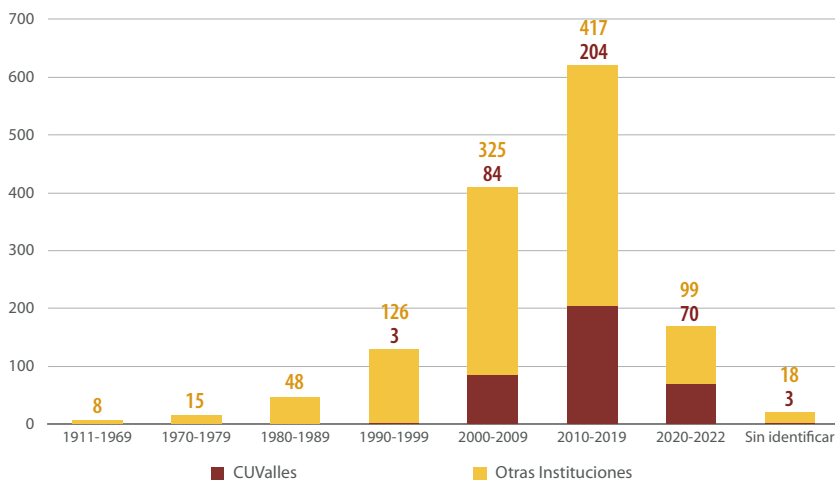
Gráfico 1. Porcentaje de documentos identificados de acuerdo con la(s) institución(es) de la(s) persona(s) autora(s)



Fuente: Elaboración propia con base en el REV-CUVValles (García-Bátiz et al., 2024).

En otro aspecto, el Gráfico 2 permite visualizar la trayectoria de producción de documentos que en su interior abordan a uno, dos, varios o todos los municipios de la región desde 1911 hasta 2022. Esto da cuenta de un ascendente interés en su estudio y de un incremento relevante a partir de la creación del CUVValles en el año 2000.¹¹ También es posible observar en esta figura un aumento de la participación del CUVValles en el estudio de la región, pasando de aportar el 20,54% de la producción total generada en la década del 2000-2009, a un 32,85% entre 2010 y 2019, consiguiendo casi equilibrar la producción en años recientes (2020-2022) con un 41,42% con respecto a la producción de trabajos de autores en otros centros de la Red UdeG, nacionales o internacionales.

Gráfico 2. Trayectoria de producción de documentos identificados de acuerdo con la(s) institución(es) de la(s) persona(s) autora(s) de 1911 a 2022



Fuente: Elaboración propia con base en el REV-CUValles (García-Bátiz et al., 2024).

La explicación del incremento de la participación del CUValles en el estudio de los municipios que comprenden su área de atención va de la mano con la respuesta de la institución educativa a las demandas de profesionistas en la región. A lo largo de los casi 25 años que tiene este centro universitario se ha dado una incorporación paulatina y diversificada de nuevos programas a nivel pregrado y posgrado, con la finalidad de cubrir dicha demanda.¹² Por ejemplo, a partir de su arranque como Campus Universitario y su oferta de las licenciaturas de administración, contaduría, derecho, educación, informática y turismo, y el programa de maestría en administración, en el año 2007 se creó la licenciatura en Agronegocios. Para el 2008, se dio paso al inicio de una de las fortalezas del CUValles: las ciencias exactas y las ingenierías, con la creación de las ingenierías en Mecatrónica, Electrónica y Computación, y la Licenciatura en Sistemas de Información, con lo que el centro universitario consolidó su oferta en las ciencias duras y exactas. En este mismo año, también se creó la nivelación en Enfermería, con la intención de certificar a las muchas enfermeras y enfermeros que realizaban esta actividad en la Región de Valles.

Para el período 2009 y 2010 surgirían la licenciatura en Trabajo Social y en Psicología. Hasta 2013 se constituyó la ingeniería en Instrumentación Electrónica y Nanosensores, mientras que para 2016 surgirían la licenciatura en Nutrición y las ingenierías en Sistemas Biológicos y la de Geofísica. Ya en años recientes, es posible identificar la constitución de las licenciaturas en Enfermería (2020), Gerontología (2022), Médico Cirujano y Partero, Químico Farmacéutico Biólogo (2023), así como la ingeniería en Automatización Industrial (2024).

Tabla 1. Creación de programas de posgrado en el CUValles.	
Programa de Posgrado	Año de creación
Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje	2008
Maestría en Ciencias Físico Matemáticas	2010
Doctorado en Ciencias Físico Matemáticas	2010
Maestría en Ingeniería Mecatrónica	2013
Maestría en Estudios Socio-territoriales	2013
Maestría en Ingeniería de Software	2014
Maestría en Gestión del Capital Humano y Desarrollo Organizacional	2017
Maestría en Psicología de la Salud	2017
Maestría en Negociación y Resolución de Conflictos	2017
Maestría en Ciencias en Mecatrónica	2024
Doctorado en Ciencias en Mecatrónica	2024
Doctorado en Estudios Socioculturales	2024
Doctorado en Desarrollo Socioeconómico Territorial	2024

Fuente: Elaboración propia con base en Informes de Actividades del CUValles 2008 a 2024, disponibles en: https://www.cuvalles.udg.mx/acerca_de/mensaje_rector.

Otro elemento importante para destacar es la diversificación de la oferta del posgrado en la región (ver Tabla 1). Bajo esta premisa, se identificó que a partir de la apertura de nuevos programas de posgrado del CUValles, el incremento en la cantidad de productos de investigación se vio directamente influenciado por esto. Asimismo, este crecimiento paulatino a su vez trajo consigo un aumento natural de su planta docente y académica vinculada a satisfacer esta expansión y, por ende, la hechura de diferentes productos de investigación. Teniendo en cuenta esta tendencia, se puede esperar un aumento en la generación de documentos en las ciencias de la ingeniería, ciencias sociales y las humanidades.

Complementando lo anterior y, particularmente en la UdeG, desde su descentralización previamente mencionada, se comenzaron a crear nuevas entidades que fomentaban e impulsaban el desarrollo de la investigación científica en el estado de Jalisco. Particularmente, la creación en el año 1995 de la Unidad de Desarrollo de Investigación y Posgrado sentó las bases para definir la política de investigación en la Universidad. Para el año 2013, el fomento a la investigación en la Universidad se consolidó mediante la creación de la Coordinación de Investigación y Posgrado, la cual trajo la creación de programas con financiamiento que apoyan la generación de conocimiento, como lo es el programa de Concurrencias Financieras para la Investigación y Atención a la Vinculación.

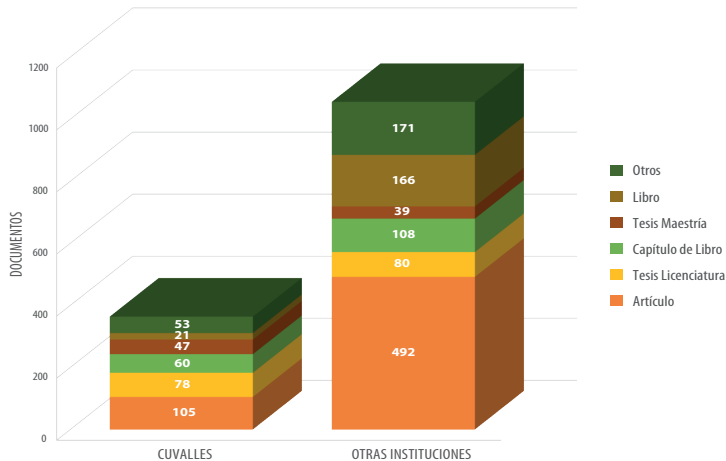
En otro aspecto, el análisis sobre el REV-CUValles posibilitó disgregar la producción de documentos de acuerdo con su tipo, posibilitando entender mejor cómo, desde su creación —a lo largo de los años— el CUValles ha contribuido al conocimiento de los municipios de su región, desde los diversos niveles educativos (ver Gráfico 3).¹³

Es así como los artículos académicos son el producto de investigación que en mayor número ha reflejado aportaciones al conocimiento en este período (597), siendo de estos el 17,59% producción de CUValles. Por su parte, desde esta misma institución se han defendido 125 tesis, posicionando en el segundo lugar a las de nivel licenciatura (78 documentos que corresponden al 49,37% de este tipo) y en cuarto, a las 47 de maestría (54,65%), donde este último nivel educativo es el que refleja una mayor producción con respecto a la autoría en otras instituciones tanto de la red UdeG, nacionales e internacionales.

En tercer sitio, el CUValles produjo 60 capítulos de libro (35,71% de los generados en la región), mientras que, en la quinta posición y en una menor proporción, se detectó la hechura de 21 libros (11,23%), un rubro que desde otras instituciones es superado por 145 productos. Por último, el CUValles desarrolló otros 53 productos que alcanzan el 23,66% en comparación con las contribuciones de las demás instituciones.

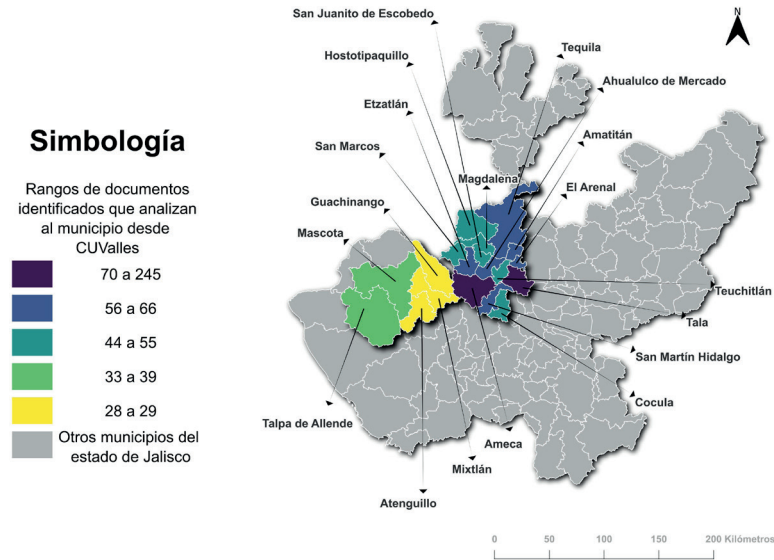
Desde una óptica espacial, el abordaje de la región muestra diferencias marcadas en el interés de investigación y en la generación de conocimiento, dependiendo del municipio estudiado y de la adscripción de la autoría. De acuerdo con la Figura 2, el desarrollo de documentos con origen en el CUValles entre 2000 y 2022 evidencia su mayor interés en el municipio de Ameca con 245 trabajos identificados. Las principales razones son derivadas de albergar a la institución y de su proximidad con los objetos y sujetos de estudio. En un muy alejado segundo lugar, se encontró el municipio de Tala con la existencia de 70 trabajos.

Gráfico 3. Tipo de documentos producidos entre 1911 y 2022



Fuente: Elaboración propia con base en el REV-CUValles (García-Bátiz et al., 2024).

Figura 2. Documentos producidos para el análisis de los municipios de la Región por autores del CUValles (2000-2022)



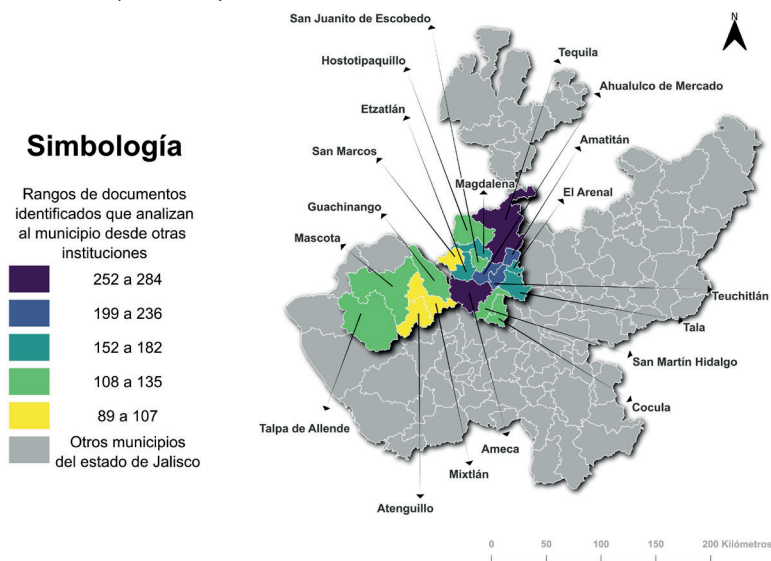
Fuente: Elaboración propia con base en el REV-CUValles (García-Bátiz et al., 2024) y en la cartografía del Marco Geoestadístico del INEGI, 2020. Los rangos fueron generados con el método de la ruptura natural de Jenks.

La distribución de los otros municipios de la región fue clasificada en cuatro grupos más, en función del número de documentos identificados, mismos que fueron de 28 a 66. En el grupo que alcanzó entre 56 y 66 trabajos se ubican los municipios relacionados con la industria tequilera como Tequila (66), Amatitán (60) y El Arenal (56), así como los municipios de Ahualulco de Mercado (66), San Martín de Hidalgo (65) y Etzatlán (56). El siguiente grupo se encontró en los municipios de Teuchitlán (55), Magdalena (54), Cocula (52), San Marcos (49), Hostotipaquillo (48) y San Juanito de Escobedo (44).

Contrapuesto a la suposición de que a mayor proximidad del CUValles habría una cantidad más elevada de productos de investigación para los municipios, en el penúltimo grupo se destaca a los municipios de Talpa de Allende (39) y Mascota (33), condición que se explica por la relevancia de estas demarcaciones y el interés académico en temas turísticos y religiosos. Por último y a pesar de contar con una distancia mucho menor con respecto al CUValles, los municipios de Atenguillo (29), Mixtlán (28) y Guachinango (28) reflejaron una brecha más amplia en el interés por su abordaje. El nivel de dispersión de la producción científica al interior de la región pone en evidencia la necesidad de fortalecer el modelo de vinculación del Centro Universitario, enfocando sus esfuerzos a la identificación de problemáticas y necesidades locales concretas y a la consolidación de líneas de investigación que conduzcan a soluciones integrales considerando elementos teórico – metodológicos y prácticos generados desde la multidisciplinaria.

La inclinación por el estudio de la región en las esferas externas al CUValles da cuenta de un paisaje de interés analítico un poco distinto sobre los municipios de la región estudiados entre 1911 y 2022 (ver Figura 3). En primer lugar, por la trascendencia que la bebida tequila ha alcanzado a niveles internacionales y el relevante interés por entender las diferentes aristas de su producción, comercialización, distribución, beneficios e impactos (económicos, sociales, entre otros), posicionan al municipio de Tequila como la demarcación con más trabajos en la región (284). Esto también tiene un efecto de atracción que contribuye al interés sobre municipios próximos como Amatitán (199), Magdalena (178) y el Arenal (152), dada su participación en la cadena de producción de esta bebida.

Figura 3. Documentos producidos para el análisis de los municipios de la Región por autores de otras instituciones (1911-2022)



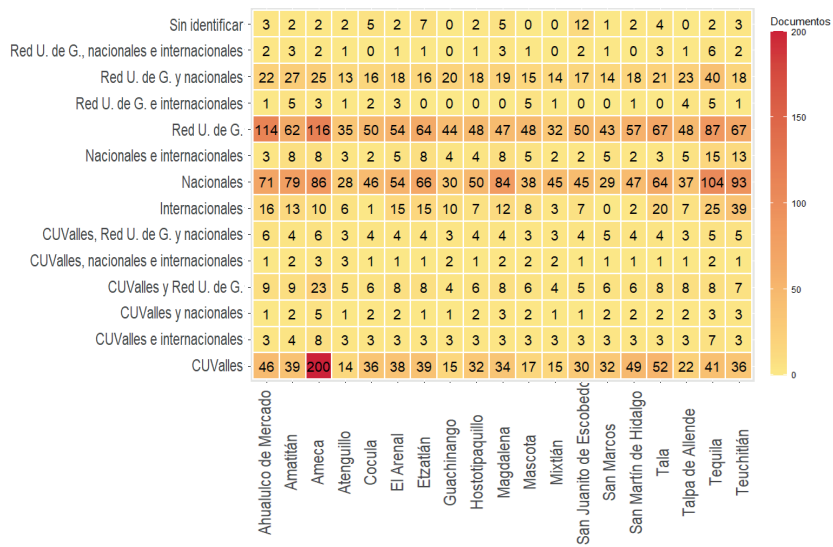
Fuente: Elaboración propia con base en el REV-CUValles (García-Bátiz et al., 2024) y en la cartografía del Marco Geoestadístico del INEGI, 2020. Los rangos fueron generados con el método de la ruptura natural de Jenks.

Ameca, por su parte, se encontró en 252 documentos, seguido de los municipios de Teuchitlán (236), Ahualulco de Mercado (232) y Tala (182). Las siguientes nueve demarcaciones locales fueron identificadas en un rango de documentos que va de los 108 hasta los 178 trabajos. Es de resaltar la reiteración de los municipios de Mixtlán (97) y Atenguillo (89) con un grado de interés bajo desde la perspectiva analítica de las y los autores en instituciones externas a la región, una lista a la que se une el municipio de San Marcos (93).

La información recolectada en el REV-CUValles también sirvió como una lupa para amplificar el grado de interés existente sobre los municipios. Por consiguiente, la Figura 4 muestra un mapa de calor que resalta la predilección de Ameca como el municipio más abordado, por ser el punto de acceso principal a bienes y servicios especializados, así como al Centro Universitario. La generación de conocimiento desde la Red Universitaria, además, se ha inclinado a estudiar con mayor intensidad a los municipios de Ahualulco de Mercado, Tequila y Teuchitlán, siendo estos dos últimos los principales mu-

nicipios que tanto la comunidad nacional como internacional estudiaron de forma más recurrente en este periodo.

Figura 4. Producción de documentos por municipio y adscripción de la persona autora (1911-2022)



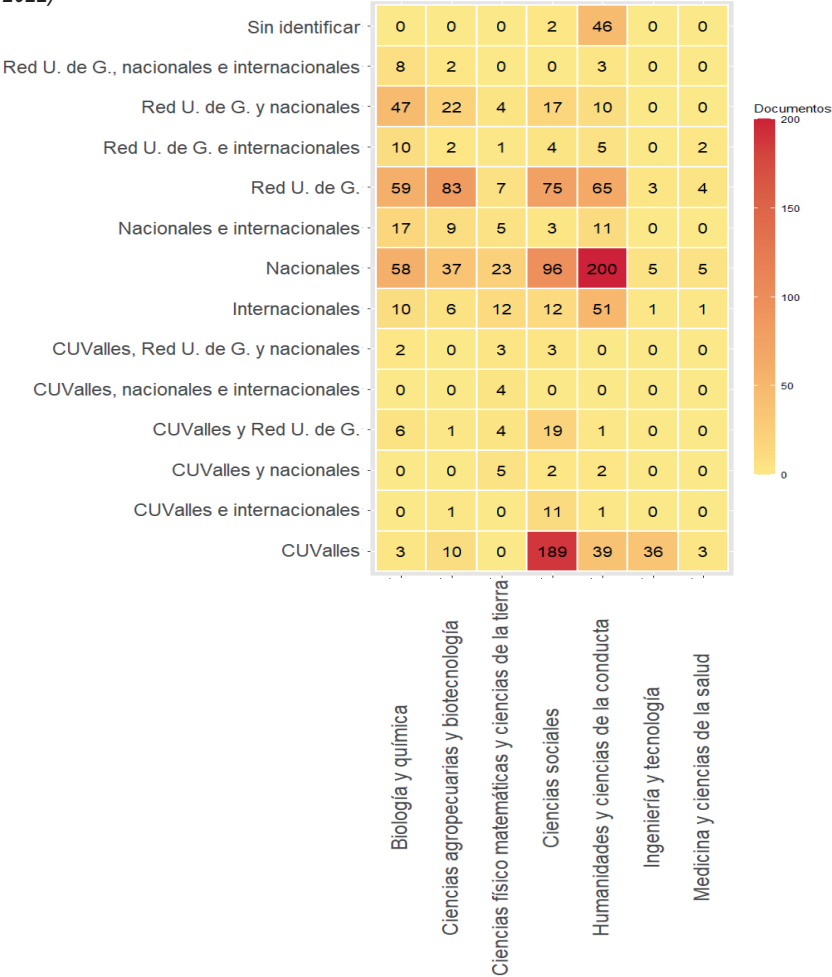
Fuente: Elaboración propia con base en el REV-CUValles (García-Bátiz et al., 2024).

Al mover el lente analítico para entender la distribución de la producción de documentos desde la clasificación de áreas del conocimiento del CONAHCYT, lo que se visualiza es la primacía de los trabajos elaborados por autoras y autores de las humanidades y ciencias de la conducta (434), las ciencias sociales (433) y la biología y la química (220), seguidos en una menor cantidad por los escritos en ciencias agropecuarias y biotecnología (173), las ciencias físico-matemáticas y ciencias de la tierra (68) las ingenierías y la tecnología (45) y la medicina y las ciencias de la salud (15) (ver Figura 5).

En este caso, las aportaciones del CUValles al estudio de su región, desde su creación en el año 2000, ha centrado fuertemente sus esfuerzos en las áreas de Ciencias Sociales (189), mostrando diferencias con respecto a los trabajos de autoría: 1) nacional, donde la producción está orientada a las humanidades y las ciencias de la conducta (200); 2) de la Red UdeG, en la que destaca la

producción en el área de las ciencias agropecuarias y la biotecnología (83), lo que se explica por la cercanía a la región y la producción de conocimiento del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias; 3) e internacional, con su desarrollo de documentos abordada en una gran proporción por las humanidades y las ciencias de la conducta (51) (ver Figura 5).

Figura 5. Producción de documentos por adscripción del autor y área del conocimiento (1911-2022)¹⁴

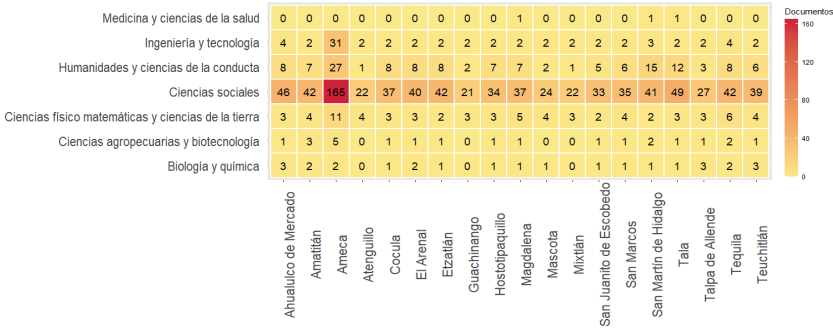


Fuente: Elaboración propia con base en el REV-CUValles (García-Bátiz et al., 2024).

Aunado a lo anterior, la construcción de conocimiento a partir de las sinergias de colaboración entre la Red UdeG y autores nacionales reflejó un número más alto de documentos, aportando al área de la biología y la química, mientras que el CUValles y la Red UdeG han influido en la generación de trabajo desde las ciencias sociales.

Específicamente y como se había ya señalado anteriormente, el interés y la generación de trabajos de investigación del CUValles muestra una inclinación marcada hacia el abordaje del municipio de Ameca, siendo este su laboratorio de proximidad y un espacio de análisis de las ciencias sociales (165 documentos), un área del conocimiento impulsada desde los inicios de la institución y que, con el transcurso de los años viene fortaleciéndose para atender la demanda de programas de estudio e investigación que se demandan en la región (ver Figura 6).

Figura 6. Producción de documentos por personas autoras del CUValles sobre los municipios de la región y área del conocimiento (2000-2022)



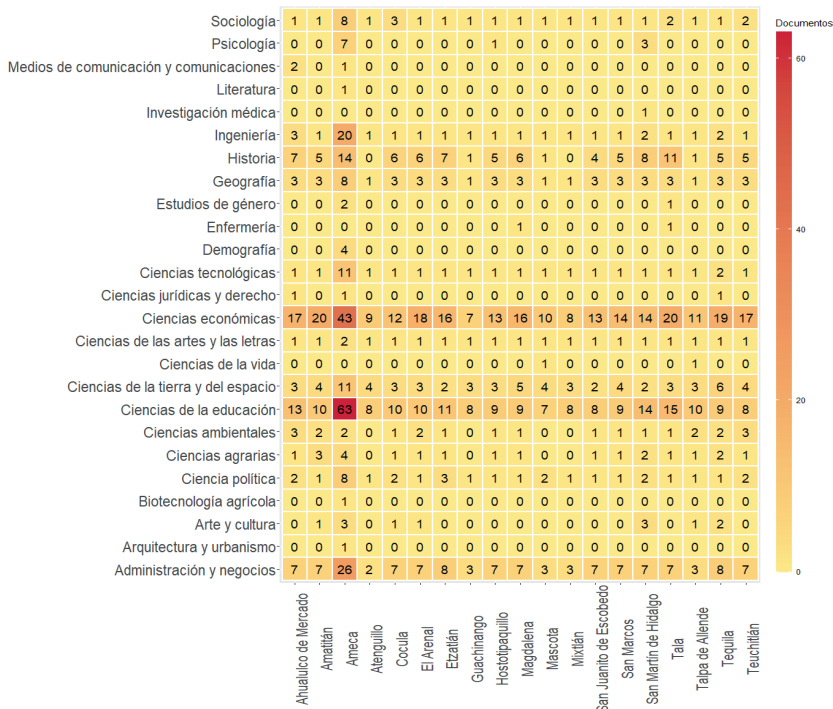
Fuente: Elaboración propia con base en el REV-CUValles (García-Bátiz et al., 2024).

Desde una visión espacial, las contribuciones del CUValles, no solo desde las ciencias sociales en la región, sino desde todas las áreas del conocimiento, lo que visibiliza es un interés diferenciado que decrece en función tanto de la distancia como del tamaño de los municipios. Es así como municipios como Atenguillo, Mixtlán y Guachinango resultan en demarcaciones con un bajo nivel de interés de investigación en la región desde la institución y que representan potenciales territorios para su análisis, en aras de generar conocimiento que posibilite incrementar sus niveles de desarrollo.

Otro aspecto relevante que muestra la Figura 6 son las aportaciones de las áreas como las humanidades y las ciencias de la conducta (43), las ingenierías y la tecnología (36) y las ciencias físico-matemáticas y ciencias de la tierra (16), las cuales se focalizan en Ameca, pero comienzan a dispersarse a lo largo de la región.

Dar un paso hacia la desagregación del trabajo generado por el CUValles a nivel de los campos existentes del conocimiento, lo que permite es, por un lado, conocer que a la región se le ha estudiado desde la óptica de 39 campos del conocimiento, 25 de ellos desde algún trabajo desarrollado en CUValles; y por el otro, constatar que la producción académica más elevada del centro universitario se encuentra en sintonía con dos de sus programas educativos más longevos: educación y administración (ver Figura 7).

Figura 7. Producción de documentos por personas autoras del CUValles sobre los municipios de la región y campo del conocimiento (2000-2022)



Fuente: Elaboración propia con base en el REV-CUValles (García-Bátiz et al., 2024).

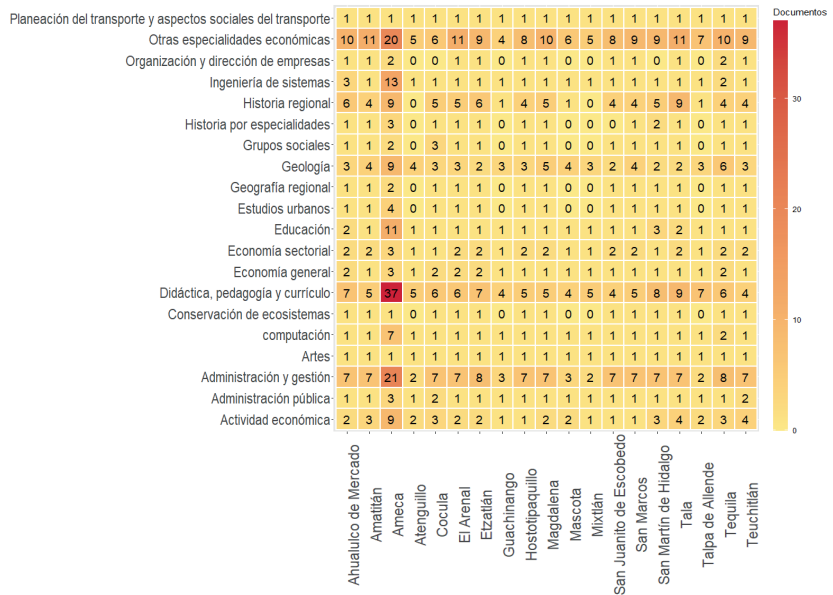
En la Figura 7, además, se puede apreciar que el grueso de los trabajos identificados de manufactura CUValles abarca los campos del conocimiento de las ciencias económicas y las ciencias de la educación, la administración y los negocios, con una concentración sobresaliente de documentos realizados para el municipio de Ameca. En contraparte, esta figura hace visible que el interés mostrado por autores de otros campos en el estudio de los municipios de la región dista en demasía.

Por último, desplazar el análisis de la bibliografía a un nivel más especializado del conocimiento lleva a determinar la existencia de 139 disciplinas desde las que por lo menos se ha desarrollado algún documento por parte de la comunidad de autores en sus diferentes escalas. En el caso de CUValles se identificaron trabajos que retoman 69 de ellas, de entre las cuales se destacan la didáctica, pedagogía y currículo, la administración y la gestión, otras especialidades económicas, la ingeniería de sistemas, la educación, la geología, la actividad económica o la historia regional. Todas ellas con una mirada de investigación centrada principalmente en el municipio de Ameca. Esto se visualiza en la Figura 8 (en la página siguiente) y, asimismo, en esta se muestra cómo las disciplinas citadas reflejaron un interés, aunque alejado de las cifras de Ameca, para los demás municipios que integran la región de estudio.

Otro aspecto que se muestra en la Figura 8 es una reducción en los documentos que el REV-CUValles localizó y una dispersión espacial para las 12 disciplinas restantes en la Figura. Este patrón se agudizó en las restantes 49 disciplinas que no se agregaron a la Figura, dado que en su mayoría no pasaron de estudiar más de 10 municipios.

Este nivel de desagregación también muestra la generación de conocimiento del CUValles no sólo de sus programas educativos históricos, sino también su producción alcanzada con la incorporación de personas autoras a programas de posgrado como la Maestría en Estudios Socio-Territoriales, que han aportado con su trabajo a engrosar el conocimiento sobre la historia de la región, así como el trabajo desarrollado en materia de geología. Por consiguiente, además de la formación profesional, la alineación de la producción científica desde los programas educativos y cuerpos académicos a la dinámica regional constituye una vía para posicionar al Centro Universitario como un agente de desarrollo.

Figura 8. Producción de documentos por autores del CUValles sobre los municipios de la región y disciplinas del conocimiento (2000-2022)



Fuente: Elaboración propia con base en el REV-CUValles (García-Bátiz et al., 2024).

6. CONCLUSIONES

La hechura de este trabajo posibilitó trazar la creciente trayectoria que han seguido las aportaciones del CUValles al abordaje y generación de conocimientos sobre los territorios municipales que comprenden su región de atención. Este ejercicio también permitió un primer acercamiento al entendimiento de cómo se estudia, desde qué latitudes, qué áreas, campos y disciplinas del conocimiento, el tipo de documentos, su grado de interés y concentración espacial, no solo del CUValles, sino de la comunidad científica, estudiantil y de la sociedad en general sobre la región.

Es así como, en esta trayectoria se detectó la fuerte producción de conocimiento desde el CUValles en el área de las ciencias sociales y espacialmente focalizada en el municipio de Ameca, un resultado esperado gracias al trabajo de un área del conocimiento presente desde la fundación de la institución y

que, por la proximidad a los objetos y sujetos de estudio, materializa su análisis sobre el municipio que alberga al centro universitario.

Aunado a lo anterior, los resultados de este trabajo dibujan una línea que sirve de base para determinar en futuros trabajos el avance en la generación del conocimiento sobre la región y delinear las tendencias de cambio o continuación en los intereses de investigación. De manera particular, invita a la exploración de un marco metodológico que permita medir el impacto del CUValles en la región a través de la producción científica no especializada. En este sentido, el artículo también hace visible una veta potencial de investigación al interior de los diversos campos y disciplinas del conocimiento, así como en las disparidades espaciales de atención, lo que a su vez muestra brechas de investigación sobre problemas prioritarios en los municipios de la región y, por lo tanto, la necesidad de consolidar su papel como agente de desarrollo más allá de las formas tradicionales.

En un ejercicio comparativo, la experiencia de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, quienes a través de la actualización de su Plan de Acción 2022-2024 (Universidad Nacional de Colombia, 2022) Implementó un modelo de investigación que prioriza la diversificación temática y la articulación con actores locales, para resolver desafíos específicos que han sido identificados de manera conjunta. Sobre esta línea, el CUValles puede contribuir al fortalecimiento del impacto en la generación de conocimiento mediante líneas de investigación orientadas hacia las ingenierías aplicadas, política pública, servicios públicos, así como a problemáticas urbanas y ambientales.

No se puede pasar por alto la concentración de producción de documentos científicos en el municipio de Ameca, la cual podría obedecer a elementos relacionados con la disponibilidad de infraestructura o facilidad de acceso a datos, o incluso a la ubicación del CUValles, la cual funge como nodo de intercomunicación entre investigadores e investigadoras. Convendría explorar agendas de investigación que prioricen el análisis de problemáticas comunes en los municipios periféricos de la región de los Valles.

Por último, los resultados obtenidos en este artículo representan un primer paso hacia la construcción de una estimación más amplia que permita determinar las aportaciones del CUValles, no solo desde la producción del conocimiento, sino tomando en cuenta otras variables de tipo económico, social, educativo, etc., al desarrollo de su región.

AGRADECIMIENTOS

El artículo fue realizado en el marco del proyecto de investigación “Estudio exploratorio de los aportes y brechas en el conocimiento de la Región Valles en el estado de Jalisco”, con el apoyo de los fondos de la Convocatoria de Fomento a la Investigación 2022 del CUValles de la UdeG Las y los autores agradecen a la y los estudiantes del CUValles Stefany Hernández Sánchez, César Uriel Torres Vallarta, Enrique de Jesús Fregoso Gutiérrez y a Fernando Sánchez Plascencia por su apoyo en la construcción de la base de datos y en el portal web que permitió construir el REV-CUValles, a partir del cual surge el presente trabajo.

REFERENCIAS

- Ahoba-Sam, R. (2019). Why do academics engage locally? Insights from the University of Stavanger. *Regional Studies, Regional Science*, 6(1), 250–264. <https://doi.org/10.1080/21681376.2019.1583600>
- Allison, J. & Eversole, R. (2008). A new direction for regional university campuses: catalyzing innovation in place. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 21(2), 95–109. <https://doi.org/10.1080/13511610802214321>
- Ayala, S., Castillo, V. M. y Rodríguez, N. (2021). El cultivo de caña de azúcar y sus implicaciones en los recursos naturales del municipio de Ameca, Jalisco. En J. Ruíz y H. De Luna (Coords.), *Economía, Gobernanza y Sustentabilidad en América Latina* (pp. 175–190). Universidad Autónoma de Zacatecas, El Colegio de Jalisco.
- Bajo, A. (2013). Universidad Autónoma de Sinaloa. Su contribución al desarrollo regional. En M. Martínez, F. Piñero y S. Figueroa (Coords.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (pp. 67–76). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Bernal, M., Ortiz, P. y Robles, S. (2019). Caracterización del turista en el Tendido de Cristos de San Martín de Hidalgo, Jalisco. En E. Campuzano, F. Sarmiento y E. Mota (Coords.), *Impactos ambientales, gestión de recursos naturales y turismo en el desarrollo regional* (pp. 653–666). UNAM, AMECIDER.
- Boucher, G., Conway, C. & Van Der Meer, E. (2003). Tiers of engagement by universities in their region's development. *Regional Studies*, 37(9), 887–897. <https://doi.org/10.1080/0034340032000143896>

- Calderón, M. (2011). Mirando el pasado, soñando el futuro. *Universidad en Diálogo*, 1(2), 13–29.
- Charles, D. (2011). The role of universities in building knowledge cities in Australia. *Built Environment*, 37(3), 281–298. <https://doi.org/10.2148/benv.37.3.281>
- Correa, E. S., Cáceres, M. y Díaz, R. (2024). Vinculación de la producción académica de postgrado de la Universidad Nacional de Asunción con las políticas de investigación y desarrollo del Paraguay a Linking the postgraduate academic production of the National University of Asunción with the research. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 20(2), 297–312. <https://doi.org/10.18004/riics.2024.diciembre.297>
- Cota, M. del R., Ruíz, A. H., Rodríguez, J. J., Bernal, M., Ortíz, E. P., Rodríguez, R. A., Saavedra, G. y Aceves, C. D. (2011). *Estrategias de desarrollo local en la región de los Valles. El caso de Ameca, Tala, Magdalena y San Martín de Hidalgo*. Centro Universitario de los Valles. Universidad de Guadalajara.
- Dalziel, P., Saunders, C. & Kaye-Blake, W. (2016). The Role of Universities in Theories of Regional Development. En J. Rowe (Ed.), *Theories of Local Economic Development. Linking Theory to Practice* (pp. 193–212). Routledge.
- Di Meglio, M. F. (2020). La universidad y su rol en la dinámica económica local y regional. El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (periodo 2002-2012). *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 5(9), 630–659. <https://doi.org/10.35305/prcs.v0i9.181>
- Drucker, J. y Goldstein, H. (2007). Assessing the regional economic development impacts of universities: A review of current approaches. *International Regional Science Review*, 30(1), 20–46. <https://doi.org/10.1177/0160017606296731>
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313–330. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4)
- Eversole, R. (2022). Regional campuses and invisible innovation: impacts of non-traditional students in 'Regional Australia'. *Regional Studies*, 56(6), 909–920. <https://doi.org/10.1080/00343404.2021.1899156>
- Fernández, A. (2012). La Virgen de Talpa: religiosidad, turismo y sociedad. *Política y Cultura*, 38, 29–48.
- Fongwa, N. S. & Marais, L. (2016). University, Knowledge and Regional Development: Factors Affecting Knowledge Transfer in a Developing Region. *Africa Education Review*, 13(3–4), 191–210. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224587>

- Fonseca, L., & Nieth, L. (2021). The role of universities in regional development strategies: A comparison across actors and policy stages. *European Urban and Regional Studies*, 28(3), 298–315. <https://doi.org/10.1177/0969776421999743>
- García-Bátiz, M. L., Mora-Maciel, A., Rosales-Valenzuela, K. V., & Barrera-Osuna, F. A. (2024). *Repositorio de Estudios de la Región del Centro Universitario de los Valles*. <http://rev.cuvalles.udg.mx/>
- Goldstein, H., Maier, G. & Luger, M. (1995). The university as an instrument for economic and business development: US and European comparison. En D. Dill & B. Sporn (Eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly. Issues in Higher Education* (pp. 105–133). Pergamon.
- Harloe, M. y Perry, B. (2004). Universities, localities and regional development: The emergence of the “Mode 2” university? *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(1), 212–223. <https://doi.org/10.1111/j.0309-1317.2004.00512.x>
- Gobierno de Jalisco. (2012). *Rutas culturales, Jalisco, México*. Ruta Arqueológica Cultural Guachimontones. <https://tinyurl.com/5dr8v2pe>
- McAdam, R., Miller, K., McAdam, M. y Teague, S. (2012). The development of University Technology Transfer stakeholder relationships at a regional level: Lessons for the future. *Technovation*, 32(1), 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2011.08.001>
- Mora-Maciel, A., García-Bátiz, M., Rosales-Valenzuela, K. V. y Barrera-Osuna, F. A. (2024). Comportamiento histórico de la generación de conocimiento en la Región de los Valles de Jalisco (1970-2022). En L. M. Vásquez-Carranza (Comp.), *Diversidad cultural y desafíos regionales: análisis interdisciplinario* (pp. 246–273). CIDICER-UCR Sede Occidente.
- Newlands, D. (2003). The Role of Universities in Learning Regions. *43rd Congress of the European Regional Science Association: “Peripheries, Centres, and Spatial Development, 27th - 30th August 2003, Jyväskylä, Finland, European Regional Science Association (ERSA), Louvain-la-Neuve, S/P*.
- Ortiz, M. de los A., William, D., Delgado, M., López, J. y Negrón, N. (2017). La Tercera Misión de las Universidades y la Responsabilidad Social Universitaria. *Cuadernos de Investigación en la Educación*, 32, 30–50.
- Padilla Meléndez, A., & Fuster Martín, E. (2014). Colaboración Universidad-Empresa y Desarrollo Regional. El caso de Oruro (Bolivia). *Revista Venezolana de Gerencia*, 19(67). <https://doi.org/10.37960/revista.v19i67.7435>

- Piñero, J., Sarthou, N., Guglielminotti, C. y Loray, R. (2013). Universidad y política de gestión de la ciencia y la tecnología. Implicancias para la estructura de investigación de una universidad intermedia: el caso de la UNCPBA. En M. Martínez, F. Piñero y S. Figueroa (Coords.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (pp. 45–66). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Rodríguez, J. J. y Ruiz, A. (2008). El desarrollo local en la región de los Valles: un análisis para identificar el potencial de desarrollo. En R. Rodríguez (Coord.), *Teoría, metodología y estudios de caso de desarrollo local* (pp. 49–72). Universidad de Guadalajara.
- Tripp, M., Sinozic, T. & Lawton Smith, H. (2015). The Role of Universities in Regional Development: Conceptual Models and Policy Institutions in the UK, Sweden, and Austria. *European Planning Studies*, 23(9), 1722–1740. <https://doi.org/10.1080/09654313.2015.1052782>
- Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales (2022). *Plan de Acción 2022-2024*. <https://tinyurl.com/3d2saf6z>

NOTAS

- 1 . Más información en el apartado de historia del sitio web de la U. de G. <https://tinyurl.com/2s4jfbh6>
- 2 . Más información en el apartado de historia del sitio web de la U. de G. <https://tinyurl.com/2s4jfbh6>
- 3 . Historia de la Universidad de Guadalajara, apartado V. La Red Universitaria de Jalisco, 1989 – actualidad. <https://tinyurl.com/4bt5e98x>
- 4 . Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, consultada en: <https://tinyurl.com/4m-5nyj8e>
- 5 . Historia de la Universidad de Guadalajara, apartado V. La Red Universitaria de Jalisco, 1989 – actualidad. <https://tinyurl.com/4bt5e98x>
- 6 . Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, consultada en: <https://tinyurl.com/4m-5nyj8e>
- 7 . Ibidem, pp. 5-6.
- 8 . Dictamen de creación del Centro Universitario de los Valles, consultado en: <https://tinyurl.com/mpa377mm>
- 9 . Ibidem, pp. 5-6.

- 10 . Dictamen de creación del Centro Universitario de los Valles, consultado en: <https://tinyurl.com/mpa377mm>
- 11 . Ibidem.
- 12 . Ibidem.
- 13 . Ibidem.
- 14 . Ibidem.
- 15 . Segundo Informe de Actividades de la Dra. María Luisa García Bátiz, CUValles 2023, en <https://tinyurl.com/ysbm2cx>
- 16 . Segundo Informe de Actividades de la Dra. María Luisa García Bátiz, CUValles 2023, en <https://tinyurl.com/ysbm2cx>
- 17 . Ibidem.
- 18 . Ibidem.
- 19 . En caso de que el documento estuviera disponible en formato digital, se recuperó su enlace. Si el documento solo fue detectado de forma física, se incorporó la biblioteca o el espacio cultural donde es posible consultarla.
- 20 . Entre 1990 y 1999 se detectaron tres documentos de autores que estudiaban la región desde antes de la creación y su incorporación al CUValles.
- 21 . Ver esta trayectoria en los Informes de Actividades 2006-2007, 2008-2009, 2010-2011, 2014-2015, 2016-2017, 2021-2022, 2022-2023, 2023-2024 en: <https://tinyurl.com/5yvh2z6e>
- 22 . El REV-CUValles se encuentra conformado por un total de 32 tipos diferentes de documentos identificados, de los cuales el 42.04% son artículos académicos, 13.17% libros, 11.83% capítulos de libro, 11.13% tesis de licenciatura, 6.06% tesis de maestría, mientras que el restante 15.77% de los documentos aglomeran trabajos como tesis doctorales, tesis de ingeniería, ponencias, paquetes didácticos, memorias de proyectos, por mencionar algunos.
- 23 . En caso de que el documento estuviera disponible en formato digital, se recuperó su enlace. Si el documento solo fue detectado de forma física, se incorporó la biblioteca o el espacio cultural donde es posible consultarla.
- 24 . Entre 1990 y 1999 se detectaron tres documentos de autores que estudiaban la región desde antes de la creación y su incorporación al CUValles.
- 25 . Ver esta trayectoria en los Informes de Actividades 2006-2007, 2008-2009, 2010-2011, 2014-2015, 2016-2017, 2021-2022, 2022-2023, 2023-2024 en: <https://tinyurl.com/5yvh2z6e>

26 . El REV-CUValles se encuentra conformado por un total de 32 tipos diferentes de documentos identificados, de los cuales el 42.04% son artículos académicos, 13.17% libros, 11.83% capítulos de libro, 11.13% tesis de licenciatura, 6.06% tesis de maestría, mientras que el restante 15.77% de los documentos aglomeran trabajos como tesis doctorales, tesis de ingeniería, ponencias, paquetes didácticos, memorias de proyectos, por mencionar algunos.

27 . De los 1,420 documentos que comprenden el REV-CUValles no fue posible identificar el área del conocimiento al que pertenecían 32 de estos.



2. A Sêxtupla Hélice: impulsionando uma universidade com propósito

The Sextuple Helix: Driving a University with Clear and Transformative Purpose

Ery Jardim¹ @  Idio Fridolino Altmann² @  Ingridi Vargas Bortolaso³ @ 
Paulo Fossati⁴ @  Éder Polido⁵ @ 

1, 2, 3, 4 y 5 Universidade La Salle, Canoas, Brasil

RESUMO

Este artigo revisa e expande o modelo do quadrante de Pasteur (Stokes, 1997) e os modelos helicoidais (tríplice, quádrupla ou quintupla hélice) para refletir as tendências contemporâneas e futuras da participação das universidades em uma sociedade orientada com propósito. O objetivo geral é propor o conceito da sêxtupla hélice como uma extensão do Quadrante de Pasteur para guiar as universidades na produção científica no modo 4, com o propósito como elemento central. Utilizando uma abordagem metodológica baseada no princípio do deslocamento necessário para os níveis de conhecimento, o estudo explora como as universidades podem se transformar em agentes de inovação social, econômica, ambiental e científica. Os resultados destacam a importância de alinhar a missão universitária com um propósito claro, fortalecer parcerias estratégicas, promover a interdisciplinaridade e incentivar o empreendedorismo com impacto social. Conclui-se que a sêxtupla hélice oferece um quadro robusto e adaptável, permitindo que as universidades respondam de maneira eficaz aos desafios globais contemporâneos, posicionando-se como motores de transformação social e promotoras de um desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Palavras-chave: Educação Superior; gestão acadêmica; Sêxtupla Hélice; inovação educacional

La Hélice Séxtuple: impulsando una universidad con propósito

RESUMEN

Este artículo revisa y amplía el modelo del cuadrante de Pasteur (Stokes, 1997) y los modelos helicoidales (triple, cuádruple y quintuple hélice) para reflejar las tendencias contemporáneas y futuras de la participación de las universidades en una sociedad orientada al propósito. El objetivo general es proponer el concepto de la hélice séxtuple como una extensión del Cuadrante de Pasteur para guiar a las universidades en la producción científica en el modo 4, con el propósito de ser un elemento central. Utilizando un enfoque metodológico basado en el principio de desplazamiento necesario para los niveles de conocimiento, el estudio explora cómo las universidades pueden transformarse en agentes de innovación social, económica, ambiental y científica. Los resultados destacan la importancia de alinear la misión universitaria con un propósito claro, fortalecer las asociaciones estratégicas, promover la interdisciplinariedad y fomentar el emprendimiento con impacto social. Se concluye que la hélice séxtuple ofrece un marco robusto y adaptable, permitiendo que las universidades respondan eficazmente a los desafíos globales contemporáneos, posicionándose como motores de transformación social y promotores de un desarrollo sostenible e inclusivo.

Palabras clave: Educación Superior; gestión académica; Hélice Séxtuple; innovación educativa

The Sextuple Helix: Driving a University with Purpose

ABSTRACT

This article reviews and expands the Pasteur's quadrant model (Stokes, 1997) and the helicoidal models (triple, quadruple, and quintuple helix) to reflect contemporary and future trends of universities' participation in a purpose-driven society. The overall goal is to propose the concept of the sextuple helix as an extension of Pasteur's Quadrant to guide universities in scientific production under mode 4, with purpose as the central element. Using a methodological approach based on the principle of necessary displacement for levels of knowledge, the study explores how universities can transform into agents of social, economic, environmental, and scientific innovation. The results highlight the importance of aligning the university's mission with a clear purpose, strengthening strategic partnerships, promoting interdisci-

plinary, and fostering entrepreneurship with social impact. It is concluded that the sextuple helix offers a robust and adaptable framework, allowing universities to effectively respond to contemporary global challenges, positioning themselves as drivers of social transformation and promoters of sustainable and inclusive development.

Keywords: Higher Education; Academic Management; Sextuple Helix; Educational Innovation

L'Hélice Sextuple : impulser une université avec un but

RÉSUMÉ

Cet article examine et élargit le modèle du quadrant de Pasteur (Stokes, 1997) et les modèles hélicoïdaux (triple, quadruple et quintuple hélice) afin de refléter les tendances contemporaines et futures de la participation des universités dans une société orientée vers un but précis. L'objectif général est de proposer le concept de l'Hélice Sextuple comme une extension du Quadrant de Pasteur pour guider les universités dans la production scientifique en mode 4, avec le but comme élément central. En utilisant une approche méthodologique basée sur le principe du déplacement nécessaire des niveaux de connaissance, l'étude explore comment les universités peuvent se transformer en agents d'innovation sociale, économique, environnementale et scientifique. Les résultats soulignent l'importance d'aligner la mission universitaire avec un but clair, de renforcer les partenariats stratégiques, de promouvoir l'interdisciplinarité et de favoriser l'entrepreneuriat à impact social. Il est conclu que l'Hélice Sextuple offre un cadre robuste et adaptable, permettant aux universités de répondre efficacement aux défis globaux contemporains et de se positionner en tant que moteurs de transformation sociale et promoteurs d'un développement durable et inclusif.

Mots clés: Enseignement supérieur ; gestion académique ; Hélice Sextuple ; innovation éducative

1. INTRODUÇÃO

As universidades do século XXI, que não conseguem inovar, adaptar-se e transformar suas práticas educacionais — incorporando a pluralidade de saberes, culturas, formas de colaboração, inteligências, gêneros e etnias — correm o risco de se tornarem obsoletas em um mundo de constante mudança

(Freire, 1970; Toffler, 1970, 1984, 1990; Wenger, 1998, 2002; Senge, 2006, 2012; Gardner, 2006, 2011; Castells, 2009, 2012; Bennett & Lemoine, 2014; Krämer *et al.*, 2015; Santos, 2018; Taleb, 2020; Cascio, 2020; UDUAL, 2022; UNESCO, 2022a; Below, 2024; UNESCO, 2024a). A capacidade de revisar e reconfigurar continuamente seus processos de participação e integração nos temas relevantes para a sociedade (ONU, 2016), bem como na oferta de currículos para a formação de cidadãos locais e globais, evidenciando a glocalização, que é entendida como a interação entre processos globais e locais na construção de significados e práticas sociais (Robertson, 1992; Bauman, 1999; Beck, 1997; Giddens, 1990; Appadurai, 1996; Santos, 2000; Andreotti, 2011; Reimers *et al.*, 2016). Estes cidadãos glocais tanto analógicos quanto digitais devem ser capazes de enfrentar os desafios contemporâneos pela interação promovida nas instituições de ensino superior.

Neste sentido, seguindo os conceitos de produção de conhecimento e inovação, somos impulsionados por modelos helicoidais como a tríplice hélice (universidade-indústria-governo) de Etzkowitz & Leydesdorff (2000), a quádrupla hélice (universidade-indústria-governo-sociedade civil) de Carayannis & Campbell (2012), e a quintupla hélice (universidade-indústria-governo-sociedade civil-ecologia) de Carayannis, Barth & Campbell (2012). Esses modelos nos conduzem a uma nova proposta de universidade, que ultrapassa a mera produção de conhecimento, em que ela passa a atuar como agente-chave na criação de soluções para problemas sociais, ambientais e econômicos. Contudo, estaria aqui a missão última da universidade? Estudos recentes (UNESCO, 2022b, 2024d) evidenciam que esta nova missão universitária exige uma reflexão mais intensa e sugere a criação de uma sêxtupla hélice, baseada na pergunta que orienta este artigo: qual é o atual propósito da universidade?

Segundo a metodologia proposta, dos níveis de deslocamento do conhecimento (Schön, 1983; Morin, 1999; Bentz & Franzato, 2016), somos capazes de refletir criticamente sobre o caminho na construção da resposta à pergunta inicial. Na Tabela 1 (na próxima página), ao aplicarmos estes deslocamentos, começamos a responder.

O método que nos leva ao conceito (língua-objeto) de sêxtupla hélice visa introduzir o propósito como um novo fator, ampliando significativamente o modelo anterior. Ele reconhece os elementos dos modelos anteriores e reafirma que as universidades, além de promover o avanço do conhecimento e da inovação tecnológica, precisam desempenhar um papel mais ativo e transformador na criação de soluções para os problemas complexos

Tabela 1. <i>Conhecimento do Conhecimento do porquê das mudanças sugeridas</i>	
Deslocamento	Aplicação no Texto
Epistemológico	A sêxtupla hélice introduz o propósito como uma nova dimensão, refletindo a necessidade de alinhamento entre ciência, inovação e impacto social, incorporando pluralidades culturais e sociais.
Metodológico	A transformação educacional é orientada pela co-criação de conhecimento, utilizando modelos helicoidais (tríplice, quádrupla, quintupla e sêxtupla hélice) para a produção de soluções complexas.
Metalinguístico	A pluralidade de saberes e culturas é traduzida em novos currículos e práticas educacionais que refletem as demandas de uma sociedade global e diversa.
Língua-Objeto	As práticas educacionais formais e os currículos, que precisam ser constantemente revistos e adaptados, para garantir a formação de cidadãos glocais preparados para desafios analógicos e digitais.
Realidade “Res”	Em latim, “res” significa literalmente “coisa”, “assunto”, “bem” ou “realidade”, dependendo do contexto. A realidade (res) em constante mudança, que exige inovação nas universidades para evitar a obsolescência, promovendo uma interação intensa entre universidade, sociedade, ecologia e tecnologia.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bentz & Franzato (2016).

da sociedade, “para fazer isso, é necessário um novo contrato social para a educação, que possa reparar as injustiças enquanto transforma o futuro” (UNESCO, 2022c, n. p.).

Contudo, inspirado pelo Quadrante de Pasteur (Stokes, 1997), que une o conhecimento fundamental à aplicação prática, esse novo modelo helicoidal incorpora uma dimensão ética e de propósito, refletindo a necessidade de alinhamento entre ciência, inovação e impacto social (UNESCO, 2022c). As hélices anteriores delinearão os modos de produção de conhecimento, identificados como modo 1, 2 e 3. O modo 3 valoriza a coexistência e coevolução de diferentes formas de conhecimento; o modo 2 enfatiza a produção de conhecimento no contexto de sua aplicação; e o modo 1 se concentra na produção de conhecimento em ambientes formais e disciplinares, onde o sucesso é definido pela qualidade e excelência avaliadas por pares hierarquicamente estabelecidos (Carayannis & Campbell, 2012).

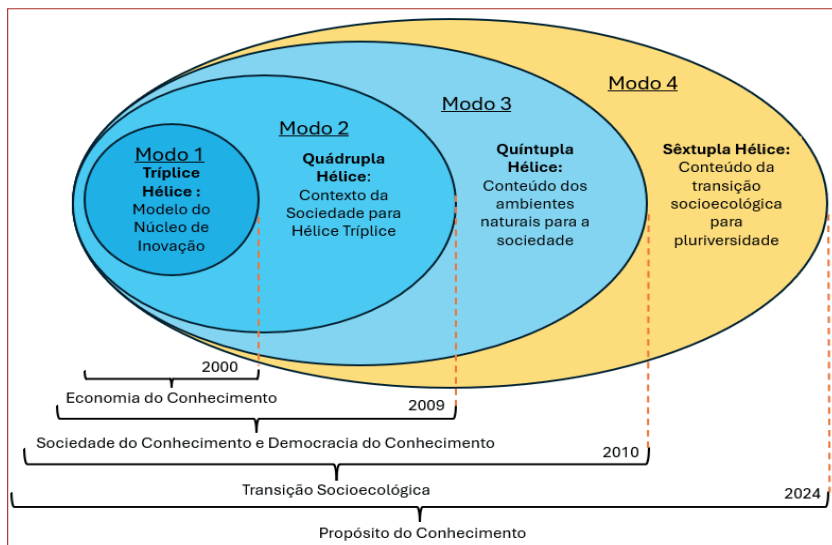
A sêxtupla hélice, prevendo um modo 4, também se alinha aos conceitos do Quadrante de Pasteur, introduzidos por Stokes (1997) em seu livro *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. Nesse livro, Stokes propõe uma nova forma de pensar a pesquisa científica nas universidades, desafiando a tradicional dicotomia entre pesquisa básica e aplicada. Ele posiciona a pesquisa de Louis Pasteur em um quadrante que combina o avanço do conhecimento fundamental com a resolução de problemas práticos, demonstrando que a ciência pode, simultaneamente, buscar o entendimento profundo e a aplicação direta (Bush, 1945). Assim como o Quadrante de Pasteur sugere que a ciência pode ser tanto teórica quanto aplicada, a sêxtupla hélice propõe que a inovação deve ser orientada por um propósito global, integrando as diferentes esferas da sociedade em um esforço colaborativo e coordenado.

Portanto, a sêxtupla hélice ao propor o modo 4, adota uma abordagem pluriversal (Santos, 2007b, 2016; Escobar, 2018) da educação e do conhecimento, conectando múltiplas perspectivas culturais, sociais e ecológicas. Na Figura 1, a sêxtupla hélice (educação pluriversal) atua como uma força propulsora do modo 4, valorizando a co-criação de conhecimento em um ambiente de diversidade epistêmica. Esse ambiente integra saberes científicos e outros tipos de conhecimento produzidos localmente, com o objetivo de responder a desafios glocais - mescla dos termos "Global" e "Local" (Robertson, 1992; Bauman, 1999; Beck, 1997; Giddens, 1990; Appadurai, 1996; Santos, 2000; Andreotti, 2011; Reimers et al., 2016).

Exemplificando, as universidades com propósito devem enfrentar desafios glocais como as mudanças climáticas e seus impactos regionais, a insegurança alimentar em comunidades locais e seus vínculos com cadeias de produção globalizadas, a precarização do trabalho docente em contextos digitais, a preservação de saberes ancestrais diante da homogeneização cultural global, a exclusão digital de populações periféricas em um mundo cada vez mais conectado, o aumento da xenofobia e do racismo em contextos de migração internacional e deslocamento forçado, a mercantilização do ensino superior frente à necessidade de garantir o acesso equitativo à educação de qualidade, o tensionamento entre inovação tecnológica e ética social, a escassez de políticas públicas que integrem ciência, educação e sustentabilidade e o desafio de formar lideranças comprometidas com a justiça socioambiental e a governança democrática em níveis local e internacional. Ao incorporar essa pluralidade de saberes, o modo 4 visa promover uma transformação educacional glocal, inclusiva, ética e sustentável, alinhada às

demandas contemporâneas da sociedade e orientada por um propósito maior: formar sujeitos capazes de enfrentar desafios locais com consciência global, integrando conhecimento científico, saberes tradicionais e responsabilidade social.

Figura 1. *Sêxtupla hélice (educação pluriversal)*



Fonte: Elaboração própria, do propósito do conhecimento expandido de Carayannis, Barth e Campbell, 2012.

O modo 4 de produção de conhecimento, proposto a partir da perspectiva da sêxtupla hélice, representa uma evolução paradigmática em direção a uma educação pluriversal, que reconhece e integra a diversidade epistêmica de saberes científicos, tradicionais, comunitários e ancestrais. Diferente dos modos anteriores — focados na ciência disciplinar (modo 1), na aplicação contextual do conhecimento (modo 2) e na coevolução entre diferentes atores (modo 3) — o modo 4 propõe uma abordagem transdisciplinar, ética e situada, comprometida com os desafios glocais do século XXI. Inspirado pelo Quadrante de Pasteur (Stokes, 1997), que une ciência básica e aplicada com relevância social, esse modo articula inovação e propósito, buscando transformar as universidades em centros de ação colaborativa voltados à justiça socioambiental, à sustentabilidade e à inclusão. Amparado em uma visão

pluriversal (Santos, 2007b, 2016; Escobar, 2018), o modo 4 rompe com a lógica monocultural do conhecimento dominante e valoriza a co-criação entre diferentes formas de saber para enfrentar questões como mudanças climáticas, exclusão digital, etnocídio cultural e precarização do trabalho docente, promovendo, assim, uma educação transformadora, glocal e comprometida com o bem comum.

1.1. Delimitação da produção e aplicação do conhecimento produzido nas universidades: os quatro modos

Ao aplicarmos a metodologia dos deslocamentos de conhecimento do conhecimento conforme discutida por autores como Schön (1983), Morin (1999, 2011) e Bentz & Franzato (2016), a construção de um novo modo de pesquisar, segundo a Tabela 2, nos conduz a uma realidade que pode ser definida em qualquer idioma como atendimento de necessidades emergentes, que exigem um deslocamento do fazer pesquisa.

Tabela 2. <i>Conhecimento do Conhecimento do como fazer pesquisa com propósito</i>	
Deslocamento	Aplicação no Texto
Epistemológico	A introdução de um terceiro eixo no Quadrante de Pasteur, com foco na intencionalidade e propósito global, reflete a necessidade de alinhar ciência e inovação às demandas éticas e de sustentabilidade.
Metodológico	O conceito da hélice sêxtupla e o impacto social e ecológico são critérios centrais para a pesquisa acadêmica com propósito, reforçando a importância de avaliar a pesquisa com base em seu impacto prático e ético.
Metalinguístico	A reformulação dos currículos e da pesquisa acadêmica que integra o impacto social e ecológico, orientando uma visão mais holística da inovação, conectando ciência e sociedade.
Língua-Objeto	As práticas acadêmicas tradicionais de pesquisa, que agora precisam ser expandidas para incluir uma avaliação do impacto social e ecológico das inovações, garantem responsabilidade e sustentabilidade.
Realidade “Res”	A realidade global, marcada por desafios como desigualdade, mudanças climáticas e justiça social, demanda uma reformulação dos critérios de avaliação da pesquisa acadêmica para atender às necessidades contemporâneas.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bentz & Franzato (2016).

Nos anos 2000, Ziman (2000) e Nowotny, Scott e Gibbons (2001) destacaram a profunda transformação do papel das universidades nas últimas décadas. Essas instituições deixaram de ser focadas exclusivamente na produção de conhecimento puro e disciplinar, passando a atuar como agentes ativos na criação de conhecimento aplicado e colaborativo, voltado para as demandas da sociedade (UNESCO, 2024b). Ziman, em seu livro *Real Science: What it is and what it means* (2000), explora como a produção científica, tradicionalmente orientada pela teoria e descoberta, passou a se desenvolver em um contexto social e interdisciplinar. Ele observa que a ciência começou a responder a pressões econômicas, políticas e sociais, levando ao conceito de “cientificação da sociedade”.

A “cientificação da sociedade” ocorre quando o conhecimento científico deixa de ser restrito ao ambiente acadêmico e se torna parte essencial da tomada de decisões, do desenvolvimento de políticas públicas, da economia e da vida social. A pesquisa científica passa a ser orientada para resolver problemas práticos, muitas vezes em colaboração com setores como a indústria e o governo, e cada vez mais influenciada por temas como inovação tecnológica, competitividade econômica e sustentabilidade ambiental. Para Ziman (2000), um dos aspectos centrais dessa transformação é que as fronteiras entre o conhecimento acadêmico e suas aplicações no mundo real se tornam praticamente imperceptíveis, tanto para aqueles dentro quanto fora da universidade, gerando respostas a temas emergentes. As demandas econômicas, políticas e sociais acabam moldando a direção da pesquisa científica, resultando em uma ciência mais interconectada ao desenvolvimento econômico e à inovação tecnológica.

De forma semelhante, Nowotny, Scott e Gibbons (2001), em *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, enfatizam a transição de um modelo tradicional de produção de conhecimento, conhecido como modo 1, para um modelo mais aplicado e interdisciplinar, o modo 2. Eles argumentam que o conhecimento é produzido em contextos de aplicação, onde a colaboração entre universidades, indústria, governo e sociedade civil é essencial. As universidades, portanto, devem se engajar diretamente com a sociedade para enfrentar problemas complexos, com o conhecimento sendo distribuído de forma colaborativa — uma característica descrita como “cognição socialmente distribuída”. Tanto Ziman (2000) quanto Nowotny, Scott e Gibbons (2001) sublinham que, para se manterem relevantes no século XXI, as universidades precisam abandonar o papel de “torres de marfim”, transformando-se em centros de inovação que respondem diretamente aos desafios sociais, econômicos e ambientais contemporâneos, colaborando com diferentes setores

para produzir conhecimento aplicável e transformador. Contudo, temos novos elementos a serem discutidos no diálogo entre os modelos.

No modo 2, o conhecimento é gerado e aplicado de forma mais aberta e flexível, permitindo a interação entre pesquisa básica e soluções práticas. Já no modo 3, há a valorização da coexistência e coevolução de diferentes modos de conhecimento e inovação. Carayannis & Campbell (2012) destacam a importância da diversidade e do pluralismo no avanço das sociedades e economias, onde o modo 3 incentiva o aprendizado cruzado entre modos de conhecimento e promove a aplicação interdisciplinar e transdisciplinar. Nesse modelo, a pesquisa é orientada por um propósito social claro e imediato, e não apenas pela expansão teórica. Diante destes modos, o que propomos como avanço do conhecimento na área? Esta interrogação procuramos responder na sequência.

O modo 4, proposto neste artigo, oferece uma abordagem holística e sistêmica para a produção de conhecimento, integrando a intencionalidade e o propósito global, com foco na sustentabilidade integral, ética e responsabilidade social ampliada (UNESCO, 2024c).

Por propósito entendemos a intenção ou objetivo central que orienta as ações de indivíduos, instituições ou organizações, buscando gerar impacto positivo e significativo. No campo da educação, por exemplo, o propósito está relacionado à formação de cidadãos conscientes, capazes de transformar a sociedade e enfrentar os desafios locais. Autores como Freire (1987) e Morin (2005) defendem que a educação com propósito vai além da simples transmissão de conhecimento, devendo promover o desenvolvimento integral do indivíduo e a construção de uma visão crítica e responsável do mundo. No contexto da inovação e do empreendedorismo (Kuratko, D. F., 2016; Block, J. *et al.*, 2018), o propósito é visto como o fator que impulsiona mudanças transformadoras. Sinek (2009) destaca que organizações com um “porquê” claro inspiram lealdade e inovação duradoura, enquanto Bower e Christensen (1995) e Christensen (1997) argumentam que inovações disruptivas, quando orientadas por propósito, têm o potencial de transformar setores inteiros ao resolver problemas reais. No âmbito social, Yunus (2007) reforça que o empreendedorismo com propósito é essencial para enfrentar questões como pobreza e desigualdade, promovendo impacto social. O propósito também se conecta ao desenvolvimento sustentável e à justiça social. Raworth (2017) e Laloux (2014) argumentam que o propósito deve estar no cerne das ações de empresas e instituições, visando não apenas o lucro, mas o bem-estar coletivo e o respeito aos limites planetários. O Papa

Francisco (2015) também destaca a necessidade de alinhar o propósito das ações humanas à preservação do meio ambiente e à promoção de uma economia solidária. Assim, o propósito emerge como uma bússola ética, orientando ações em busca de um futuro mais justo e sustentável.

Na Figura 2, o modo 4 propõe que o conhecimento, além de ser aplicado (como no modo 2) e interconectado entre áreas (como no modo 3), deve ser direcionado a um propósito maior, alinhado a temas como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (2016) e as demandas de uma sociedade global plural e inclusiva (Milán & Güemes, 2024). O modo 4, segundo as nossas percepções, busca:

- 1. Propósito global:** O conhecimento é produzido não apenas para resolver problemas específicos, mas com um propósito consciente de transformação social, resiliência ambiental e bem-estar global, reconhecendo o impacto sistêmico de cada descoberta e inovação (Sen, 1999; Morin, 2001; Francisco, 2015).
- 2. Co-criação com diversidade ampliada:** Integra-se de forma mais profunda aos conhecimentos locais, aos povos originários e tradicionais, aos saberes acadêmicos e científicos, com a inclusão de vozes diversas e plurais sendo fundamental para a criação de soluções globais (Santos, 2014; Escobar, 2018).
- 3. Ética e sustentabilidade integral:** A ética é um pilar central, garantindo que o conhecimento e as inovações contribuam de forma positiva para a sustentabilidade em todas as suas dimensões: ambiental, social, econômica e cultural (Sen, 1999; Scharmer, 2016; UNESCO, 2017).
- 4. Tecnologia e humanidade integradas:** A tecnologia é vista não apenas como ferramenta, mas como parte da condição humana, com ênfase na IA responsável e no uso ético de tecnologias emergentes, equilibrando inovação com valores humanos e sociais (Harari, 2016).
- 5. Intercâmbio transcultural e transdisciplinar:** Valorizam-se profundamente as interações entre culturas, disciplinas e setores, promovendo soluções transversais para desafios locais, como mudanças climáticas e desigualdades (Morin, 2001; Santos, 2014; Escobar, 2018).
- 6. Propósito educacional transformador:** A educação é voltada para a formação de cidadãos locais conscientes e engajados, capazes de pensar criticamente e agir colaborativamente para enfrentar os desafios contemporâneos (Freire, 1987; Morin, 2001; UNESCO, 2001; 2015).

No contexto da pluriversidade (Santos, 2007b, 2016; Escobar, 2018), o modo 4 integra uma visão expandida de conhecimento, focada no empoderamento de indivíduos e comunidades como agentes transformadores. O ensino e a produção de conhecimento não se limitam à inovação tecnológica e econômica, mas visam a criação de um mundo mais justo, ético e sustentável, abordando desafios de forma sistêmica e inclusiva. Este modo 4 representa uma evolução que une a inovação tecnológica à necessidade urgente de reconectar o conhecimento ao propósito global e à responsabilidade coletiva. Adicionalmente, autores como Barnett (2011) discutem o conceito de “universidade líquida”, argumentando que as instituições de ensino superior, assim como a sociedade contemporânea descrita por Bauman (2000), tornaram-se fluidas e dinâmicas. O papel da universidade, na era da globalização e da economia do conhecimento, é cada vez mais orientado por um compromisso com a inovação, o empreendedorismo e o engajamento social, valores que ultrapassam a simples transmissão de conhecimento técnico-científico. Portanto, em tempos de transformações gloais, crises ambientais e desigualdades sociais, as universidades são chamadas a reconfigurar seu papel. Como defende Morin (2001), a educação e a ciência precisam lidar com a complexidade, considerando as interconexões entre sistemas sociais, ecológicos e econômicos. Para responder aos desafios do século XXI, as universidades devem se posicionar, não apenas como centros de desenvolvimento intelectual, mas como motores de sustentabilidade, inclusão e bem-estar.

Figura 2. *Abordagem com propósito e sistêmica para a produção de conhecimento*

Tríplice Hélice	<u>Modo 1</u> Modo tradicional de produção do conhecimento	Sêxtupla Hélice	<u>Modo 4</u> Enfoque holístico e sistêmico para a produção de conhecimento, integrando a dimensão da intencionalidade e do propósito global
Quádrupla Hélice	<u>Modo 2</u> Modo aplicado e interdisciplinar de produção do conhecimento	Propósito global Cocriação com diversidade ampliada Ética e sustentabilidade integral Tecnologia e humanidade integradas Intercâmbio transcultural e transdisciplinar Propósito educativo transformador	
Quíntupla Hélice	<u>Modo 3</u> Valorização da coexistência e coevolução de diferentes modos do conhecimento e inovação	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	

Fonte: Elaboração própria, com base em Carayannis, Barth & Campbell, 2012.

A transição entre as hélices – da tríplice à sêxtupla – reflete uma ampliação progressiva das esferas envolvidas na produção de conhecimento e inovação. Inicialmente, a Hélice Tríplice (universidade, governo e indústria) focava na articulação entre pesquisa, políticas públicas e desenvolvimento econômico. A Hélice Quádrupla acrescenta à sociedade civil, reconhecendo o papel das comunidades, da cultura e da opinião pública nos processos de inovação. Com a Hélice Quíntupla, insere-se o meio ambiente como dimensão indissociável da sustentabilidade e da responsabilidade socioecológica. Por fim, a Hélice Sêxtupla propõe a inclusão de um propósito ético e existencial, alinhando ciência, educação e inovação a valores como bem-estar, espiritualidade, justiça e sentido coletivo – elementos fundamentais no contexto da pluriversidade e da busca por modelos mais justos, diversos e conectados à vida em sua totalidade.

1.2. A sêxtupla hélice e o quadrante de Pasteur

A sêxtupla hélice no modo 4 também se alinha aos conceitos do Quadrante de Pasteur, introduzidos por Stokes (1997) em seu livro *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. Nesse livro, Stokes propõe uma nova forma de pensar a pesquisa científica nas universidades, desafiando a tradicional dicotomia entre pesquisa básica e aplicada. Ele posiciona a pesquisa de Louis Pasteur em um quadrante que combina o avanço do conhecimento fundamental com a resolução de problemas práticos, demonstrando que a ciência pode, simultaneamente, buscar o entendimento profundo e a aplicação direta (Bush, 1945). Assim como o Quadrante de Pasteur sugere que a ciência pode ser tanto teórica quanto aplicada, a sêxtupla hélice propõe que a inovação deve ser orientada por um propósito global, integrando as diferentes esferas da sociedade em um esforço colaborativo e coordenado.

Esse modelo oferece uma visão mais holística da inovação, na qual o propósito, a intencionalidade e a ética são os motores que impulsionam as hélices da produção de conhecimento e da aplicação tecnológica. Ele garante que o desenvolvimento responda de maneira equilibrada e sustentável às demandas sociais, empresariais e ambientais (ONU, 2024). O modelo original de Stokes (1997), com seus dois eixos — a busca por entendimento fundamental e a aplicabilidade prática — trouxe uma inovação significativa ao transcender a visão binária que separava a ciência pura da ciência aplicada. No entanto, à medida que os desafios globais se tornam mais complexos e interconectados, como no modo 4, surge a necessidade de incluir um ter-

ceiro eixo que incorpore uma dimensão crucial: o impacto social, econômico e sustentável.

Com o crescimento da importância dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (2016) e a crescente demanda por responsabilidade social em todas as esferas, a pesquisa acadêmica não pode mais ser avaliada apenas por seu valor teórico ou aplicabilidade técnica — como nos modos 1 e 2. O impacto social e ecológico da pesquisa tornou-se uma dimensão essencial para a academia moderna — modo 3. O novo eixo, denominado pesquisa acadêmica com propósito, complementa os eixos tradicionais, permitindo que a pesquisa seja avaliada de forma mais integrada, alinhada às demandas contemporâneas de desenvolvimento sustentável e justiça social.

Esse eixo adicional captura não apenas a capacidade da pesquisa de promover resultados práticos e o avanço do conhecimento, mas também reconhece o papel crucial da pesquisa na produção de soluções que integram intencionalidade e propósito global, com foco em sustentabilidade integral, ética e responsabilidade social — modo 4. Hoje, as universidades são chamadas a responder a questões como justiça social, desigualdade, mudanças climáticas e saúde pública, entre outros desafios locais. Portanto, a inclusão desse novo eixo na avaliação da pesquisa acadêmica representa uma evolução natural do modelo de Pasteur. Por exemplo, pesquisas em áreas como biotecnologia e agricultura têm sido reformuladas para focar na sustentabilidade ecológica e na segurança alimentar. Projetos que desenvolvem novas formas de agricultura regenerativa ou tecnologias que mitiguem os efeitos das mudanças climáticas exemplificam o que chamamos de “Quadrante de Impacto Sustentável”. Essas pesquisas não apenas buscam entender melhor os sistemas biológicos ou aplicar esse conhecimento na prática, mas também se preocupam diretamente com as implicações ecológicas e sociais de suas inovações — como proposto pela sêxtupla hélice. Autores como Sachs (2015) e Raworth (2017) destacam a centralidade crescente da sustentabilidade e do impacto social nas agendas políticas e econômicas locais. As universidades são convocadas para alinhar sua produção de conhecimento com essas metas. A ideia de que a ciência deve contribuir para um mundo mais justo e sustentável está cada vez mais presente nas políticas de financiamento e nas prioridades institucionais de pesquisa. Instituições como o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e a Universidade de Stanford já estão desenvolvendo centros e projetos focados não apenas em inovação tecnológica, mas também em soluções

que melhorem a qualidade de vida de populações vulneráveis e protejam o meio ambiente¹ (Richter, 2003).

Esse novo eixo também estimula uma reflexão ética mais profunda sobre as consequências das descobertas científicas. Ao incluir o impacto social e a sustentabilidade como critérios centrais na pesquisa acadêmica, os pesquisadores são desafiados a avaliar se suas inovações realmente contribuem para o bem-estar global. Essa avaliação pode levar a escolhas mais responsáveis e sustentáveis ao longo do processo de pesquisa. Além disso, esse eixo é especialmente relevante para áreas interdisciplinares, como estudos ambientais, saúde pública e engenharia social, que não podem ser confinadas a uma única disciplina ou objetivo técnico. Muitas vezes, a pesquisa voltada para a solução de problemas globais requer a integração de diferentes saberes e metodologias, reforçando a necessidade de avaliar a pesquisa por seu impacto holístico e duradouro. Portanto, a adição do terceiro eixo — pesquisa universitária com propósito —, com destaque para o impacto social e a sustentabilidade, amplia significativamente o escopo do Quadrante de Pasteur (Stokes, 1997). Esse eixo permite que a pesquisa acadêmica seja avaliada de maneira mais completa e em sintonia com as necessidades contemporâneas de desenvolvimento sustentável e justiça social. Esse novo modelo reconhece que a ciência deve transcender a busca puramente teórica ou prática, inserindo-se de maneira ética, responsável e inovadora nos desafios globais que moldam nosso futuro coletivo, com a universidade atuando como um importante hub de transferência de conhecimentos, pesquisa e desenvolvimento.

1.3. Um novo quadrante: pesquisa universitária livre e com propósito

A metodologia do deslocamento do conhecimento, conforme discutida por autores como Schön (1983), Morin (1999, 2011) e Bentz e Franzato (2016), explora as diferentes formas de conhecimento e como elas podem ser integradas e aplicadas para resolver problemas complexos. A Tabela 3 (na próxima página) ilustra essa dinâmica ao detalhar os níveis de deslocamento no processo de pesquisa transdisciplinar.

A crescente complexidade dos desafios globais exige abordagens que vão além da interdisciplinaridade tradicional. Enquanto a interdisciplinaridade envolve a colaboração entre diferentes disciplinas para solucionar um problema comum, a transdisciplinaridade vai além, integrando e transcendendo as fronteiras disciplinares, incorporando também saberes não acadêmicos, como o conhecimento indígena, práticas locais e outras formas de conhe-

Tabela 3. <i>Conhecimento do Conhecimento do com quem fazer</i>	
Deslocamento	Aplicação no Texto
Epistemológico	A transdisciplinaridade articula diferentes níveis de realidade e lógicas de conhecimento, criando novas formas de pensar que integram saberes acadêmicos e não acadêmicos, promovendo uma visão mais holística e inclusiva.
Metodológico	A pesquisa transdisciplinar mobiliza diversas disciplinas e saberes para abordar problemas complexos, como mudanças climáticas e desigualdade social, cocriando soluções inovadoras com a participação de múltiplos atores.
Metalinguístico	A integração de saberes tradicionais como a ciência moderna, o conhecimento indígena e tecnologias de ponta é um exemplo de como a transdisciplinaridade reformula a linguagem e práticas acadêmicas para resolver problemas locais.
Língua-Objeto	A prática da transdisciplinaridade começa com problemas reais, como questões sociais e ecológicas, que exigem a colaboração de diferentes disciplinas e saberes locais, rompendo com a visão puramente acadêmica da pesquisa.
Realidade “Res”	A realidade contemporânea marcada por “wicked problems”, como crises ambientais e sociais, demanda a integração de saberes diversos e abordagens transdisciplinares para gerar soluções sustentáveis e culturalmente sensíveis.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bentz & Franzato (2016).

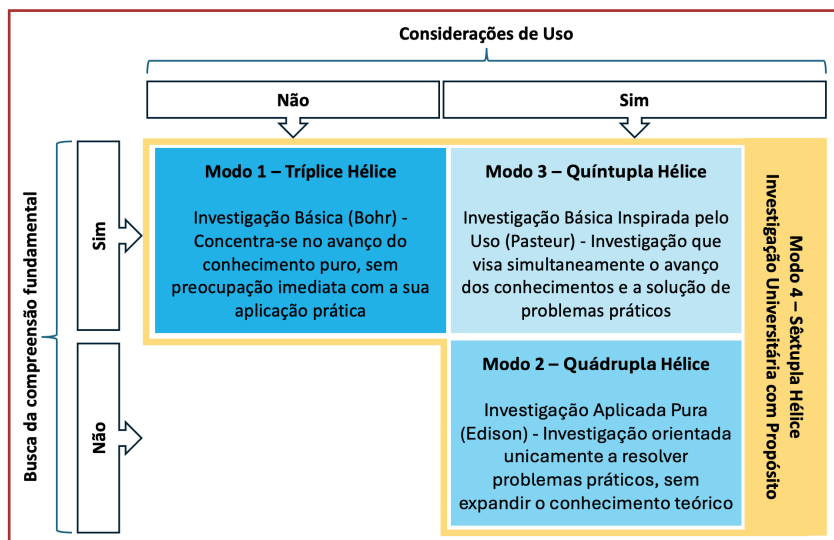
cimento que não estão formalmente codificadas na academia. A transdisciplinaridade é uma abordagem voltada para a resolução de problemas complexos que não podem ser compreendidos e solucionados por uma única disciplina (Morin, 1999; Capra, 1996; Nicolescu, 2002).

O reconhecimento da pesquisa transdisciplinar como uma evolução necessária do modelo original do Quadrante de Pasteur (Stokes, 1997) reflete a urgência de integrar diferentes perspectivas para enfrentar questões locais como mudanças climáticas, desigualdade social e pandemias. Essa abordagem é fundamental, pois muitos dos problemas contemporâneos são “wicked problems” — problemas intratáveis que não podem ser resolvidos apenas por conhecimento especializado e fragmentado (Rittel & Webber, 1973). Pesquisas transdisciplinares não apenas combinam disciplinas científicas, mas também envolvem diversas partes interessadas, como comunidades locais, sociedade civil e organizações internacionais, para co-criar soluções

inovadoras. Por exemplo, projetos de conservação ambiental que unem saberes tradicionais de comunidades indígenas com tecnologias modernas, como o uso de drones para monitoramento ambiental, são um exemplo claro de prática transdisciplinar. Nessas iniciativas, o conhecimento científico é enriquecido e complementado por práticas ancestrais, resultando em soluções mais equilibradas e culturalmente sensíveis. Autores como Nicolescu (2008) argumentam que a transdisciplinaridade é essencial para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo. Ela não apenas busca resolver problemas, mas também criar novas formas de pensar, articulando diferentes níveis de realidade e lógicas de conhecimento. Max-Neef (2005) acrescenta que a transdisciplinaridade valoriza o “contexto de aplicação” acima de tudo. Em vez de começar a pesquisa com um problema puramente acadêmico, a transdisciplinaridade inicia com um problema real, muitas vezes enraizado em questões sociais ou ecológicas, e mobiliza os saberes necessários para abordá-lo de maneira integral.

Portanto, como mostrado na Figura 3 (na próxima página), o reconhecimento da pesquisa transdisciplinar como um quadrante específico no modelo expandido do Quadrante de Pasteur (Stokes, 1997) permite que a ciência contemporânea enfrente os problemas complexos do século XXI de maneira mais integrada e colaborativa. Esse quadrante reforça a necessidade de ultrapassar as barreiras disciplinares e incluir múltiplas perspectivas, reconhecendo que a solução para muitos dos problemas atuais reside na capacidade de interligar saberes diversos, acadêmicos e não acadêmicos, em uma abordagem colaborativa e transformadora.

A investigação universitária com propósito atua simultaneamente nos quadrantes de consideração de uso e de busca da compreensão fundamental porque reconhece que os grandes desafios contemporâneos – como a crise climática, as desigualdades sociais e os riscos sanitários globais – não podem ser enfrentados apenas com conhecimento técnico ou aplicação imediata. Ao adotar um compromisso com a transformação social, essa abordagem integra tanto a produção de conhecimento novo (exploração teórica e conceitual) quanto sua aplicação prática (impacto direto e uso social). No modelo original de Stokes (1997), o Quadrante de Pasteur representa precisamente essa articulação: ele abriga pesquisas motivadas tanto pelo desejo de entender fenômenos fundamentais quanto pela intenção de aplicá-los em benefício da sociedade. A pesquisa universitária com propósito se alinha a esse quadrante e o expande com a transdisciplinaridade, pois atua em contextos reais, mobiliza saberes diversos e promove a co-criação de soluções.

Figura 3. *Investigação universitária com propósito*

Fonte: Elaboração própria, com base em Stokes, 1997.

Em outras palavras, ela não separa o pensar do fazer, nem a teoria da prática. Ela investiga ao mesmo tempo o porquê, o como e o para quem, contribuindo com conhecimento relevante, útil e eticamente orientado. Assim, responde à exigência contemporânea de uma ciência que compreenda profundamente e transforme concretamente, reafirmando o papel das universidades como instituições comprometidas com a compreensão crítica do mundo e a sua transformação justa e sustentável.

1.4. Universidades livres usam a Inovação disruptiva e o empreendedorismo acadêmico

A metodologia dos níveis de deslocamento aplicada ao contexto da inovação disruptiva demonstra como a ciência e a pesquisa acadêmica podem transcender paradigmas estabelecidos e reconfigurar indústrias e setores. A Tabela 4 (na próxima página) ilustra como essa abordagem se desdobra nos diferentes níveis de conhecimento.

O modelo original de Stokes (1997), ao abordar a pesquisa aplicada por meio do “quadrante de Edison”, enfatiza a importância de gerar conhecimen-

Tabela 4. <i>Conhecimento do Conhecimento do onde fazer</i>	
Deslocamento	Aplicação no Texto
Epistemológico	O "quadrante de inovação disruptiva" proposto transcende a dicotomia entre ciência aplicada e básica, refletindo um novo paradigma científico, social e econômico, que transforma indústrias e estruturas estabelecidas.
Metodológico	A pesquisa acadêmica disruptiva não se limita à aplicação prática (modo 2), mas propõe a reconfiguração de setores inteiros, introduzindo novos modelos e práticas através da inovação disruptiva, como no caso do blockchain e da IA.
Metalinguístico	A linguagem da inovação nas universidades se transforma, integrando conceitos como empreendedorismo acadêmico, spin-offs e a transferência de tecnologia para capturar o impacto da pesquisa no mercado e na sociedade.
Língua-Objeto	A universidade assume o papel de motor de desenvolvimento econômico e social, promovendo inovação disruptiva e criando novas indústrias por meio da pesquisa e da criação de startups baseadas em descobertas acadêmicas.
Realidade "Res"	A realidade contemporânea, com setores inteiros sendo transformados por inovações disruptivas, demanda que as universidades ajam como incubadoras de mudanças tecnológicas, sociais e econômicas, alinhadas às demandas glociais.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bentz & Franzato (2016).

to prático, diretamente aplicável para a solução de problemas específicos — o modo 2. No entanto, uma evolução importante desse modelo, proposta neste artigo, é a criação de um “quadrante de inovação disruptiva” (Bower & Christensen, 1995; Christensen, 1997; Christensen & Raynor, 2003; Chesbrough, 2003; von Hippel, 2005; Manyika *et al.*, 2013; Anthony *et al.*, 2008; Brynjolfsson & McAfee, 2014), que vai além da aplicação prática imediata, focando em pesquisas capazes de transformar setores inteiros, introduzindo novos paradigmas e rompendo com estruturas estabelecidas. Esse novo quadrante seria fundamental para capturar o papel da pesquisa acadêmica como catalisadora de mudanças profundas e disruptivas, especialmente em áreas como tecnologia, saúde e ciência de dados, onde a inovação pode reconfigurar completamente a sociedade.

A inovação disruptiva, um conceito introduzido por Bower e Christensen (1995) e Christensen (1997), refere-se àquelas inovações que criam novos

mercados ou substituem completamente tecnologias e processos estabelecidos. O mesmo ocorre com a ciência produzida nas universidades. Como Popper (1959) destacou, a ciência evolui por meio da falseabilidade, sendo um processo lógico e racional em que novas teorias eliminam ou reformulam as anteriores. Kuhn (1962), por sua vez, enfatiza o papel das revoluções e das mudanças de paradigma, introduzindo uma dimensão histórica e sociológica ao progresso científico. Ambas as abordagens influenciam significativamente a pesquisa acadêmica, ao lado do ambiente de inovação disruptiva, sugerindo que a ciência não só responde a demandas práticas imediatas, mas também transforma profundamente as indústrias e os sistemas.

Exemplos dessas inovações disruptivas podem ser observados no avanço da inteligência artificial, no desenvolvimento da computação quântica ou nas descobertas biotecnológicas que revolucionam a medicina personalizada. A pesquisa acadêmica, assim, transcende o papel tradicional de geração de conhecimento e solução de problemas, tornando-se uma força que desafia o status quo, criando novas oportunidades e enfrentando desafios. O quadrante de inovação disruptiva é dedicado a pesquisas que não apenas aplicam conhecimento, mas criam soluções que rompem com lógicas estabelecidas. Tecnologias como blockchain e inteligência artificial são exemplos claros, pois não só inovam em termos de aplicação, mas também estão remodelando setores como o financeiro, o de transporte e até mesmo o educacional (Brynjolfsson & McAfee, 2014, 2017; Tapscott & Tapscott, 2016; Parker *et al.*, 2016; Little, 2018). A pesquisa em inteligência artificial, por exemplo, não busca apenas aplicações práticas, mas está redefinindo como interagimos com a tecnologia e como a sociedade pode se organizar no futuro. Esse quadrante de inovação disruptiva está intimamente ligado ao conceito de empreendedorismo acadêmico, que envolve o processo de transformar o conhecimento gerado nas universidades em inovações comerciais, produtos ou serviços que podem ser lançados no mercado (Hägg & Kurczewska, 2016; García-Hernández *et al.*, 2023). O empreendedorismo acadêmico responde à crescente demanda para que a pesquisa universitária vá além das publicações científicas, levando à criação de startups, patentes e soluções inovadoras para os setores público e privado (Haneberg *et al.*, 2022).

Portanto, nesta nova dinâmica, as universidades estão cada vez mais envolvidas em processos de transferência de tecnologia e comercialização de pesquisas. Nesse contexto, o papel destas instituições educativas, como promotoras de inovação disruptiva, torna-se central (Gibbons *et al.*, 1994; Chesbrough, 2003). O conceito de “spin-offs universitárias” exemplifica como

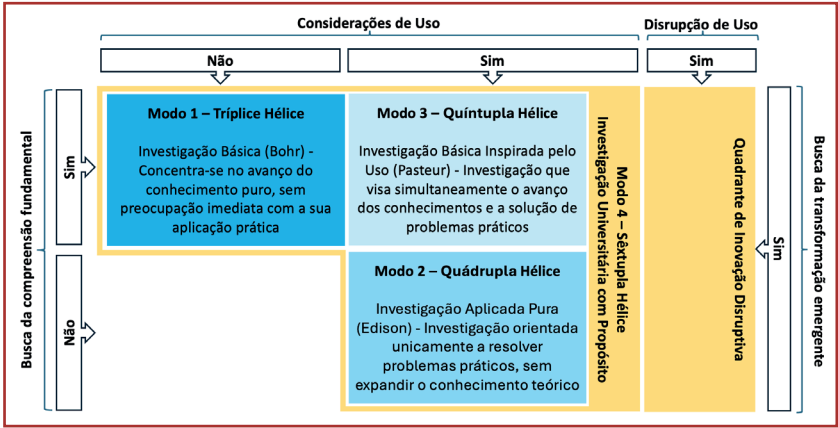
a pesquisa disruptiva pode sair dos laboratórios acadêmicos e impactar diretamente a economia e a sociedade. As spin-offs são startups criadas a partir de projetos de pesquisa universitária, muitas vezes baseadas em descobertas e inovações tecnológicas com potencial disruptivo. Esses empreendimentos são essenciais para a inovação, pois levam ao mercado inovações surgidas no ambiente acadêmico que, para se materializarem, necessitam de suporte empresarial (Pattnaik & Pandey, 2014).

Autores como Etzkowitz (2003, 2008) destacam o conceito de “universidade empreendedora”, em que a universidade não é apenas um local de ensino e pesquisa, mas também um núcleo de criação de novos empreendimentos, parcerias com a indústria e transferência de tecnologia (Hägg & Kurczewska, 2016). A tríplice hélice de Etzkowitz — envolvendo colaboração entre universidade, indústria e governo — reforça a importância do empreendedorismo acadêmico como promotor da inovação disruptiva. Nesse cenário, o papel da universidade vai além da geração de conhecimento científico, tornando-se um motor de desenvolvimento econômico, social e ambiental, alinhado às demandas do século XXI. Além disso, o empreendedorismo acadêmico e a inovação disruptiva estão profundamente conectados às mudanças nas políticas públicas de ciência e tecnologia. Instituições de pesquisa e universidades são incentivadas a transformar suas descobertas em inovações comercializáveis, seja por meio de patentes, licenciamento de tecnologias ou criação de startups. Isso representa uma mudança significativa no papel da academia, que anteriormente se concentrava na formação de profissionais e produção de conhecimento teórico, e agora assume uma postura mais proativa na criação de impacto econômico, social e ambiental (García-Hernández *et al.*, 2023). Nesta esteira, podemos citar as universidades como Stanford e MIT que são conhecidas não apenas por sua excelência em pesquisa, mas também por seu papel na criação de empresas de grande impacto, como Google, Hewlett-Packard e Genentech. Esses exemplos demonstram como a pesquisa acadêmica disruptiva pode gerar inovações que transformam setores como tecnologia, biotecnologia e saúde. Essas inovações, por sua vez, abrem novos mercados e criam indústrias, impulsionando o desenvolvimento econômico.

Portanto, como ilustrado na Figura 4 (na próxima página), o “quadrante de inovação disruptiva” captura essa dimensão da pesquisa acadêmica que vai além da aplicação prática e do entendimento fundamental (investigação básica — Bohr; investigação aplicada pura — Edison; investigação básica inspirada pelo uso — Pasteur). Esse novo quadrante propõe um deslocamento

que integra a sêxtupla hélice e o modo 4, em constante dinamismo e adaptação, tornando-se uma força propulsora das universidades livres — instituições que utilizam a ruptura e transformação científica, social, econômica, ambiental e tecnológica para se tornarem verdadeiras agências do futuro. Esse quadrante reconhece o poder das universidades como incubadoras de inovações disruptivas e empreendimentos que não apenas respondem às demandas do presente, mas criam o futuro.

Figura 4. Quadrante de inovação disruptiva



Fonte: Elaboração própria, com base em Stokes, 1997.

A inovação disruptiva, no contexto do modelo expandido de Stokes, representa um novo quadrante que ultrapassa a distinção entre ciência básica e aplicada, articulando propósito, impacto e transformação radical. Associada à ideia de universidade empreendedora (Etzkowitz, 2003, 2008), essa abordagem posiciona as universidades como agentes de ruptura, capazes de gerar conhecimento científico com forte potencial de aplicação e criação de novos mercados, tecnologias e soluções socioambientais. Ao integrar a sêxtupla hélice e operar no modo 4 de produção do conhecimento, a inovação disruptiva transforma as instituições de ensino superior em verdadeiras agências do futuro, capazes de antecipar desafios e propor soluções que moldam o mundo de forma ética, sustentável e inclusiva.

1.5. Universidades livres usam modelos dinâmicos e adaptáveis

A aplicação dos níveis de deslocamento para um modelo dinâmico e adaptável reflete a capacidade de a ciência responder a crises e desafios globais de forma fluida e interconectada. A Tabela 5 mostra como esses níveis se manifestam no processo de produção científica.

Tabela 5. <i>Conhecimento do Conhecimento do quê fazer</i>	
Deslocamento	Aplicação no Texto
Epistemológico	O modelo dinâmico e adaptável reconhece que o conhecimento não é linear, mas fluido e interconectado, integrando ciência básica, aplicada e disruptiva para responder às demandas globais complexas.
Metodológico	A produção científica transita entre diferentes fases e abordagens, adaptando-se às necessidades emergentes e utilizando colaborações interdisciplinares e transdisciplinares para solucionar problemas globais.
Metalinguístico	A transdisciplinaridade e a fluidez entre quadrantes reformulam a linguagem da pesquisa, permitindo que o conhecimento científico e os projetos se ajustem conforme surgem novos desafios e oportunidades.
Língua-Objeto	O conhecimento científico é produzido em um contexto de aplicação e colaboração, em constante adaptação às crises e desafios globais, como a pandemia de COVID-19, em que as prioridades da pesquisa mudaram rapidamente.
Realidade “Res”	A realidade contemporânea de rápidas mudanças e desafios globais exige que a ciência seja flexível, permitindo a reconfiguração de equipes, metodologias e fontes de financiamento para gerar inovação e impacto social.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bentz & Franzato (2016).

O modelo original de Stokes (1997), ao propor o quadrante de Pasteur, sugere que a pesquisa científica pode simultaneamente buscar o avanço do conhecimento e a solução de problemas práticos. No entanto, sua visão apresenta uma estrutura relativamente estática, na qual os pesquisadores se posicionam em diferentes quadrantes com base em suas intenções e resultados. Com o avanço das demandas globais e a complexidade dos desafios contemporâneos, surge a necessidade de um novo olhar que reconheça a fluidez das interações entre os diferentes tipos de pesquisa. Estabelecer um

modelo dinâmico e adaptável torna-se uma evolução natural do quadrante de Pasteur, refletindo a necessidade de uma pesquisa mais flexível, capaz de transitar entre ciência básica, aplicada, inovação disruptiva e impacto social, econômico, ambiental e tecnológico, à medida que as demandas e contextos locais evoluem.

Ao contrário da separação rígida entre quadrantes, este modelo reconhece que as fronteiras entre as diferentes abordagens de pesquisa são cada vez mais permeáveis, permitindo que os projetos fluam de uma fase a outra conforme o progresso ou novos desafios emergem. Segundo Nowotny, Scott e Gibbons (2001), o conhecimento científico contemporâneo é produzido nos modos 2 e 3, em que a pesquisa é orientada por contextos de aplicação e colaboração interdisciplinar. A noção de “ciência em contexto” desafia a ideia de que o conhecimento se desenvolve de forma linear e previsível. Em vez disso, a produção científica deve ser dinâmica e adaptável, respondendo rapidamente às crises emergentes ou às descobertas que redirecionam o foco da pesquisa.

Pesquisas que começam com o objetivo de expandir o conhecimento fundamental podem, ao longo do tempo, evoluir para soluções práticas ou, inversamente, levantar novas questões teóricas que retroalimentam a ciência básica (Stokes, 1997). Essa flexibilidade é central ao modelo dinâmico e adaptável, permitindo que os projetos de pesquisa se ajustem às necessidades contemporâneas sem seguir uma sequência rígida. Max-Neef (2005) ressalta a importância dessa adaptabilidade, argumentando que muitos problemas locais, como as mudanças climáticas e crises de saúde pública, exigem abordagens capazes de reconfigurar suas metodologias de forma fluida. Além de facilitar a transição entre diferentes fases de pesquisa, o modelo dinâmico enfatiza a importância de integrar diversas áreas de conhecimento. A colaboração interdisciplinar e transdisciplinar é essencial para enfrentar problemas locais complexos, que não podem ser resolvidos dentro dos limites de uma única disciplina. Nicolescu (2008) argumenta que a transdisciplinaridade permite uma abordagem mais integrada e ágil, crucial para enfrentar questões como sustentabilidade e inovação tecnológica.

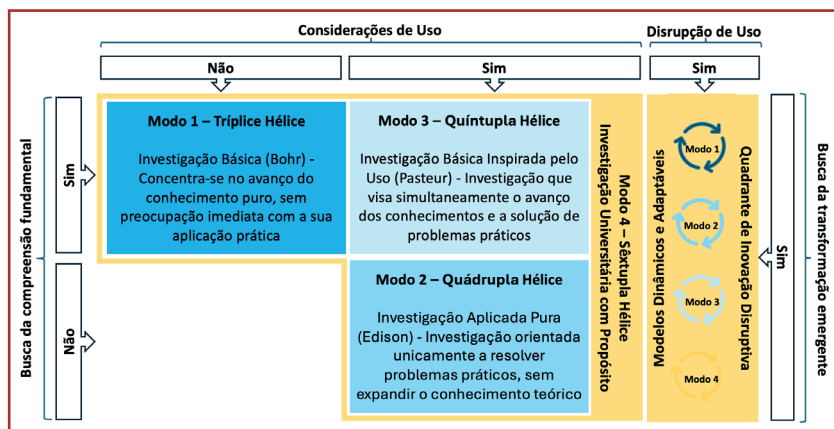
A adaptação das pesquisas às circunstâncias emergentes também reflete a necessidade de uma ciência que responda rapidamente às crises locais. A ciência adaptativa, como descrita por Stilgoe, Owen e Macnaghten (2013), é crucial em situações em que os problemas mudam rapidamente e exigem respostas urgentes. Durante a pandemia de COVID-19, por exemplo, muitos centros de pesquisa redirecionaram seus esforços para áreas de maior im-

pacto imediato, como o desenvolvimento de vacinas e tecnologias de saúde pública. Esse exemplo destaca como a capacidade de adaptação da ciência é vital para sua relevância e eficácia. A flexibilidade do modelo dinâmico e adaptável também se reflete nas estruturas de financiamento. À medida que os projetos evoluem, podem transitar entre diferentes fontes de financiamento, passando de pesquisas exploratórias a iniciativas com aplicação prática ou inovação disruptiva. Benner & Tushman (2015) discutem a importância de equilibrar a exploração de novas ideias com a exploração de soluções existentes, argumentando que essa capacidade de alternar entre abordagens é essencial para a inovação sustentável.

Por fim, o modelo dinâmico e adaptável reconhece que as equipes de pesquisa acadêmicas também precisam ser flexíveis. Com o rápido avanço das tecnologias e as demandas locais em constante transformação, as universidades e centros de pesquisa devem ser capazes de reorganizar suas equipes, integrar novos especialistas e ajustar suas prioridades conforme as necessidades emergentes. O papel das universidades deve evoluir a partir dos conceitos de tríplice hélice (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000), quádrupla hélice (Carayannis & Campbell, 2012) e quádrupla hélice (Carayannis, Barth & Campbell, 2012). No entanto, avançamos em direção à adoção da sêxtupla hélice, como uma prerrogativa de “vir a ser” (Ser e Tempo - *Sein und Zeit*, Heidegger, 1927), na qual as universidades se tornam agentes de inovação que atuam junto à sociedade, à indústria e ao governo. Essas instituições devem ser mais inteligentes do que as atuais, influenciando mais do que sendo influenciadas, pois colaborar em uma era de rápidas mudanças não é uma escolha, mas o cerne de uma universidade livre e com propósito.

Portanto, conforme a Figura 5 (na próxima página) — o modelo dinâmico e adaptável representa uma evolução natural do quadrante de Pasteur, ao reconhecer a fluidez e interconexão entre ciência básica, aplicada, disruptiva e de impacto holístico. Esse modelo permite que a pesquisa responda de maneira rápida e eficiente aos desafios locais e se adapte continuamente às novas descobertas e contextos emergentes. Em vez de uma ciência estática, o modelo dinâmico valoriza a adaptabilidade e a capacidade de evolução constante, características essenciais para enfrentar os problemas complexos do século XXI.

O modelo dinâmico e adaptável propõe uma nova forma de pensar a ciência e a inovação, rompendo com estruturas rígidas e lineares para assumir uma postura flexível, responsiva e evolutiva. Esse modelo reconhece que os desafios contemporâneos – como pandemias, mudanças climáticas e desigual-

Figura 5. *Modelo dinâmico e adaptável*

Fonte: Elaboração própria, com base em Stokes, 1997.

dades sociais – exigem respostas rápidas, interdisciplinares e ajustáveis. Em vez de seguir trilhas fixas, ele permite que a pesquisa transite entre a ciência básica, aplicada e disruptiva, conectando-se a diferentes fontes de financiamento, demandas sociais e contextos emergentes. Inspirado na fluidez da realidade e na lógica do “vir a ser” heideggeriano, o modelo dinamiza também as equipes, as agendas e os propósitos das universidades, reforçando seu papel como instituições inteligentes e sensíveis, capazes de atuar de forma proativa e comprometida com a transformação social, a sustentabilidade e a co-criação de futuros possíveis.

2. METODOLOGIA

O objetivo geral é propor o conceito da sêxtupla hélice como uma extensão do quadrante de Pasteur para guiar as universidades na produção científica no modo 4, com o propósito como elemento central. Para alcançar esse objetivo, a metodologia adotada baseia-se no princípio do deslocamento necessário para os níveis de conhecimento (Morin, 1999, 2011), conforme proposto por Bentz e Franzato (2016). Esses autores destacam a capacidade de projetar soluções por meio de processos criativos resultantes de práticas metaprojetuais, que são críticas e reflexivas, além de heurísticas, capazes de lidar com a complexidade do pensamento e da produção cultural. De acordo com Bentz e Franzato (2016), o conhecimento é organizado em quatro níveis de desloca-

mento: o da linguagem-objeto, o metalinguístico, o metodológico e o epistemológico. Conforme a Tabela 6, esses deslocamentos são possíveis por meio da linguagem, ou seja, das metalinguagens que estruturam os processos de criação e reflexão. A partir desse entendimento, a metalinguagem traduz a língua-objeto em um segundo nível, que é a metalinguagem, responsável por fornecer as diretrizes metodológicas e epistemológicas.

Esses níveis de deslocamento tornam-se fundamentais para a organização das práticas de design no processo de criação do conhecimento e inovação. O metaprojeto atua como um nível metodológico inicial, organizando as práticas de design e propondo estruturas contrastantes, porém coerentes, para enfrentar os desafios complexos. Além disso, os deslocamentos epistemológicos e metodológicos permitem transições entre diversas disciplinas, como ciência, tecnologia, arte e filosofia, proporcionando uma perspectiva transdisciplinar que favorece a abordagem de problemas globais com soluções inovadoras.

Tabela 6. Princípios do deslocamento do conhecimento do conhecimento	
Níveis	Deslocamentos
Epistemológico (Fundamentação)	(Meta, Meta, Meta)
Metodológico (Sistematização)	(Meta, Meta)
Metalinguístico (Abstração)	(Meta)
Língua-Objeto (Definição)	(x)
Realidade (Compreensão)	“Res”

Fonte: própria, com base em Bentz & Franzato (2016).

Por fim, a interação entre movimentos verticais (teoria e prática) e movimentos horizontais (dentro de um nível metodológico) é essencial para gerar reflexões profundas e transformações contínuas. Esses movimentos fertilizam tanto a teoria quanto a prática, o que resulta em novas soluções e inovações no processo de criação do conhecimento. Dessa forma, o princípio do deslocamento orienta a dinâmica inovadora no campo da resolução de problemas complexos, promovendo o desenvolvimento contínuo de novos conceitos e aplicações.

3. RESULTADOS

Diversas instituições de ensino superior (IES) ao redor do mundo já operam com práticas que se alinham ao modelo proposto na Hélice Sêxtupla, porém, não empregam as etapas e a denominação sugeridas neste artigo, sobretudo quando o propósito não é apenas mais um ator entre os demais (governo, universidade, empresas, sociedade civil e meio ambiente), mas sim um elemento transversal e integrador. O propósito atua como uma força orientadora que dá sentido, direção e coerência ética às interações entre os demais componentes. Em um mundo marcado por crises ecológicas, desigualdades sociais e transformações tecnológicas aceleradas, o propósito funciona como uma bússola moral e estratégica, garantindo que os esforços de inovação estejam comprometidos com o bem comum e não apenas com o crescimento econômico ou o avanço técnico.

As instituições de ensino superior movidas pela hélice do propósito nos projetos de pesquisas elaborados em conjunto pela comunidade acadêmica e pelo menos por mais uma das partes interessadas, como sociedade civil organizada, empresas e governos, vão para além das questões ambientais e integram equidade, justiça, inovação, tripla sustentabilidade, inclusão, jovens lideranças, cultura, protagonismo social, ética, tecnologias digitais educacionais (TDE) e um declarado e evidenciado papel de catalizadora. Por exemplo, a Universidade de Wageningen (Holanda) destaca-se com o programa Science for Impact, que une ciência aplicada, inovação e colaboração com comunidades para enfrentar desafios socioambientais (Wageningen University & Research, n. d.). No Canadá, a Universidade de British Columbia mantém a UBC Sustainability Initiative, promovendo ações educacionais e institucionais voltadas aos ODS, com participação ativa de estudantes, gestores e parceiros externos (University of British Columbia, n. d.).

Na América do Sul, o Centro de Innovación UC Anacleto Angelini (Chile) fomenta o empreendedorismo social e tecnológico com forte compromisso ético (Pontificia Universidad Católica de Chile, n. d.). Já na Suécia, a Universidade de Lund opera a Agenda 2030 Graduate School, integrando saberes em prol da sustentabilidade planetária (Lund University [n. d.]). O Japão é representado pela Keio University com o SDGs Global Leaders Program, preparando líderes para a Sociedade 5.0 (Keio University, n. d.), e a África do Sul pela University of Cape Town, que abriga o Knowledge Co-op, conectando comunidades e pesquisadores em projetos de impacto. No Brasil, a UFABC desenvolve currículos interdisciplinares e projetos de inovação social, aproxi-

mando ciência, meio ambiente, ética e compromisso comunitário (Universidade Federal do ABC, n. d.).

Outra iniciativa relevante no contexto brasileiro é o **SIP Program – Sustainable Innovation Professional Program (SIP Program) da UFRGS**, que articula diferentes hélices de inovação com foco na geração de valor social, ambiental e ético (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. d.). O SIP busca integrar universidade, setor produtivo, governo, sociedade civil, meio ambiente e, sobretudo, um eixo de **propósito transformador**, alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A proposta envolve uma governança colaborativa para projetos interdisciplinares, com destaque para o compromisso com a justiça social, sustentabilidade integral e inovação orientada por valores. Essa abordagem reflete os princípios da Hélice Sêxtupla e reforça o papel da universidade pública como agente ativo de transformação social com um propósito definido.

Essas experiências ecoam os princípios discutidos por autores como Carayannis e Campbell (2010, 2012) sobre as hélices da inovação, e expandem-se na direção proposta por Bentz e Franzato (2016), que defendem um conhecimento comprometido com propósitos éticos, criativos e transformadores. São instituições que não apenas formam para o mercado, mas educam para o mundo — inclusivo, equitativo, engajado, sustentável e consciente.

Essa convergência encontra ressonância nas discussões sobre a necessidade de alinhar os planos de desenvolvimento da educação superior com estratégias nacionais, conforme abordado no relatório da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) sobre indicadores prioritários (Galán-Muros & Roser-Chinchilla, 2024). O documento destaca que pensar uma universidade glocal exige a formulação de políticas que considerem as especificidades locais, incluindo indicadores desagregados por grupos de desigualdade. O objetivo é garantir que o desenvolvimento do ensino superior contribua para a inovação e o capital humano de maneira equitativa, favorecendo, por exemplo, a modernização curricular e a gestão integral do desenvolvimento do planeta e de seus habitantes. Entretanto, a crítica descolonizadora sugere que essas estratégias muitas vezes falham em romper com as estruturas de poder glocal (Escobar, 1995, 2008, 2018; Santos, 2007a, 2016, 2018). Mesmo quando alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ONU, 2016, como sugere o relatório, as instituições de ensino superior podem reproduzir as mesmas assimetrias econômicas e políticas que têm historicamente marginalizado outros locais em desenvolvimento.

A reflexão proposta por Sánchez e Romero Huesca (2022), portanto, reforça a importância de reconsiderar os modelos de projetos entre instituições de ensino superior de vários países quando executados com países periféricos. Para Galán-Muros e Roser-Chinchilla (2024), a inclusão de indicadores e metas claras, como discutido no relatório da UNESCO, é um passo fundamental, mas deve ser acompanhada por uma perspectiva crítica e descolonizadora, que questione as hierarquias locais de poder e promova uma troca de saberes com resultados em pesquisas e ações práticas mais horizontais. O desafio é criar políticas de atuação conjunta entre IES que não apenas modernizem o ensino superior, mas que também contribuam para a equidade e o empoderamento de locais historicamente marginalizados.

O fortalecimento de parcerias estratégicas locais entre universidades, governo, sociedade civil e empresas é um ponto de partida essencial para integrar diversos setores, permitindo que a pesquisa interdisciplinar e as soluções inovadoras sejam desenvolvidas de maneira colaborativa. Essa sinergia inicial proporciona a base para que as universidades transcendam seus papéis tradicionais e promovam inovações que enfrentem problemas locais, como desigualdade e mudanças climáticas, enquanto geram impacto social positivo. Nesse cenário, a aplicação da sêxtupla hélice nas universidades exige uma transformação institucional profunda. Isso não apenas envolve uma reorganização de como as atividades de ensino, pesquisa e extensão são conduzidas, mas também uma incorporação mais ampla do compromisso com o propósito, como elemento central em todas as atividades, desde a pesquisa até a interação com a sociedade. Ao adotar essa abordagem, as universidades podem se posicionar como agentes centrais de inovação transformadora, com ciência e tecnologia alinhadas a valores éticos e sociais, promovendo um desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Neste sentido, as pesquisas colaborativas são uma abordagem metodológica que tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente em um mundo cada vez mais interconectado. Elas envolvem a cooperação entre diferentes pesquisadores, instituições e, frequentemente, múltiplos campos do conhecimento, buscando respostas mais abrangentes e inovadoras para problemas complexos. Vários autores, como Wenger (1998), John-Steiner (2006), Jenkins (2006), Fullan (2015), têm contribuído significativamente para a compreensão das dinâmicas colaborativas no campo da pesquisa e da educação. A pesquisa colaborativa transcende as barreiras tradicionais das disciplinas, promovendo a construção de conhecimento de forma conjunta e integrada. Wenger (1998) introduz o conceito de comunidades de prática, que se refere

a grupos de indivíduos que compartilham um interesse ou uma paixão por algo e aprendem a fazer isso melhor conforme interação regularmente. Ele argumenta que essas comunidades são essenciais para a construção coletiva de conhecimento, fornecendo uma base teórica para as práticas colaborativas nas pesquisas. Fullan (2015) também defende a colaboração como uma peça central na reforma educacional e no desenvolvimento de novos conhecimentos. O autor aponta que a inovação e a mudança educacional não podem ser alcançadas de forma isolada, sendo a colaboração entre professores, administradores e pesquisadores um fator essencial para o sucesso de reformas e novas práticas pedagógicas.

As pesquisas colaborativas oferecem uma série de benefícios. John-Steiner (2006) argumenta que o trabalho colaborativo permite que indivíduos com diferentes habilidades, experiências e perspectivas contribuam para a criação de soluções mais inovadoras. Ela destaca que a colaboração permite que os pesquisadores saiam de suas zonas de conforto, explorando novas metodologias e áreas de conhecimento. Segundo o autor, a diversidade de pensamentos e ideias é o que impulsiona a inovação e o avanço científico.

Jenkins (2006) aborda a colaboração em um contexto mais contemporâneo, destacando a importância das redes colaborativas no ambiente digital. O autor observa que, em um mundo cada vez mais digital, as pesquisas colaborativas se beneficiam do compartilhamento de informações e da co-criação de conhecimento por meio de plataformas online. As tecnologias digitais educacionais têm potencializado a capacidade de colaboração entre pesquisadores, rompendo barreiras geográficas e institucionais. Porém, apesar dos benefícios, as pesquisas colaborativas também enfrentam desafios. Fullan (2015) aponta que um dos maiores obstáculos para a colaboração eficaz é a resistência à mudança. Em muitas instituições de ensino, a cultura acadêmica ainda favorece o trabalho individual e a competição, o que pode dificultar a implementação de práticas colaborativas. Outro desafio comum nas pesquisas colaborativas é o desenho metodológico. John-Steiner (2006) ressalta que a colaboração, quando mal estruturada, pode levar a conflitos entre os pesquisadores, especialmente em relação ao compartilhamento de créditos e à divisão de responsabilidades. A falta de comunicação clara e objetivos bem definidos pode comprometer a eficácia da pesquisa colaborativa, levando a frustrações e resultados insatisfatórios.

Ao focarmos no contexto educacional, as pesquisas colaborativas têm se mostrado uma ferramenta valiosa para promover a inovação e melhorar as

práticas pedagógicas. Fullan (2015) destaca que, ao envolver diferentes partes interessadas no processo de pesquisa, como docentes, administradores e discentes, é possível desenvolver soluções mais eficazes e contextualizadas para os desafios institucionais. A colaboração entre diferentes níveis da comunidade escolar permite que as pesquisas reflitam melhor as necessidades reais dos ambientes de aprendizagem.

O que nos leva ao entendimento de que se faz necessário criar uma comunidade de prática colaborativa, que permita pesquisas escritas com muitos “cérebros, corações e mãos”. Wenger (1998), também argumenta que, ao criar comunidades de prática dentro das instituições de ensino, é possível promover a aprendizagem colaborativa entre todas as partes interessadas, resultando em um desenvolvimento profissional contínuo e mais eficaz. Para Wenger (1998), as pesquisas colaborativas entre pesquisadores (de diversas partes do mundo) podem ajudar a construir novas práticas pedagógicas e metodologias que sejam sustentáveis e replicáveis em outros contextos. Neste sentido, a globalização também tem influenciado a maneira como as pesquisas colaborativas são conduzidas. Jenkins (2006), observa que, em um contexto global, as redes de colaboração não se limitam mais a fronteiras nacionais ou regionais. O autor destaca o papel das tecnologias digitais em facilitar a cooperação internacional em pesquisas acadêmicas, permitindo que pesquisadores de diferentes países compartilhem dados, ideias e resultados de maneira mais eficiente.

Dentro de nossas percepções, entendemos que a colaboração internacional pode ajudar a promover a competência global nos estudantes, sobretudo se mantiverem pesquisas ativas em temas de interesse global. Sugerimos que as pesquisas colaborativas que envolvem múltiplos países e culturas sejam elevadas a um status de essenciais nas prioridades de pesquisar e publicar artigos de forma conjunta para maximizar as soluções dos desafios locais, como a sustentabilidade, a desigualdade social e a educação de qualidade para todos. As pesquisas colaborativas têm o potencial de transformar não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a sociedade global, ao promover uma maior compreensão intercultural e soluções inovadoras para problemas comuns. As pesquisas colaborativas oferecem uma abordagem promissora para a criação de conhecimento mais profundo e diversificado, integrando diferentes perspectivas e metodologias. Com o avanço das tecnologias digitais e a globalização, as pesquisas colaborativas se tornaram mais acessíveis e eficazes, rompendo barreiras geográficas e institucionais. O estabelecimento das redes digitais possibilita a co-criação de conhecimento em escala global, onde essa colaboração

internacional pode ajudar a enfrentar os desafios mais urgentes do século XXI, promovendo uma educação mais inclusiva, sustentável e global.

Portanto, a aplicação da sêxtupla hélice e do modo 4 no contexto universitário envolve a transformação da missão institucional, alinhando a ciência e a inovação com um propósito global que abrange sustentabilidade e justiça social. Isso requer que as universidades redefinam suas missões para ir além do simples avanço científico, priorizando impactos sociais, econômicos e ambientais. A implementação de métricas de impacto e o foco na educação para a cidadania global são etapas essenciais nesse processo de transformação. Esses elementos são fundamentais para formar cidadãos conscientes e engajados, prontos para atuar de forma crítica e colaborativa diante dos desafios globais. Assim, as universidades se tornam agentes do propósito, atuando em transformação social, integrando conhecimentos globais, sustentabilidade integral e ética em todas as suas ações.

4. DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

O modelo da sêxtupla hélice, ao ser aplicado nas universidades, propõe uma evolução estratégica no papel dessas instituições, ampliando sua atuação para além das atividades tradicionais de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Ao adotar esse modelo, as universidades não apenas desempenham uma função central no avanço científico, mas também se tornam agentes ativos na resolução de problemas sociais, ambientais e econômicos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento sustentável e inclusivo.

O primeiro passo para a implementação eficaz da sêxtupla hélice envolve uma reavaliação das missões e valores institucionais. As universidades devem alinhar seus propósitos às demandas globais, como a sustentabilidade ambiental e a justiça social, integrando o compromisso ético em todas as suas atividades. A incorporação dessas preocupações nas suas diretrizes estratégicas permite que as universidades ajam de forma mais responsável e relevante em um mundo em constante transformação. Outro ponto crucial é o fortalecimento de parcerias estratégicas que envolvam todos os atores da hélice — universidades, indústria, governo, sociedade civil, meio ambiente e propósito. Essas colaborações ampliam o impacto das universidades, ao mesmo tempo que geram soluções integradas e inovadoras para problemas complexos. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade desempenham um papel vital nesse processo, ao permitir que diferentes áreas do conhecimento e saberes não acadêmicos interajam de forma sinérgica.

O empreendedorismo com propósito, uma característica central desse modelo, surge como um elemento essencial para conectar o ambiente acadêmico com inovações de impacto social e ambiental. Ao fomentar a criação de startups e projetos de inovação social, as universidades podem promover soluções para questões urgentes, como desigualdade e mudanças climáticas, utilizando a ciência e a tecnologia para gerar impactos positivos em escala global. A participação ativa da sociedade civil no processo de co-criação também é uma característica diferenciada da sêxtupla hélice. Ao envolver os cidadãos no processo de pesquisa e inovação, as universidades promovem um diálogo mais inclusivo e plural, permitindo que as soluções propostas atendam diretamente às necessidades locais e globais.

Por fim, a integração de métricas de impacto social e ambiental permite que as universidades não apenas mensurem o sucesso de suas iniciativas, mas também ajustem suas estratégias para garantir que estejam realmente promovendo um desenvolvimento sustentável e inclusivo. Essas métricas fornecem uma base objetiva para a tomada de decisões e o redirecionamento de recursos, assegurando que a ciência e a inovação cumpram seu papel transformador.

A implementação da sêxtupla hélice nas universidades propõe uma mudança significativa no papel dessas instituições, exigindo uma transformação profunda e estratégica em suas práticas de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Ao alinhar suas missões a um propósito claro e ético, fortalecer parcerias e fomentar o empreendedorismo com impacto social, as universidades podem se posicionar como agentes centrais de inovação transformadora. A inter e a transdisciplinaridade, pilares fundamentais desse modelo, facilitam a integração de diferentes áreas do conhecimento e saberes não acadêmicos, essenciais para enfrentar os desafios globais de forma holística. A participação ativa da sociedade civil no processo de co-criação amplia a legitimidade e a eficácia das soluções propostas pelas universidades.

Ao incorporar métricas de impacto social e ambiental, as universidades podem garantir que suas iniciativas estejam alinhadas com as demandas contemporâneas e contribuam para a construção de um futuro mais justo, inclusivo e sustentável. Em suma, a sêxtupla hélice oferece às universidades uma estrutura robusta e flexível, que lhes permite se adaptar e liderar a transformação necessária para enfrentar os desafios do século XXI. Esse modelo posiciona as universidades não apenas como centros de conhecimento, mas como motores de transformação social, capazes de promover um desenvolvimento equilibrado e sustentável, alinhando a ciência e a tecnologia a valores éticos e de bem-estar global.

A principal limitação desta pesquisa está na complexidade de operacionalizar a aplicação da sêxtupla hélice e do modo 4 em diferentes contextos universitários, levando em consideração as diferenças institucionais, culturais e econômicas. Nem todas as universidades possuem a mesma infraestrutura ou capacidade para integrar os seis elementos da hélice (universidade, governo, indústria, sociedade civil, meio ambiente e propósito) de forma eficiente e colaborativa. Além disso, a uniformização das métricas de impacto econômico, social e ambiental entre diferentes regiões pode apresentar desafios consideráveis, uma vez que as realidades locais variam amplamente.

Por outro lado, o grande avanço desta investigação reside na sua capacidade de propor um novo alinhamento entre ciência, inovação e propósito global, com ênfase na sustentabilidade e na justiça social. Ao integrar a sêxtupla hélice e o modo 4 ao quadrante de Pasteur expandido, a pesquisa oferece uma nova perspectiva sobre como as universidades podem se transformar em agentes de inovação com impacto econômico, social e ambiental. Este avanço é especialmente relevante em tempos de crescente demanda por soluções glocais sustentáveis, e o estudo apresenta um modelo de transformação institucional que pode ser adotado por universidades em todo o mundo.

Futuras pesquisas poderão focar na operacionalização prática dessas propostas, desenvolvendo indicadores mais específicos e adaptáveis para medir o impacto social e ambiental de forma mais precisa e consistente. Além disso, futuras investigações poderão estudar a aplicação da sêxtupla hélice em diferentes universidades e regiões, permitindo comparações glocais sobre como essas instituições integram ciência, tecnologia e propósito para gerar transformações significativas nas esferas social, econômica e ecológica.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave MacAn-
- dreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan.
- Anthony, S. D., et al. (2008). *The innovator's guide to growth: Putting disruptive innovation to work*. Harvard Business Press.

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Barnett, R. (2011). *Being a university*. Routledge.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: As consequências humanas* (M. B. da Silva, Trans.). Zahar. (Original publicado em 1998.)
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Beck, U. (1997). *O que é globalização? Equívocos do globalismo, respostas à globalização* (A. L. M. Costa, Trans.). Paz e Terra.
- Better world. 25 Million gift Launches Ambitious New Effort Tackling Poverty and Climate Change. <https://tinyurl.com/2wn2kw97>
- Below, I. (2024). *VUCA war gestern: Willkommen in der BANI-Welt: Strategien und Führungskompetenzen für eine unsichere Zukunft*. (n. p.): tradition.
- Benner, M. J. & Tushman, M. L. (2015). Reflections on the 2013 Decade Award—"Exploitation, Exploration, and Process Management: The Productivity Dilemma Revisited" Ten Years Later. *Academy of Management Review*, 40(4), 1-36. <https://doi.org/10.5465/amr.2015.0042>
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Bentz, I. M. & Franzato, C. (2016). O Metaprojeto nos níveis do design.
- Block, J. et al. (2018). Private equity, venture capital, and crowdfunding of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 42(4), 743-768. <https://doi.org/10.1177/1042258718773172>
- Bower, J. L., & Christensen, C. M. (1995). Disruptive technologies: Catching the wave. *Harvard Business Review*, 73(1), 43-53.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W. W. Norton & Company.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). *Machine, platform, crowd: Harnessing our digital future*. W. W. Norton & Company.
- Bush, V. (1945). As We May Think. *The Atlantic Monthly*. <https://tinyurl.com/4f37s-2bm>
- Capra, F. (1996). *A Teia da Vida*. Cultrix.
- Carayannis, E. G., Barth, T. D. & Campbell, D. F. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *J Innov Entrep* 1(2), 1-12. <https://doi.org/10.1186/2192-5372-1-2>

- Carayannis, E. G., Campbell, D. F. J. (2012). Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems. In: *Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems*. Springer Briefs in Business, vol 7. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2062-0_1
- Cascio, J. (2020). Facing the Age of Chaos: BANI Explained. *Medium*. <https://tinyurl.com/3jjwm5kc>
- Castells, M. (2009). *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Paz e Terra.
- Castells, M. (2012). *Networks of outrage and hope: Social movements in the internet age*. Polity Press.
- Chesbrough, H. (2003). *Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology*. Harvard Business School Press.
- Christensen, C. M. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Harvard Business Review Press.
- Christensen, C. M., & Raynor, M. E. (2003). *The innovator's solution: Creating and sustaining successful growth*. Harvard Business Review Press.
- Escobar, A. (1995). *Encountering development: The making and unmaking of the Third World*. Princeton University Press.
- Escobar, A. (2008). *Territories of difference: Place, movements, life, redes*. Duke University Press.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in innovation: The triple helix of university-industry-government relations. *Social Science Information*, 42(3), 293-337. <https://doi.org/10.1177/05390184030423002>.
- Etzkowitz, H. (2008). *The triple helix: University-industry-government innovation in action*. Routledge.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and "Mode 2" to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Francisco, Papa. (2015). *Laudato Si': Sobre o Cuidado da Casa Comum*. Paulus Editora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. Farrar, Straus and Giroux.

- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Galán-Muros, V., & Roser-Chinchilla, J. (2024). *UNESCO-IESALC HE policy brief series*, 3 (2). UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. <https://tinyurl.com/ycr5mjz5>
- García-Hernández, A. et al. (2023). Sustainability in digital education: a systematic review of Innovative proposals. *Education Science*, 13, 2-14. <https://doi.org/10.3390/educsci13010033>
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic Books.
- Gibbons, M., et al. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*.
- Giddens, A. (1990). *As consequências da modernidade* (R. M. C. Barbosa, Trans.). Unesp.
- Hägg, G.; Kurczewska, A. (2016). Connecting the dots - a discussion on key concepts in contemporary entrepreneurship education. *Education + Training*, 58(7/8), 700-714. <https://tinyurl.com/zak2f29u>
- Haneberg, D. H.; Aabo, L.; Middleton, K. W. (2022). Teaching and facilitating action-based entrepreneurship education: Addressing challenges towards a research agenda. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 1-10. <https://tinyurl.com/y7np5yfm>
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: A brief history of tomorrow*. HarperCollins.
- Heidegger (1927). *Ser e tempo*. Éditions Gallimard.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University P. <https://tinyurl.com/2bavab6u>
- John-Steiner, V. (2006). *Creative collaboration*. Oxford University Press. <https://tinyurl.com/2e8rhkcp>
- Keio University. (n. d.). *SDGs Global Leaders Program*. Keio Global Research Institute. <https://tinyurl.com/adjfv2yj>
- Krämer, A. et al. (2015). *Managing in a VUCA World*. Alemanha: Springer International Publishing. <https://tinyurl.com/4dfny962>
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura.
- Kuratko, D. F. (2016). *Entrepreneurship: Theory, process, and practice* (10th ed.). Cengage Learning.
- Laloux, F. (2014). *Reinventing Organizations: A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness*. Nelson Parker.
- Little A. D. (2018). *The future of urban mobility: Towards networked, multimodal cities of 2050* (3rd ed.). UITP.

- Lund University. (n. d.). *Agenda 2030 Graduate School*. <https://tinyurl.com/2vay-65hx>
- Manyika, J. et al. (2013). *Disruptive technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy*. McKinsey Global Institute.
- Max-Neef, M. (2005). Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics*, 53(1), 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.01.004>
- Milan, C. G., & Güemes, A. L. (2024). Planeamento estratégico universitário: Educação para a cidadania global e competências interculturais. *Revista Ensino Superior e Sociedade (ESS)*, 36 (1), 262-284. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.784>
- Morin, E. (1999). *O método 3, o conhecimento do conhecimento*. Sulina.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.
- Morin, E. (2005). *Ciência com consciência*. 2. ed. Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Nicolescu, B. (2002). *Educação e transdisciplinaridade II*. UNESCO. <https://tinyurl.com/msmjw7u>
- Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinarity: Theory and practice*. Hampton Press.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.
- Parker, G. G., Van Alstyne, M. W., & Choudary, S. P. (2016). *Platform revolution: How networked markets are transforming the economy and how to make them work for you*. W. W. Norton & Company.
- Pattnaik, P. N., & Pandey, S. C. (2014). University Spinoffs: What, Why, and How? *Technology Innovation Management Review*, 4(12): 44-50. <http://doi.org/10.22215/timreview/857>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (n.d.). *Centro de Innovación UC Anacleto Angelini*. <https://centrodeinnovacion.uc.cl/>
- Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. Routledge.
- Raworth, K. (2017). *Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist*. Chelsea Green Publishing.
- Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). *Empowering global citizens: A world course*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Richter, R. (2023). Beyond climate dread. *Environment & Sustainability*, (2). <https://tinyurl.com/4w4rsfu6>
- Rittel, H. W., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.

- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. Sage Publications.
- Sachs, J. D. (2015). *The age of sustainable development*. Columbia University Press.
- Santos, B. de S. (2000). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Cortez.
- Santos, B. de S. (2007a). *Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies*. Verso.
- Santos, B. de S. (2007b). *The rise of the global left: The world social forum and beyond*. Zed Books.
- Santos, B. de S. (2014). *Seria esse*: Santos, B. S. (2014). *O direito dos oprimidos*. Cortez.
- Santos, B. de S. (2016). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Santos, B. de S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Sánchez, G., & Romero Huesca, S. J. (2022). La internacionalización de la educación superior desde perspectivas descolonizadoras: una ruta posible. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), pp. 445-468. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.519>.
- Scharmer, C. O. (2016). *Theory U: Leading from the future as it emerges* (2nd ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Senge, P. M. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline field book for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business.
- Sinek, S. (2009). *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. Portfolio.
- Stilgoe, J., Owen, R., & Macnaghten, P. (2013). Developing a framework for responsible innovation. *Research Policy*, 42(9), 1568-1580. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.05.008>
- Stokes, D. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press.
- Taleb, N. N. (2020). *Antifragile: Things that gain from disorder*. Penguin Books.
- Tapscott, D., & Tapscott, A. (2016). *Blockchain revolution: How the technology behind bitcoin and other cryptocurrencies is changing the world*. Penguin.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. (2nd ed.) Random House.
- Toffler, A. (1984). *The third wave*. Bantam Books.

- Toffler, A. (1990). *Powershift: Knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century*. Bantam Books.
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. (2022). *Conferência Mundial de Ensino Superior 2022 (WHEC2022). Reformular os ideais e as práticas do Ensino Superior para garantir o desenvolvimento sustentável do planeta e da humanidade*. UDUAL. <https://tinyurl.com/73eb9p76>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001). *O Marco de Ação de Dakar para a Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos*. UNESCO. CONSED Ação Educativa. <https://tinyurl.com/5xadk3ym>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. UNESCO. Incheon, República da Coreia, 2015. <https://tinyurl.com/299adtj8>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://tinyurl.com/38n2nzd8>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022a). *Higher education global data report*. UNESCO. <https://tinyurl.com/5n928ej7>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022b). *Beyond limits: new ways to reinvent higher education*. UNESCO. <https://tinyurl.com/ycy6emjw>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2022c). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO. <https://tinyurl.com/2p89ah9>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024a). *Transforming knowledge and research for just and sustainable futures: Towards a new social imaginary for higher education* (L. Tikly, Author). *Education, research and foresight: Working papers* (No. 33). UNESCO. <https://tinyurl.com/3j2f82ud>
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2024b). *Including higher education in national development plans*. (Roser-Chinchilla, Jaime & Galán-Muros, Victoria [author]). UNESCO IESALC. <https://tinyurl.com/4rujwytd>

- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2024c). *Transformar el panorama digital de la educación superior en América Latina y el Caribe* (E. Sabzalieva, E. Chacón, A. Estrela Pereira, A. Valentini, L. Gamarra Caballero y D. Abdrasheva, autores). <https://tinyurl.com/4mfs2exh>
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2024d). *Indicadores prioritarios en los planes de educación superior: del monitoreo a la prospectiva* (V. Galán-Muros y J. Roser-Chinchilla, autores). *Serie de análisis de políticas públicas de educación superior de UNESCO IESALC* (n.º 3). <https://tinyurl.com/yc7u9h43>
- Universidade Federal do ABC. (n.d.). *Inovação social*. <https://tinyurl.com/2w73fea5>
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (n. d.). *Sustainable Innovation Professional Program (SIP Program)*. <https://tinyurl.com/4fcsunda>
- University of British Columbia. (n.d.). *UBC Sustainability Initiative*. <https://sustain.ubc.ca/>
- University of Cape Town. (n.d.). *UCT Knowledge Co-op*. Graduate School of Business. <https://tinyurl.com/bdhtvykc>
- United Nations. (2014). *Pact for the future*. Nova lorque. <https://tinyurl.com/3fc-cyú6n>
- United Nations. (2016). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Nova lorque.
- Von Hippel, E. (2005). *Democratizing innovation*. MIT Press.
- Wageningen University & Research. (n.d.). *Science for Impact*. <https://tinyurl.com/4t7t3avx>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- Yunus, M. (2007). *Creating a World Without Poverty: Social Business and the Future of Capitalism*. PublicAffairs.
- Ziman, J. (2000). *Real science: What it is and what it means*. Cambridge University Press.

NOTAS

- 1 Better world. 25 Million gift Launches Ambitious New Effort Tackling Poverty and Climate Change. <https://tinyurl.com/2wn2kw97>



3. Brazilian higher education performance in response to emerging societal demands

Desempenho do ensino superior brasileiro em resposta às demandas emergentes da sociedade

Justin Axel-Berg¹ @  Jacques Marcovitch² @  Giovanna Lima³ @ 

^{1,3} Projeto Métricas, University of São Paulo, Faculty of Economics, Administration and Accounting, São Paulo, Brazil.

² University of São Paulo, Faculty of Economics, Administration and Accounting, São Paulo, Brazil.

ABSTRACT

This article argues that there is an emerging concept of university excellence that is increasingly replacing the concept of World Class Universities. This new paradigm is that of an Engaged University. This emerging paradigm prioritises two main characteristics: first, a focus on generating strong research and teaching capabilities based on natural strengths and demands of the region, and second, the ability to transfer knowledge effectively into guiding public policy focus. This conception has arisen in response to the priorities and demands placed on institutions in contemporary society. The standing World Class paradigm for universities is less prioritised by leading higher education systems and institutions than in the past. This paradigm is symbolised by a relatively limited set of quantitative indicators, mainly focused on publication in prestigious journals, the accumulation of citations, and the production of a few extremely prestigious scientists. In this article, first, we discuss the standing paradigm and its characteristics. Then, we characterise the changes we see that are pulling universities away from that model. Finally, a series of institutional capacities and changes for increasing public policy contributions are proposed based on two international examples.

Keywords: Higher education institution; Public policy; Social impact; performance indicators

Desempeño de la educación superior brasileña en respuesta a las nuevas demandas de la sociedad

RESUMEN

Este artículo sostiene que existe un concepto emergente de excelencia universitaria que está sustituyendo cada vez más al concepto de Universidades de Clase Mundial. Se trata de un nuevo paradigma, el de una Universidad Comprometida. Este paradigma emergente prioriza dos características principales: en primer lugar, un enfoque centrado en la generación de sólidas capacidades de investigación y docencia basadas en las fortalezas y demandas naturales de la región, y, en segundo lugar, la capacidad de transferir el conocimiento de forma eficaz para orientar el enfoque de las políticas públicas. Esta concepción ha surgido en respuesta a las prioridades y exigencias que se plantean a las instituciones en la sociedad contemporánea. Los principales sistemas e instituciones de enseñanza superior conceden menos prioridad que en el pasado al paradigma de clase mundial en pie para las universidades. Este paradigma está simbolizado por un conjunto relativamente limitado de indicadores cuantitativos, centrados principalmente en la publicación en revistas de prestigio, la acumulación de citas y la producción de unos pocos científicos de gran prestigio. En este artículo analizamos en primer lugar el paradigma vigente y sus características. A continuación, caracterizamos los cambios que observamos y que están alejando a las universidades de ese modelo. Por último, se propone una serie de capacidades y cambios institucionales para aumentar las contribuciones a las políticas públicas a partir de dos ejemplos internacionales.

Palabras clave: Institución de educación; política pública; impacto social; indicadores de desempeño

Desempenho do ensino superior brasileiro em resposta às demandas emergentes da sociedade

RESUMO

Este artigo argumenta que há um conceito emergente de excelência universitária que está substituindo cada vez mais o conceito de Universidades de Classe Mundial. Nesse novo paradigma, o de uma Universidade Engajada. Esse paradigma emergente prioriza duas características principais: primeiro, o foco na geração de recursos sólidos de pesquisa e ensino com base nos

pontos fortes e nas demandas naturais da região e, segundo, a capacidade de transferir conhecimento de forma eficaz para orientar o foco das políticas públicas. Essa concepção surgiu em resposta às prioridades e demandas impostas às instituições na sociedade contemporânea. O paradigma permanente de classe mundial para as universidades é menos priorizado pelos principais sistemas e instituições de ensino superior do que no passado. Esse paradigma é simbolizado por um conjunto relativamente limitado de indicadores quantitativos, concentrados principalmente na publicação em periódicos de prestígio, no acúmulo de citações e na produção de alguns cientistas extremamente prestigiados. Neste artigo, primeiro discutimos o paradigma atual e suas características. Em seguida, caracterizamos as mudanças que estamos vendo e que estão afastando as universidades desse modelo. Por fim, propomos uma série de capacidades e mudanças institucionais para aumentar as contribuições para as políticas públicas com base em dois exemplos internacionais.

Palavras-chave: Instituição de ensino superior; política pública; impacto social; indicadores de desempenho

Performance de l'enseignement supérieur brésilien en réponse aux nouvelles exigences de la société

RÉSUMÉ

Cet article affirme qu'il existe un nouveau concept d'excellence universitaire qui remplace de plus en plus le concept d'université de classe mondiale. Ce nouveau paradigme est celui d'une université engagée. Ce paradigme émergent donne la priorité à deux caractéristiques principales: d'une part, l'accent mis sur la création de solides capacités de recherche et d'enseignement fondées sur les atouts naturels et les exigences de la région et, d'autre part, la capacité à transférer efficacement les connaissances pour orienter les politiques publiques. Cette conception est née en réponse aux priorités et aux exigences imposées aux institutions dans la société contemporaine. Les principaux systèmes et établissements d'enseignement supérieur accordent moins d'importance que par le passé au paradigme de la classe mondiale pour les universités. Ce paradigme est symbolisé par un ensemble relativement limité d'indicateurs quantitatifs, principalement axés sur la publication dans des revues prestigieuses, l'accumulation de citations et la production de quelques scientifiques extrêmement prestigieux. Dans cet article, nous discutons tout d'abord du paradigme actuel et de ses caractéristiques. Ensuite,

nous caractérisons les changements que nous observons et qui éloignent les universités de ce modèle. Enfin, nous proposons une série de capacités et de changements institutionnels permettant d'accroître les contributions aux politiques publiques, sur la base de deux exemples internationaux.

Mots clés: Établissement d'enseignement supérieur; politique publique; impact social; indicateurs de performance

1. INTRODUCTION

Much recent attention has been paid to Brazil's leading universities' place in higher education, and how it compares to other universities around the world – in particular, the debate has focused on whether they can be considered “world class”. This is perhaps to be expected of Brazil's flagship higher education institutions, which dominate so much of public life and were created with an explicit nation-building mission. However, discussions directed principally by the idea of having such a “world-class” institution, the bigger debates that surround the role of universities in society must be taken into consideration.

Universities should be seen as fundamentally connected to their local or regional contexts as well as their international ones. They have a responsibility to respond to the community that supports and finances them to ensure that they maintain national and regional relevance. This involves a much wider range of outputs, activities, and duties that need to be valued and supported than fit within the traditional World Class University paradigm. This new configuration of demands, challenges, and opportunities for higher education requires a rethink of the governance structures, career structure, and evaluation of science. Universities should seek to incorporate hybrid structures that span boundaries between academia and society to maximise the impact they have on their surroundings. This article discusses the current and emerging paradigms from the lens of a project supporting Brazilian universities to improve their governance and approaches to evidence-based decision-making.

Historical context

The roots of these demands placed on Latin American institutions can be found far back into the twentieth century, beginning with the Cordoba movement and its Liminal Manifesto of 1918, demanding closer links with society than the old Chair system would allow. This reform movement had a profound impact on the evolution of higher education in universities across

the continent, culminating in further agreements in Chile (1957), in Mexico (1972), and finally in Cuba (1996) that placed the role of extension as one of the three key finalities of university activity. Indeed, the Brazilian Federal Constitution (1988) and the Basic Education Law (Law no. 9394, 1996) enshrine extension as one of the three principal attributes of a university, alongside teaching and research, from which it is indissociable. However, the conception of extension throughout these remained something closer to public continuing and lifelong learning than knowledge transfer for public policy. In particular, this can be explained by long periods of political instability across the region, and in particular by military dictatorships in the second half of the twentieth century that sought to coopt higher education for state goals, rather than be guided by it, for example in the implementation of the Rondon Project in Brazil, which sought to use universities as mechanisms with which to deliver a sophisticated internship system. (Gomez *et al.*, 2019). Universities in the region were typically seen as an issue for national security and subservient to governments throughout this period (Souza, 2010). Therefore, the idea that universities would be equal knowledge partners with governments was not a prominent feature of earlier thinking of community engagement in the region.

Indeed, the traditional role of knowledge exchange functions in Latin America has been more closely tied to teaching than to research. Extension was seen as a way of elevating the technical skills of the population, as well as having an emancipatory effect on rural populations without access to traditional courses (Freire, 1969; Moraes *et al.*, 2025). In part, this is because the spread of postgraduate education and research as priorities for universities began relatively recently, in the 1960s, with institutional support offered by the federal funding agency (Balbachevsky, 2013). This means that, as a result, social engagement and impact have been in the past heavily coloured by this historical structure that privileges the teaching functions of higher education over research functions. It is only relatively recently, following the innovation law of 2004 (Law no. 10.973) that Brazil began to move away from the linear, top-down model of innovation that viewed the university as a creator of technical solutions driven by governmental priorities towards a model that encouraged the formation of shared knowledge spaces and laboratories, leading to the development of a more reflexive knowledge space (MCTI, 2024).

This means that there has been a general disconnect between what is considered extension or knowledge exchange and the process of innovation,

meaning that inside institutions, it has tended to be treated separately, and therefore, institutions have been slow to develop mechanisms to measure the social impact of research through influencing public policy.

This approach contrasts with that present in the United States and Europe, where knowledge exchange has always been more closely allied to research agendas (Bush, 1945; 1950), stemming from the establishment of the National Institutes of Health and the technological arms race that the West found itself embroiled in the postwar period. We see consistent interaction not just in the need to finance public research, but in the need for that public research to inform public policy in return (Steelman, 1948).

Methodology

This article follows a comparative approach at the macro level (institutional), by comparing and contrasting systems and contexts in which institutions were founded and grew, and by identifying similarities and differences between them (Kosmütsky, 2020). It follows a thematic analysis that looks at the ideology and construction of the understanding of social engagement and university mission. It mixes these with juxtapositions of examples of how this is understood outside of the region (Blieklie, 2013). The juxtapositions demonstrate the layers of university governance that are absent in Latin America as a result of the relatively late introduction of research into the conception of social engagement. From this, we proceed to a series of policy recommendations based on these juxtapositions.

1.1. The World Class Paradigm

Since the turn of the millennium, policymakers, university leaders, and the media have been preoccupied with the urge to build “World-Class Universities.” Jamil Salmi (2009) published his definition of the World Class University, which has become possibly the most widely used and authoritative definition of this concept. In it, he identifies three main characteristics of a world-class institution: a concentration of talent, a concentration of resources, and appropriate governance to deploy them effectively. This concept was further expanded by including elements of internationalisation and globalisation (Mohrman, 2008) as the Emerging Global Model. A global challenge was set forward for middle and upper-middle-income countries to develop world-class institutions as a way to compete on global knowledge and economic markets (Altbach, 2011).

For years, this concept was the principal way in which the world judged the quality of research-intensive universities. University rankings were the principal way in which this concept found its expression (Hazelkorn, 2007; 2008; Wai Lo, 2014; Marginson, 2008; Shin, 2008) – they use a single set of indicators that define excellence on a global level. For the Times Higher Education and Quacquarelli Symonds, this is primarily characterized by institutional recognition defined through reputation surveys. Universities increasingly incorporated ranking performance as a key part of their institutional mission (Erkkila, 2020; Hazelkorn, 2008)

Research excellence for a world-class university is represented by publishing in prestigious publications with global circulation and publishing highly cited research at a great volume. Teaching, where it is valued at all, tends to be represented by quantitative measures that refer to the financial resources invested in the student body – small class sizes and large teaching budgets are preferred. Knowledge exchange, outreach, and extension are barely considered. Essentially, the World Class University paradigm sets out a relatively restrictive set of common performance indicators to which universities in Australia, China, Germany, or Brazil may be directly compared with each other, regardless of their social and political contexts, or the local needs for higher education and knowledge production.

The indicators linked to this concept provided a relatively easy way to compare the functioning of leading higher education institutions across cultural and social contexts. In this sense, they have had a certain value as tools for decision makers to ensure that their institutions are producing knowledge that is well recognised by global academia, and that the institution is increasing its prestige as a result. University rankings and the World Class Universities debate should not be discarded as meritless, but they present some very significant limitations.

Gradually, as this concept became more prominent and central, a variety of criticisms emerged. The concept tended towards institutional isomorphism and uniformity (Pusser, Marginson, 2013), it reinforced a centre-periphery structure that prioritised the research and teaching agendas of a few Anglo-Saxon elite institutions (Ordorika, 2015), propagated a simplistic and reductive public view of the quality of institutions (Blasi, 2017), overemphasising research performance in the English language (Marginson, 2007). From such a perspective, a World-Class University serves the interests of global society; therefore, the research challenges it attends are thought of as global challenges, but are often challenges that principally affect a few rich coun-

tries with high concentrations of universities, especially the United States. For this reason, world-class universities tend to invest and publish heavily in themes such as cardiovascular obstructive pulmonary disease (COPD), related to a global obesity pandemic affecting mostly prosperous countries, but far less in diseases such as dengue, schistosomiasis, or Chagas disease (all on the World Health Organisation's neglected diseases list). This is because of the lower number of research-intensive universities in the regions where those diseases are endemic, and a tendency to prioritise subjects that are more likely to be published in high-ranking journals.

In the table below, we present a set of central beliefs, key quantitative indicators that represent these beliefs, and the methodologies and data sources that are typically used to calculate them.

Table 1. Traditional World Class University paradigm concepts and associated indicators			
Paradigm	Concept	Selected Priority Indicators	Sources and methodologies
Traditional World Class paradigm	Produces leading scientists who have an outstanding impact on their scientific fields	Nobel Prize winners, Fields Medal winners Highly cited (top 1%) most cited articles in the area of knowledge Number of articles published in top-ranked journals	Quantitative analysis of Bibliometric databases and awards lists
	Produces large quantities of world-leading research	Field weighted citation impact and variants (Q3, etc.) Number of articles among the top 10% most cited in the area of knowledge	Quantitative analysis of Bibliometric databases
	Produces global leaders through teaching	Number of graduates in the C-suite in Fortune 500 Companies Number of international full-time students Ratio of students to academic teaching staff	Quantitative analysis of institutional data and publicly disclosed data from companies

Source: Authors.

On this concept, universities should be universally strong in all areas of knowledge. This strength and excellence are measured by academic recognition, whether by international scientific awards or, most often, by citations of publications in large publication indexes such as Web of Science or Scopus. Teaching outcomes are typically understood in terms of graduating salary and executive positions reached by graduates. Knowledge exchange and outreach activities are broadly overlooked. The key indicators for this conception are based on a relatively small set of quantitative data, with little focus on social, economic, or environmental impact or relationships with external communities.

1.2. Focus on local priorities and impact

Although the narrative around World Class Universities has become almost reflexive in the way that university leaders, policymakers, and the media talk about their desires and ambitions for their higher education institutions, this is not necessarily reflected in their actual ambitions, nor in the policies set by many countries.

During a visit to the Legislative Assembly of São Paulo (ALESP) at the end of 2023 to interview members about their expectations of public universities in the State of São Paulo, the need to deliver real impact to the lives of their communities was far more commonly cited than presence on global lists of best institutions. The deputies interviewed were interested in universities' ability to train and educate the families of their voters in a way that allows them to contribute productively to their local economy and community, to produce knowledge that allows them to make informed decisions on challenges facing local, state, national, and international challenges that they face. These priorities are not well captured by the World Class paradigm and lead us to propose these two main characteristics as key components of the model that Brazilian decision makers should focus on.

Protecting the Amazon rainforest and fomenting sustainable social and economic development for the people that live there is a scientifically intensive activity that requires the generation of new knowledge in consonance with traditional knowledge, as well as training and educated skilled labour. The value of locally embedded knowledge networks able to span the gap between traditional knowledge and new knowledge production has proven to be more effective in creating and disseminating knowledge to a wider variety of stakeholders in the biome than international institutions working alone have (Axel-Berg *et al.*, 2025). This knowledge, aligned with public policies such as

the Bolsa Florestal¹ and the robust impact evaluation of both the scientific activity and the results of the policy itself, is the best way to ensure sustainable development of the biome that leaves the forest standing.

The need for local priorities to be considered affects teaching as well as research. The digital revolution will bring about huge advantages for some, but critical vulnerabilities for others whose jobs will cease to exist. A recent (Cazzaniga, M. *et al.*, 2024) study found that the sectors most exposed to risk are those with high numbers of workers without higher education, but in professional fields. Managing this transition for the workforce from vulnerable fields into those that benefit from artificial intelligence is a critical challenge, and one that will require a coordinated plan from higher education institutions in their teaching, research, and outreach missions.

These vital challenges are left unaddressed by the World Class University concept, and overemphasising the importance of ranking position means we risk neglecting their importance in public debate around higher education.

As compelling as the World Class narrative may appear, the debate around what the purpose of a university is and its place in the world has moved on significantly in the past decade. Increasing global fragmentation between great powers and societal polarisation at a local level have brought about significant changes to the expectations placed on universities from governments, and this change is unlikely to reverse soon.

2. ENGAGED UNIVERSITIES: AN EMERGING PARADIGM FOR UNIVERSITY PERFORMANCE

Gradually, in response to these external challenges, and a fragmenting and polarised world, the concept has become less prominent, with a variety of different models proposed with more of an orientation towards social justice (Rhoads, 2016), local impact (Douglass, 2016), a renewed interest in older conceptions such as the civic university (Godard; 2009, 2016):

The engaged civic university... is one which provides opportunities for the society of which it forms part. It engages as a whole with its surroundings, not piecemeal; it partners with other universities and colleges; and is managed in a way that ensures it participates fully in the region of which it forms part. While it operates on a global scale, it realizes that its location helps to form its identity and provides opportunities for it

to grow and help others, including individual learners, businesses, and public institutions, to do so too. (Godard, 2009)

The civic university is a model that is seen as a means to drive sustainable development in local communities (Tomasi, 2021). Recent geopolitical crises have accelerated an increasing global isolationism that appears to be structural rather than caused by any specific event.

While the Civic University conception provides a good base for filling this “gap” that universities in Latin America have with prioritising the transfer of their research to public policy and social impact agendas, there are other characteristics that are essential to fulfilling this. In the table below, we outline the conception of an Engaged University, which combines the existing social impact from knowledge exchange activities in Latin America, in teaching and in public communication of science, with an increased importance and prioritisation of research functions.

Many of the largest and most ambitious national and international initiatives to improve the performance and impact of research ecosystems have, in recent years, pivoted towards the construction of individual areas of knowledge with high performance, and especially towards areas of high social, environmental, or economic priority. While these approaches are typically allied with structural funding for capacity building, the majority of funds are dedicated to the development of capabilities in areas of excellence, not to the building of World-Class Universities. Project 985 was eventually replaced by the Double First Class construction in 2015, which offered competitive funding for specific areas of knowledge, rather than for overall university performance. The Horizon 2020 and then Horizon Europe initiatives of the European Commission focus mainly on a series of pillars of strategic importance, while national initiatives such as those of Germany (2006) and Norway (2011) have come to focus much more on centres of excellence arranged around a specific topic than on universities themselves (Axelberg, 2019).

2.1 Areas of excellence

The priority for many decision makers and especially funders over the past decade has not been on raising the quality of institutions, but on producing areas of outstanding performance in certain areas of knowledge. These areas are rarely formed solely as the result of government initiative; they are usually formed as the organic combination of societal or governmental demand, natural resources, and concentrations of talent, among others. These

are necessary but not sufficient conditions for areas of outstanding performance to emerge. The role of visionary researchers, pioneers, and or leaders is necessary to consolidate the underlying resources. These figures can, in turn, attract funding, collaborative relationships, and other talented researchers.

The San Francisco Bay Area has an extraordinary concentration of capabilities in computer sciences as a result of the establishment of the Federal Telegraph Commission in 1909, the presence of US Air Force bases in the 1930s, and then a concentration of ARPA funding into radar and communications technology in the 1960s. The location and strategic importance of Northern California in the Cold War produced security demands and favourable conditions for the growth of Silicon Valley, which the US Department of Defence was able to supply financing for. In this way, an area of globally competitive excellence was formed in response to social demands, supported by public policy.

Brazil has capabilities in agricultural science, public health, and environmental sciences that are among the most influential on the planet. Like Silicon Valley, these capabilities have been formed by a combination of historical and geographical factors, societal demands, and financial support. The Luiz de Queiroz College of Agriculture at the University of São Paulo (ESALQ-USP), for example, was founded in 1901 by Luiz de Queiroz, a prominent agronomist and farmer who saw the need to improve the quality of agricultural management of Brazil's vast agricultural lands. As a result, Brazil was able to benefit from sustained investment in science in the area, vast natural resources, and a concentration of talent.

The emergence of leading areas of knowledge is usually in response to specific stimuli and favourable conditions. It is rare for an institution or ecosystem to have these conditions in all areas of knowledge simultaneously. Therefore, since a world-class institution cannot be defined at all, it refers much more closely to individual areas, not to comprehensive institutions. In other words, universities do not have to excel at everything to excel at anything.

2.1.1 Wageningen University and Research

The University of Wageningen is a specialised institution in the Netherlands with 13,564 students and a further 2,440 PhD candidates. The institution has 7,044 members of staff. Wageningen has just one faculty, split across five departments: Agrotechnology & Food Sciences, Animal Sciences, Environmen-

tal Sciences, Plant Sciences, and Social Sciences. It is situated in the small rural town of Wageningen.

Despite this seemingly humble profile as a regional institution in a rural area, Wageningen University and Research is unquestionably one of the world's leading authorities on sustainable agriculture, food transition, and security. Wageningen is regularly among the top few most productive institutions for agricultural science and is among the leading authorities on sustainable development and agriculture. It has done this by maintaining a specific focus on a set of missions approached from a variety of disciplinary perspectives. This narrow focus on mission subverts the traditional thinking that to excel, a university must cover every area of knowledge and be a World-Class University.

The university was founded in 1876 as the National College for Agriculture, showing a longstanding commitment to agricultural education in the region. Even more significantly, Wageningen is today the central component of a knowledge ecosystem known as the Food Valley, a collection of food multinationals, startups, farms, and other organisations employing 15,000 people. This region drove €120 billion in food exports in 2023, making the Netherlands the world's second-largest food exporter by value.

By maintaining an absolute focus on the environment around it, Wageningen has managed to become a global reference for agricultural sciences by focusing first on its local surroundings.

2.2 Society focus with global comparison

Traditional university rankings are still heavily used to compare some baseline performance parameters of leading national universities. Performance in these indicators that describe world-class institutions can form part of a wider, more ambitious plan for universities that considers the demands of the public that finances and supports the university, and the mitigation of the grand challenges facing contemporary society. The importance of ranking position should be placed in the context of universities' impact on the world around them – to their local environment, national context, and global role. That is the reason some universities are choosing to join the INORMS initiative called *More Than Our Rank*², which encourages institutions to publicly share their unique strengths and achievements that are not captured by traditional ranking metrics. This

initiative promotes a broader and more inclusive definition of institutional success, highlighting the diverse ways academic institutions contribute to society beyond their ranking positions.

This means that universities should not lose focus on using international comparisons for benchmarking their performance and their ability to carry out their missions. This mission must be clearly and ambitiously articulated locally, with a sensitivity to local demands. The way this can be done differs. The University of Utrecht, for example, takes a critical stance towards university rankings, emphasising that these rankings often fail to capture the full scope of an institution's quality and impact, and has opted out of the Times Higher Education and Quacquarelli Symonds rankings³. It suggests users use responsible tools, like the U-Multirank benchmarking tool, which allows one to identify relevant higher education institutions that your institution may learn from to improve its performance⁴. Sorbonne University has decided to discontinue its subscriptions to Scopus and Web of Science starting in 2024, as part of its commitment to open science. Instead, the university will use OpenAlex, an open-access database, to manage and analyse research information. This shift aligns with the Sorbonne's broader policy of promoting open, free, and participative tools for research and data management⁵.

Ranking agencies are aware of this change in priorities for universities. In the past few years, Times Higher Education has released an Impact Ranking, based on the 17 Sustainable Development Goals defined by the United Nations, while Quacquarelli Symonds has released a ranking based on universities' contributions to environmental and social sustainability.

Such a plan will require sets of overall performance metrics, but placed in a much wider context that considers the role of narratives, the description of projects and individual actions backed up by solid evidence that universities are engaged in the very real process of transforming the world around them, and helping society to adapt to change. For this, they should seek to develop and embed active institutional research and institutional indicator and data management offices, of the type that both the University of São Paulo (USP) and the State University of Campinas (Unicamp) have in recent years, along with clear strategic goals in their "institutional development plans" (*PDIs*, in Portuguese) that align with local, regional, national and global priorities.

2.3 Impact on public policy

Part of the essential role that universities assume in contemporary society can be resumed by Pielke's (2007) conception of the honest broker. Rather than being a specific advocate for one position, ideology, or cause, the role of a researcher as a policy advisor is to present the best scientific evidence to support a decision, regardless of their opinion or values attached to an issue. The honest broker of policy alternatives seeks to offer the most complete possible scientific information available to reduce the scope of decision-making and choice for policymakers to make scientifically guided decisions. This interaction can take the form of published science being cited in policy documents (Lewison, 2008), in formal governmental consultations, roundtables, committee consultations, co-created and co-coordinated research projects into specific issues, presentation of policy briefings, informal consultations between policymakers and academics, formal policy advisory roles (Bleiklie, 2022; Sprjuit, 2016), among many other activities. The relationship between policymaking and research is typically much more complex than the relationship that governs research internally (Bornmann, 2013). The impact and time-frame observed vary widely depending on the type of policy and the type of interaction (Lingard, 2013; Boswell, 2017).

There are many different approaches to measuring and valuing policy impact. Scientometric approaches often include the use of tools such as Overton.io or Altmetric (Haunschild, 2016, 2017; Dorta-González, 2024; Coggo, 2025), which present a compelling but incomplete picture of policy impact due to the geographical and linguistic limitations of tools (idem, 2025). These scientometric approaches form an increasingly important part of how we understand the interaction between the spheres of public policy and research; however, because by definition they cannot capture the full range of productions and types of activity, they are considered important, but insufficient measures of this university function.

2.3.1 The university as a values-based actor

The idea that universities should be engaged in the support of public policymaking does not mean that they should, as an institution, espouse a specific political position or support for a specific political party or faction. ETH Zurich's recent Policy for Institutional Positioning⁶ makes clear that:

ETH Zurich is guided by a set of core values that shape its operations and culture: responsibility, ingenuity, openness, respect, inclusion, and em-

powerment. The institution promotes responsibility through accountability for its actions [...] embraces openness by being accessible and receptive, upholds respect by having high regard for all people, cultivates inclusion by creating a sense of belonging, and empowers individuals by building trust in their competence.

Therefore, while it respects the rights and even encourages its community to take a stance on geopolitical issues, the institution itself maintains impartiality to preserve academic freedom of expression and to avoid alienating members of the community:

Institutional impartiality is essential for preserving academic freedom. It protects a safe space for unbiased intellectual exploration and open academic debate, in which multiple perspectives can coexist.

2.4 Key indicators for universities engaged in social, local, and globally recognised impact

The concepts described above, around civic universities and the role of academics as honest brokers, are coalescing towards a concept of Engaged University. An Engaged University is one that actively collaborates with its surrounding community and broader society to address local and global challenges. This type of institution prioritises public service, community involvement, and social responsibility alongside its traditional roles of excellent education and research. Engaged universities foster partnerships with various actors in society, including government, industry, and non-profit organisations, to create meaningful impact and drive positive change. They also emphasise open science and experiential learning, encouraging students to apply their knowledge in real-world settings to benefit the community.

In comparison to the world-class paradigm described earlier, there are a number of characteristics in this conception that require attention. For example, measuring the public policy impact of research is a significantly more complex task than measuring the number of citations registered in academic databases. It requires consideration of a much wider variety of productions, as well as stakeholder appraisal to judge impact. This mixture of qualitative and quantitative analysis is characteristic of this shift towards focusing on the impact of higher education on society. Furthermore, by looking at the application of science in some contexts, while preserving the value and importance of basic science on the other means that outputs can no longer be

Table 2. Engaged university paradigm concepts and associated indicators			
Paradigm	Concept	Selected Priority Indicators	Sources and methodologies
Engaged university	Drives awareness of basic and applied science and informs the public on a range of issues	Number of articles published in full open access with associated reach and use indicators Number of appearances, citations, and mentions of university research in general media Public reach and evaluation of knowledge exchange activities	Quantitative analysis of bibliometric databases, general media, and social media Total and profile of the public engaged in knowledge exchange activities Stakeholder appraisal and evaluation of activities
	Creates and disseminates knowledge that has a significant impact on ensuring that public policy at all levels is driven by the best available scientific knowledge	Citations of academic research in public policy Number of evidence notes presented to policymaking organisations Policy papers authored for multilateral and international organisations Participation in public calls for knowledge	Scientometric analysis of the policy impact of published research Qualitative analysis of projects supported by indicators, characteristics of the project, ambition, and activity
	Creates graduates with the potential to generate significant positive social impact	Number of graduates working within fields related to sustainable development, health, or policymaking Orientation of syllabus and theses towards sustainability, responsible citizenship, and stewardship Social inclusion and representativeness of student and staff bodies Experiential and community-based learning initiatives	Quantitative analysis of institutional data, public tax records, and publicly disclosed data from companies Qualitative analysis of syllabus Internal student and staff data and survey data

Source: Authors.

measured by a common metric between the two. In line with the recent LERU Position Paper on Next Generation Metrics⁷ universities will have a significant task to adopt new evaluation and data gathering methodologies in order to accompany and stimulate this move.

To illustrate how this can be done in practice, two innovative governance approaches to managing policy engagement are described in this section. One of the main ways that universities can increase their impact on the world around them is by strengthening their ties to local governments and decision makers.

2.4.1 University College London Public Policy

University College London (UCL) has a full-time permanent public policy transfer unit composed of nine full-time professionals to coordinate all of the university's policy engagement activities.

This unit offers its staff:

- Funding – a small grants scheme and funded policy placements
- Opportunities to participate in policy-focused activities – policy roundtables, public policy events, and the development of research summaries for policymakers
- Advice, guidance, and training – online resources and advice sessions to help you enhance the policy impact of your research
- Support for researcher-led policy engagement – including funding applications and Select Committee inquiries.

It also publishes regular evidence notes on key topics, giving clear and concise information derived from research for policymakers; <https://www.ucl.ac.uk/public-policy/support/evidence-notes>. These notes help to present up-to-date information in an accessible format for decision makers who do not necessarily have the time to read full research papers.

Fellowship Programme

UCL offers fellowships to its early to mid-career researchers to spend time embedded in policymaking organisations in order to help with the collection of evidence and better understand the needs of policymakers and processes. The returning fellows provide accounts of what they did, published on the website

CAPE Project

<https://www.cape.ac.uk/> The Capabilities in Academic Policy Engagement initiative is shared between UCL and other institutions in collaboration with the Government Office for Science, the Parliamentary Office for Science & Technology, Nesta, and the Transforming Evidence Hub. This consortium conducts research into increasing policy engagement and offers fellowships, seed funding, and resources for other institutions and researchers.

Impact monitoring

This policy brokerage allows UCL to have a very clear impression of how its university affects public policy in the UK. UCL can achieve this because it has standardised and coordinated its public policy contributions. To do this, it has developed the following key indicators:

The university has a specific focus on producing and publishing evidence notes (guided by IPO guidelines and Hargreaves report) in a standardised format on key topics that summarise complex topics in an accessible format for policy professionals, describing the state of the art, and producing policy suggestions and possible limitations.

It organises and promotes Policy Roundtables, specifically organised meetings that bring together specialists and policymakers to discuss relevant scientific knowledge for the formation of public policy. It also counts the number of meetings held with policy professionals by UCL academics throughout the year, a key indicator of the intensity of activity between public authorities and university staff.

2.4.2 Erasmus University Rotterdam Impact Toolkit

When the university came to write its strategy for 2020-2024, it placed impact at the centre of its priorities, with its two main ambitions being: "Fostering our societal impact identity" and "Embedding excellent academic research in society". In the course of forming these priorities, the university recognised that the social impact itself was a contested concept and sought to carry out a thorough review of debates in order to produce a set of definitions and practices that reflect the activities of the university.

Instead of adopting a universal definition of impact, the university embarked on a learning approach to selecting and developing indicators and producing its own protocol for planning, monitoring, and evaluating impact. In effect, it launched an impact research agenda to supplement the aims of its strategic plan.

This exercise resulted in a set of resources that help to guide them in planning, monitoring, and evaluating the social impact of university activities.

The toolkit covers the following activities:

Building impact stories and narrative CVs; Evaluating student impact capacity; Cataloguing impact types; Impact indicator selection; Impact strategy development toolkit; Preparing Case Studies for Impact Within

SEP (2021-2027); Productive Interactions (SIAMPI): A Method for Impact Assessment; Proximity Lens on Structural Collaborations: A Method for Impact Assessment; Stakeholder Mapping Guide; Theory of Change (ToC): A Method for Impact Planning and Assessment; Writing academic bios, among others.

The sections on impact categorisation and indicators split what we broadly term policy impact into policy impact (influencing decisions of public policy) and legal impact (influencing decisions that affect legislation), as well as separating the types of impact that may be achieved into capacity building, conceptual change, instrumental change, knowledge culture, and enduring connectivity. The Evaluating Societal Impact toolbox is available at <https://www.eur.nl/en/research/research-services/societal-impact-evaluation/impact-toolbox>

Reporting on the 2024 Strategy

The multifaceted approach to impact at Erasmus University is shared publicly in its 2024 Impact Report at <https://impactreport.eur.nl/a-university-with-a-purpose>. This report shares the journey of how the community has fared in the past years in their transition to become an impact-driven university. Through evidence-informed, narrative-based stories, they share lessons learned and their path ahead to inspire change.

These examples demonstrate how universities are ensuring that their research, teaching, and extension activities are able to plan for, execute, sustain, and measure impact in the most effective way possible. The table below summarises the kinds of connections to government, industry, and society that they maintain, their governance structures, and their evaluation.

3. HYBRIDISATION OF UNIVERSITY FUNCTIONS, OUTPUTS AND SPACES

The emergence of hybrid institutions is a concept we find in the Triple Helix concept (Ranga & Etzkowitz, 2013; Champenois & Etzkowitz, 2018). In the interaction between university, government, and industry, the interfaces between these spheres should develop hybrid mechanisms that draw shared governance and understanding from different spheres to facilitate the flow of information between them. This means that for parts of the university that interact with public authorities, the information they produce should be in a

mutually intelligible format to reduce knowledge asymmetries. Their activities should be evaluated collaboratively to ensure that impact and rigour are achieved. The professional profile of people working in these areas is furthermore essential, as actors should be able to pass through multiple institutional environments. This hybridisation of certain relevant parts of universities helps to promote the permeation of knowledge through society.

What unites these examples is the adoption of hybrid forms of research outputs, evaluation, activity, and career paths. We will discuss the needs, implications, consequences, and learning curves required for each of these forms in the discussion below:

3.1 Hybrid research outputs

The examples above do not see articles in peer-reviewed, indexed journals as the only, or necessarily most relevant, product to come out of research. This defies traditional thinking around scientific value or impact. For a century, scientific publications in peer-reviewed journals have been considered the principal currency of scientific communication, and the principal way in which the success of a scientific endeavour is judged. The elements that measure research performance in rankings, for example, are composed almost entirely from publication and citation data from a few large indexes: Web of Science and Scopus.

There are a number of issues with transferring scientific research into policy documents. First among them is the difficulty of accessing traditional pay-wall model journals, which are prohibitively expensive to access for institutions and unrealistic for public bodies to maintain. In effect, this erects a large financial barrier between knowledge and knowledge users. In response to these hurdles, the open access model has grown in popularity.

However, merely making scientific knowledge available without further assistance also implies significant linguistic barriers between knowledge and potential knowledge users. Scientific language is often very different from everyday language and requires specialist knowledge to understand. Consider the difference between the way the word “significant” is used in scientific writing – to mean having a 95% probability of being confirmed – with how it is used in everyday language, to mean important or likely to have a major effect. Scientific writing often does not produce specific policy guidance or recommendations, and rarely is it in response to specific policy demands. The role of academic peer reviewers is to assess the scientific merit of research

and how it contributes to the advancement of scientific programmes. Therefore, it is often not well-suited to research in response to specific challenges.

In response to these challenges, the examples above describe how these two universities have developed specific formats for providing scientific guidance, policy proposals, reports, and other productions that are specifically suited to generating impact. Formalising the structure of these productions allows universities to measure how much they are doing and how well. It requires a different understanding of the evaluation of the value of different types of publications.

3.2 Hybrid evaluation

This is one of the main reasons that the Agreement on Reforming Research Assessment (2022) states that research assessment should take into account:

valuable contributions that researchers make to science and for the benefit of society, including diverse outputs beyond journal publications, and irrespective of the language in which they are communicated. (CoARA, 2022)

This international agreement sets out a range of principles for the evaluation of scientific activities in a responsible way that encourages evaluators to base research assessment on qualitative judgment supported by the responsible use of quantitative indicators. This movement is also indicated by a range of international agreements on research assessment reform, principal among them the San Francisco Declaration, or DORA, whose principles have been widely adopted by institutions around the world.⁸ This type of evaluation is necessary to support policy-focused research because the range of productions, interactions, and impacts is not possible to assess with a restricted range of key indicators.

The other key characteristic of these examples is that evaluation is carried out principally through evidence and appraisal of performance by the partner institution and knowledge user. These assessments are then supplemented by quantitative indicators to reinforce findings.

3.3 More flexible career paths

One of the notable aspects of this hybridisation of knowledge production and dissemination is the emergence of hybrid professionals. The knowledge brokers and programme managers who staff these projects are educated to

PhD and often also hold academic positions. However, they also all have significant experience working with public bodies. Therefore, they are neither full-time academics nor are they technical support staff. The ability to cross these boundaries in a hybrid role requires a specific set of experiences and training that is highly specialised and respected as a profession equivalent to a university professor.

These professionals are neither solely researchers in the traditional sense, nor policymakers or political advisors, but a mixture of both. Therefore, they can reduce uncertainty in communication and serve as mediators between the two spheres. Because of the ambiguous, hybrid nature of their roles, they tend to carry a wide variety of job titles such as knowledge broker, policy broker, and programme coordinator. This professionalisation of research adjacent professions led to the formalisation of the Research Managers Competence Framework (RM Comp)⁹, published by the European Commission in 2025. The framework is designed to identify key skills and competencies needed for effective research management, which includes stakeholder engagement. It supports career development for research managers and aligns institutional practices with European standards, ensuring consistency across roles and organisations.

3.4 How can Engaged Universities improve policy impact from their research activities?

Based on the examples and analysis, we can draw the following recommendations for universities in the short to medium term:

- Conduct a review of impact practices that adequately address the specific institutional and social contexts of the institution to ensure that what is being measured and incentivised is relevant to the institutional mission.
- Establish clear and formalised agreements with partner institutions that imply:
 - Formatted reporting mechanisms that standardise the transfer of knowledge in ways that do not require the use of peer-reviewed academic journals
 - Encourage exchange of professionals between the host and partner institutions
 - Establish joint oversight and evaluation mechanisms that take the stakeholder perspective into account

- Encourage the formation of hybrid professionals able to work comfortably with academic and policymaking cultures to act as knowledge brokers.
- Establish responsible evaluation practices focused on the gathering of evidence from stakeholders, considering a variety of inputs and supported by appropriate quantitative indicators.

3.5 Longer-term ambitions for Brazilian leading universities wishing to improve their engagement

Implement a permanent policy impact team, with fellowships and seed funding offered to researchers who wish to work with policymakers. One of the key characteristics that we see in the examples above is the use of policy fellowships or secondments that embed academics inside organisations to help them provide timely and effective evidence to inform decision-making, and to better understand the policy cycle. This is how UCL can be an inspiring example in producing evidence for policymakers, and how it can record and present this information by acting as a knowledge broker between its staff and the British government, third sector, and international policymakers. To further improve the transfer of knowledge, articulation of specific demands from public authorities helps to orient research in direct local government needs.

4. CONCLUSIONS

We must now consider the role universities have as Engaged Institutions that respond to the demands placed on them by local, national, and federal governments, and can develop outstanding areas of knowledge based on these demands and the resources available to them.

Universities and research-performing organisations have an almost unique ability to influence and benefit the world around them for the better through the production, dissemination, and application of knowledge. Areas of specific excellence, grounded in basic and applied research outcomes, can be produced by a combination of geographical and natural factors, societal demands aligned with public policy, and funding programs. The concept of a world-class institution is decreasing in importance compared to the idea of outstanding areas of knowledge with the ability to generate real social, environmental, or economic impact.

Identifying the value or impact of this knowledge is of paramount importance to ensure the idea of global excellence or world-class paradigms be-

comes less prominent and less important in global discourse on higher education. The world is more polarised and less globalised, and the idea of global higher education is not as important as it once was. Brazil needs excellent capabilities to produce and transfer knowledge so that it can produce widespread social impact, not world-class universities defined by a narrow set of quantitative indicators.

To do this, universities could look to the example of Wageningen as an institution that was able to leverage its local context to form areas of high impact and influence. The competencies identified in the examples of UCL and Erasmus Rotterdam could be considered by university leaders, policymakers, and lead researchers to ensure that the maximum possible impact is extracted from knowledge activities.

These two important characteristics of regional and public policy development are not new to higher education institutions and science systems; they represent the revival of priorities that have long been inherent to universities. What is new is that the paradigm that usually governed how universities thought about their place in society is shifting from a focus on a narrow set of indicators and research outputs to a broader set of contributions of research-performing institutions that are characterised by stronger engagement with society. The university concepts, priorities, and associated indicators identified in this article are the defining characteristics of institutions that are well placed to confront the challenges of the coming years. Brazilian public higher education institutions should prepare and adapt to these challenges in order to ensure that they can maintain their position and role in driving local, regional, and international knowledge production and dissemination and socioeconomic development.

ACKNOWLEDGEMENTS

Projeto Métricas: The main aim of this project, which brings together the public universities in the state of São Paulo; University of São Paulo (USP), The State University of Campinas (Unicamp), the Paulista State University (Unesp), Federal University of São Paulo (Unifesp), Federal University of São Carlos (UFSCar) and the Federal University of ABC (UFABC), is to strengthen the capabilities of Brazilian Universities in monitoring their academic performance and international comparisons through novel approaches to the deployment of interoperable indicators with granularity. The project is financed by FAPESP (Fapesp Project: 2022/14280-4).

REFERENCES

- Altbach, P. G., & Bal. (2007). *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. The Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P. G., & Salmi, J. (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. 1–219. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8805-1>
- Axelberg, J. (2019). Iniciativas Nacionais de Excelência Acadêmica: China, Alemanha, Israel, Noruega e Coreia do Sul em Marcovitch, Jacques et al. (2019). *Repensar a Universidade II: impactos para a sociedade*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária. <https://doi.org/10.11606/9788571661967>
- Balachevsky, E. (2013). Academic research and advanced training: Building up research universities in Brazil. In *Latin America's new knowledge economy: Higher education, government and international collaboration* (pp. 113–133). Sense Publishing.
- Blasi, B., Romagnosi, S., & Bonaccorsi, A. (2017). Playing the ranking game: Media coverage of the evaluation of the quality of research in Italy. *Higher Education*, 73(5), 741–757. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9991-1>
- Bleiklie, I. (2014). Comparing university organizations across boundaries. *High Educ* 67, 381–391 <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9683-z>
- Bleiklie, I., & Michelsen, S. (2022). The New Abundance of Policy Advice: The Advisory Roles of Political Scientists in Norway. *The Advisory Roles of Political Scientists in Europe*, 225–251. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86005-9_11
- Bornmann, L. (2013). Advances in Information Science: What Is Societal Impact of Research and How Can It Be Assessed? A Literature Survey. *J. Assoc. Inf. Sci. Technol.* <https://doi.org/10.1002/asi.22803>
- Bornmann, L., Haunschild, R., Marx, W., & Thor, A. (2016). Which early works are cited most frequently in climate change research literature? A bibliometric approach based on Reference Publication Year Spectroscopy. *Scientometrics*. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2115-y>
- Bosman, J., Debackere, K., Cawthorn, W., Galimberti, P., Graffner, M., Held, L., Hermans, K., Killard, F., Labastida, I., Millar, A., Robinson, M., Roser, K., Svendsen, M., & Wouters, P. (2024). *Next Generation Metrics for Scientific and Scholarly Research in Europe*. LERU. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11123148>
- Bush, V., & United States Office of Scientific Research and Development. (1945). *Science, the endless frontier: a report to the President*. United States Government Printing Office. OCLC:1594001.

- Bush, V. (1949). *Modern arms and free men: a discussion of the role of science in preserving democracy*. Simon and Schuster. <https://tinyurl.com/ckava3kw>
- Boswell, C., & Smith, K. (2017). Rethinking policy "impact": Four models of research policy relations. *Palgrave Communications*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.1057/s41599-017-0042-z>
- Cazzaniga, M., Jaumotte, F., Li, L., Melina, G., Panton, A.J., Pizzinelli, C., Rockall, E.J., & Mendes Tavares, M. (2024). *Gen-AI: Artificial Intelligence and the Future of Work*. International Monetary Fund. IMF Staff Discussion Note SDN2024/001, International Monetary Fund. <https://doi.org/10.5089/9798400262548.006>
- Champenois, C. & Etzkowitz, H. (2018). From boundary line to boundary space: The creation of hybrid organizations as a Triple Helix micro-foundation, *Technovation*, Volumes 76–77, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2017.11.002>.
- Coalition for Advancing Research Assessment. (2022). *Agreement on Reforming Research Assessment*. CoARA. <https://tinyurl.com/3hncvtvu>
- Coggo Cristofolletti, E., Salles-Filho, S., Juk, Y., Cabral, B., Pinto, K. E. F., Hollanda, S., Graziani, C. & Pereira, C. (2024). A long and winding road: Research impact evaluation over public policies. *Quantitative Science Studies*. https://doi.org/10.1162/qss_a_00345
- Dabars, W.B., & Crow, M.M. (2015). *Designing the New American University*. Johns Hopkins University Press. <https://dx.doi.org/10.1353/book.38428>
- Dorta-González, P., Rodríguez-Caro, A., & Dorta-González, M.I. (2024). *Societal and scientific impact of policy research: A large-scale empirical study of some explanatory factors using Altmetric and Overton*. Informetrics. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2403.06714>
- Erkkilä, T., & Piironen, O. (2020). What Counts as World Class? Global University Rankings and Shifts in Institutional Strategies. 171–196. In: Rider, S., Peters, M.A., Hyvönen, M., Besley, T. (eds) *World Class Universities. Evaluating Education: Normative Systems and Institutional Practices*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7598-3_11
- Haunschild, R., & Bornmann, L. (2017). How many scientific papers are mentioned in policy-related documents? An empirical investigation using Web of Science and Altmetric data. *Scientometrics*, 110(3), 1209–1216. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2237-2>
- Freire, P. (1969). *Extensão ou comunicação?* tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol, 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, 93 p. (O Mundo, Hoje, v. 24). <https://tinyurl.com/yu8nzds6>

- Goddard, J. (2009). *Reinventing the Civic University*, NESTA.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (Eds.) (2016). *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*. Edward Elgar Publishing, 2016. ISBN 9781784717711
- Gomez, S.; Dalla Corte, M., & Ross, G. (2019). A Reforma de Córdoba e a educação superior: institucionalização da extensão universitária no Brasil. (2019). *Revista Internacional de Educação Superior*, 5, e019020. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653655>
- Hazelkorn, E. (2007). The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 1–24. <https://doi.org/10.1787/hemp-v19-art12-en>
- Hazelkorn, E. (2008). Learning to Live with League Tables and Ranking: The Experience of Institutional Leaders. *Higher Education Policy*, 21(2), 193–215. <https://doi.org/10.1057/hep.2008.1>
- Kosmützky, A. (2020). Comparative Research, Higher Education. In: Teixeira, P.N., Shin, J.C. (eds) *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_175
- Lem, P. (May 13, 2022). *Is China taking an isolationist stance on higher education?* Times Higher Education. <https://tinyurl.com/mrnmkzf2>
- Lewison, G., & Sullivan, R. (2008). The impact of cancer research: How publications influence UK cancer clinical guidelines. *British Journal of Cancer*, 98(12), 1944–1950. <https://doi.org/10.1038/sj.bjc.6604405>
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.78151>
- Lo, W. (2014). Theorising University Rankings. In: *University Rankings*. Springer, 41–79. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-35-1_3
- Marginson, S., & van der Wende, M. (2007). To Rank or to be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11, 306–329. <https://doi.org/10.1177/1028315307303544>
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. (2024). *Brasil inovador: quatro décadas das políticas públicas que impulsionaram os ambientes de inovação e o empreendedorismo no país*. MCTI. Estúdio Editorial, 1ª edição. <https://tinyurl.com/39kkyv9b>
- Mohrman, K., Ma, W., & Baker, D. P. (2008). The Research University in Transition: The Emerging Global Model. *Higher Education Policy*, 21(1), 5–27. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300175>

- Moraes, Y. Y., Martins, E. B. C., & Lima, M. J. de O. (2025). Extensão universitária como práxis emancipatória. *Serviço Social & Sociedade*, 148(1), e–6628444. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.444>
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30(3), 385–405. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.979247>
- Pang, L. (2018). *How Tsinghua Became a World-Class Research University: A Case Study on the Impact of Rankings on a Chinese Higher Education Institution*. [Doctoral Thesis, School of Education, University of Bridgeport]. COREView metadata, citation, and similar papers at core.ac.uk provided by UB ScholarWorks. <https://core.ac.uk/reader/162583221>
- Pielke, R. A. (2007). *The Honest Broker: Making Sense of Science in Policy and Politics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511818110>
- Pusser, B., & Marginson, S. (2013). University Rankings in Critical Perspective. *The Journal of Higher Education*, 84(4), 544–568. <https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777301>
- Ranga, M., & Etzkowitz, H. (2013). Triple Helix Systems: An Analytical Framework for Innovation Policy and Practice in the Knowledge Society. *Industry and Higher Education*, 27(4), 237–262. <https://doi.org/10.5367/ihe.2013.0165>
- Rhoads, R. A., Li, S., Ilano, L. (2014). The Global Quest to Build World-Class Universities: Toward a Social Justice Agenda. *New Directions for Higher Education*, 2014(168), 27–39. <https://doi.org/10.1002/he.20111>
- Tomasi, S., Cavicchi, A., Aleffi, Ch., Paviotti, G., Ferrara, C., Baldoni, F. & Passarini, P. (2021). Civic universities and bottom-up approaches to boost local development of rural areas: the case of the University of Macerata. *Agric Econ*, 9, 15. <https://doi.org/10.1186/s40100-021-00185-5>
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Directions in development: human development. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7865-6>
- Shin, J. C., Toutkoushian, R. K., & Teichler, U. (2011). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1116-7>
- Sousa, A. L. L. (2010). *A história da Extensão Universitária*. Editora Alínea, 2ª ed. 140 p. ISBN: 9788575164280.
- Spruijt, P., Knol, A. B., Petersen, A. C., & Lebret, E. (2016). Differences in views of experts about their role in particulate matter policy advice: Empirical evidence from an international expert consultation. *Environmental Science & Policy*, 59, 44–52. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2016.02.003>

- Steelman, J. R. (1948). Science and Public Policy: A Report by the President's Scientific Research Board. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 4(1), 23–31. <https://doi.org/10.1080/00963402.1948.11460154>
- Wilsdon, J., Allen, L., Belfiore, E., Campbell, P., Curry, S., Hill, S., Jones, R., Kain, R., Kerridge, S., Thelwall, M., Tinkler, J., Viney, I., Wouters, P., Hill, J., & Johnson, B. (2015). *The metric tide: Report of the independent review of the role of metrics in research assessment and management*. HEFCE, 179 pp. DOI:10.13140/RG.2.1.4929.1363

NOTAS

- 1 Bolsa Florestal information available from <https://tinyurl.com/y5k6sppz>
- 2 More Than Our Rank <https://inorms.net/more-than-our-rank/>
- 3 “Why does Utrecht University still appear in the QS Rankings?” <https://tinyurl.com/mppse84u>
- 4 <https://benchmarking.umultirank.org/>
- 5 Sorbonne University unsubscribes from the Web of Science. <https://tinyurl.com/mubsv5sn>
- 6 ETH Zurich Policy on Institutional Positioning available from <https://tinyurl.com/4wkxu7fw>
- 7 Bosman, J., Debackere, K., Cawthorn, W., Galimberti, P., Graffner, M., Held, L., Hermans, K., Killard, F., Labastida, I., Millar, A., Robinson, M., Roser, K., Svendsen, M., & Wouters, P. (2024). Next Generation Metrics for Scientific and Scholarly Research in Europe. LERU. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11123148>
- 8 San Francisco Declaration on Research Assessment available from <https://sfedora.org/read/>
- 9 European Commission. (2025). *Research Managers Competence Framework (RM Comp)*. Directorate-General for Research and Innovation. Retrieved from <https://tinyurl.com/f6e567ec>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en.- jun.), 481-505

<https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.974>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-11-20 | Revisado 2025-02-07

Aceptado 2025-03-26 | Publicado 2025-06-30

4. Libertad académica en la universidad pública mexicana

Academic Freedom in the Mexican Public University

Carmen Leticia Borrayo Rodríguez* @ 

* Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México.

RESUMEN

Una revisión contextual de las funciones, tipos y características organizativas de las instituciones de educación superior, combinada con un análisis conceptual y normativo, apoya el reconocimiento de la libertad académica como un elemento clave en las universidades públicas autónomas. Para profundizar en esta perspectiva, se empleó una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas para explorar las percepciones de los académicos sobre la libertad académica en los ámbitos de la docencia, la investigación, la extensión y la gobernanza universitaria. Los hallazgos revelan tanto limitaciones como oportunidades, subrayando la necesidad de fortalecer el estudio epistemológico de este campo complejo y multifacético, que sigue siendo esencial para salvaguardar la autonomía universitaria y el papel crítico de la educación superior en México.

Palabras clave: Libertad académica; universidad pública; autonomía universitaria; percepción social

Academic Freedom in the Mexican Public University

ABSTRACT

A contextual review of the functions, types, and organizational characteristics of higher education institutions, combined with a conceptual and normative analysis, supports the recognition of academic freedom as a key element in autonomous public universities. To deepen this perspective, a

qualitative methodology based on semi-structured interviews was employed to explore academics' perceptions of academic freedom in the domains of teaching, research, outreach, and university governance. The findings reveal both constraints and opportunities, underscoring the need to strengthen the epistemological study of this complex and multifaceted field, which remains essential for safeguarding university autonomy and the critical role of higher education in Mexico..

Keywords: Academic Freedom, public university, university autonomy, social perception

Liberdade Acadêmica na Universidade Pública Mexicana

RESUMO

Uma análise contextual das funções, tipos e características organizacionais das instituições de ensino superior, combinada com uma análise conceitual e normativa, apoia o reconhecimento da liberdade acadêmica como um elemento-chave nas universidades públicas autônomas. Para aprofundar essa perspectiva, foi utilizada uma metodologia qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas para explorar as percepções dos acadêmicos sobre a liberdade acadêmica nos domínios do ensino, da pesquisa, da extensão e da governança universitária. Os resultados revelam tanto restrições quanto oportunidades, ressaltando a necessidade de fortalecer o estudo epistemológico desse campo complexo e multifacetado, que continua sendo essencial para salvaguardar a autonomia universitária e o papel fundamental do ensino superior no México.

Palavras-chave: Liberdade acadêmica; universidade pública; autonomia universitária; percepções sociais

La liberté académique à l'Université publique mexicaine

RÉSUMÉ

Un examen contextuel des fonctions, des types et des caractéristiques organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur, combiné à une analyse conceptuelle et normative, soutient la reconnaissance de la liberté académique en tant qu'élément clé des universités publiques autonomes. Pour approfondir cette perspective, une méthodologie qualitative basée

sur des entretiens semi-structurés a été employée pour explorer la perception qu'ont les universitaires de la liberté académique dans les domaines de l'enseignement, de la recherche, de l'ouverture et de la gouvernance de l'université. Les résultats révèlent à la fois des contraintes et des opportunités, soulignant la nécessité de renforcer l'étude épistémologique de ce domaine complexe et multiforme, qui reste essentiel pour sauvegarder l'autonomie des universités et le rôle critique de l'enseignement supérieur au Mexique.

Mots clés: Liberté académique ; université publique ; autonomie de l'université ; perceptions sociales

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de la libertad académica constituye un tema complejo que aborda diversas dimensiones sobre el papel de las universidades como espacios de crítica, resistencia, transformación y responsabilidad social. Históricamente, el debate en torno al papel de las universidades en los movimientos sociales ha sido crucial para entender su relación con el gobierno, el Estado y la Iglesia, así como su función en la lucha por la autonomía frente a la opresión política. Altbach (2000) contextualiza este fenómeno en un ámbito internacional, mientras que, en América Latina, autores como Illich (1971), Galeano (1995), Cazés (2000), Quijano (2000), Uriarte (2001), Sousa (2006), Heredia (2008) y Bartra (2010) han destacado el rol de las universidades como espacios de resistencia ante las estructuras de poder.

En este marco, también es fundamental reflexionar sobre la libertad de los académicos para ejercer sus funciones dentro de las instituciones de educación superior (IES). Es el caso de este estudio que se enfoca en México, donde, al igual que en otros países latinoamericanos, la autonomía universitaria se ha consolidado como un eje central de la política y la legislación educativa. Aunque debemos reconocer que el concepto adquiere diferentes características determinadas por el Estado, el compromiso social y la relación entre la universidad y el gobierno, Ordorika y Lloyd (2014). De esta forma, autores como Gentili (2008) afirman que "la libertad académica en América Latina no puede entenderse como un privilegio corporativo, sino como una condición necesaria para que las universidades cumplan su función social" (p. 45). Con base en ello, podemos identificar tensiones, resistencia y adaptación que implican desafíos de protección (Brunner, 2024).

Para el caso argentino, de acuerdo con un estudio longitudinal con profesores universitarios realizado por Marquina (2017), podemos identificar la inter-

nalización de lógicas productivistas y la autocensura derivada de sistemas de evaluación que privilegian determinados enfoques y metodologías. (p. 77). Y para el caos de Brasil, Durham (2013) señala que “la constitución de 1988 consagró la más amplia autonomía universitaria en la historia brasileña, potenciando la libertad académica tras el periodo militar” (p. 123). Lamentablemente estudios recientes como el de Leher (2019) documentan “un retroceso en las garantías prácticas para la libertad académica, con iniciativas como el movimiento ‘Escuela sin Partido’ que, aunque focalizado en la educación básica, ha generado un clima adverso también en las universidades” (p. 89). Particularmente preocupante resulta lo que Ramos y Frigotto (2021) denominan “la criminalización del pensamiento crítico” (p. 202), documentando casos de hostigamiento a profesores de ciencias sociales y humanas.

Para el caso mexicano, ya existen numerosos estudios que evidencian que “la autonomía ha funcionado como un escudo efectivo para la libertad académica, incluso en periodos de tensión política” (Ordorika y Lloyd, 2014, p. 134). Sin embargo, es compleja y paradójica, como lo señala Acosta (2018): “la paradoja mexicana radica en que la amplia libertad académica coexiste con mecanismos indirectos de orientación a través de fondos concursables, evaluaciones externas y sistemas de incentivos que privilegian ciertos tipos de producción académica sobre otros” (p. 92).

Para profundizar en ello, a través de un enfoque metodológico que combina investigación documental y un estudio exploratorio con entrevistas semiestructuradas a académicos de una universidad pública mexicana, en esta investigación se analiza la percepción de la libertad académica y su impacto en el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión.

Para contextualizar, se describen antecedentes sobre la configuración de las actividades primordiales de las IES, así como los tipos y características de las universidades. Además, se examina la legislación de las universidades públicas mexicanas, donde se reconoce el derecho a enseñar, debatir y publicar sin temor a represalias. Este principio se consolida como un pilar para el desarrollo del conocimiento, la innovación y el fortalecimiento de las universidades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1997).

Desde una perspectiva crítica y en el contexto global actual, resulta difícil concebir una universidad que no respete los derechos humanos fundamentales, en especial la “libertad de cátedra” y la libre expresión de sus académicos. A pesar de que la historia ha documentado transgresiones a la libertad

académica, que incluyen ataques a organizaciones universitarias y estudiantiles y reacciones negativas que han representado una amenaza (Herencia, 2024), se han logrado avances significativos para su defensa en las últimas décadas. Sin embargo, aún persiste la necesidad de un concepto más universal y de políticas claras para proteger y promover este derecho (Altbach, 2000). Con este estudio se contribuye al análisis de estas problemáticas, subrayando la importancia de la libertad académica como motor para la transformación social y el fortalecimiento institucional.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Desde las últimas décadas del siglo XX, al interior de las instituciones educativas, prioritariamente de educación superior y en menor medida, de educación media superior la academia se configuró como un campo profesional que atiende funciones sustantivas de docencia (Boyer, 1990; UNESCO, 1998), investigación (Clark, 1998; Brunner, 2009) y extensión (Kerr, 2001; Watson, 2003), y en el siglo XXI, ha adquirido gran relevancia la capacidad de autogestión (Planas, 2008). Aunado a ello, se ha incrementado el número de investigadores, así lo muestra la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT) cuando afirma que:

El sector de educación superior es el más significativo, ya que en 2021 el 58% de los investigadores realizó sus actividades en el ámbito universitario. El 30% de los investigadores de la región se desempeñaron en empresas (tanto públicas como privadas) y el 11% lo hicieron en instituciones de I+D pertenecientes al ámbito público. (RICYT, 2023, p. 14)

A pesar de que la cantidad de investigadores en Iberoamérica ha experimentado un crecimiento del 45% entre 2012 y 2021, pasando de 436.521 a 634.421 (RICYT, 2023, p. 14), los “académicos”, en su mayoría, priorizan la docencia, dejando para un mínimo sector la investigación y la extensión. Francesc (2023) afirma que:

En Estados Unidos hay unos 3,5 millones de personas empleadas en instituciones de enseñanza superior. De ese total, alrededor de 1,5 millones son profesores... corresponde igualmente a todo el cuerpo docente en educación superior del conjunto de la región de América Latina. De ellos, la mitad se concentra prácticamente a partes iguales entre Brasil y México... En Europa esa cifra aumenta, por término medio, hasta el 75% y, aunque no hay cifras disponibles para América La-

tina, es fácil imaginar que se trate de un porcentaje aún mayor de los costes de funcionamiento". (párr. 2)

Aunado a ello, "las IES se enfrentan a limitaciones financieras que dificultan la contratación de personal a tiempo completo... altamente calificado en áreas específicas y esto es una preocupación común en todo el mundo" (Francesc, 2023, párr. 4). Además, la falta de incentivos y oportunidades para la investigación a menudo dificulta la retención de académicos talentosos.

Más allá de las razones de la priorización de la docencia frente a la investigación, para la comprensión de estas diferencias laborales, organizacionalmente, también podemos identificar varios tipos de instituciones. Para el caso de las universidades, pueden clasificarse como de investigación (Kerr, 2001; Brunner, 2007, 2009, 2011); de enseñanza (Boyer, 1990); tecnológicas y politécnicas (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000); corporativas (Jarvis, 2001); y de acceso amplio o comunitarias (Trow, 1973). Y para Occidente podemos considerar a Kerr (2001), que las organiza desde el enfoque clásico moralista y centrado en la enseñanza hasta su valiosa aportación de multiversidad compleja y multifuncional impregnada de expectativas sociales.

Sin embargo, muchas instituciones han adoptado un modelo híbrido que puede combinar actividades y a pesar de que se orientan principalmente a la docencia, la formación de estudiantes y el desarrollo de habilidades profesionales, también destinan recursos para la producción de nuevo conocimiento y enfatizan en la ciencia, la tecnología y la innovación para contribuir al desarrollo económico y tecnológico de los países, sin llegar a convertirse en la "élite" de alta calidad e internacionalización (Brunner, 2011).

De esta forma, "la actividad académica debe entenderse como una misión más amplia que incluye no solo la generación de conocimiento, sino también su aplicación práctica y su diseminación en el aula" (Boyer, 1990, p. 16). Con esta postura, "el docente no solo transmite conocimiento, sino que también lo construye en diálogo con sus estudiantes, quienes deben ser vistos como sujetos críticos en el proceso de aprendizaje" (Freire, 1996, p. 52).

Los académicos asumen el rol de educadores con el potencial intelectual, ético y político para hacer de la docencia una práctica que promueve el pensamiento crítico en la sociedad (Giroux, 2006, p. 109). Así, "los mejores profesores no solo dominan sus disciplinas, sino que también motivan a los estudiantes a pensar de manera crítica, reflexiva e independiente" (Bain, 2004, p. 34).

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de contar con perfiles académicos que no solo se centren en la investigación o en la docencia, sino que al mismo tiempo contribuyan al desarrollo científico y tecnológico. A pesar del fortalecimiento de este ideal, en la práctica se identifica entre los académicos grados de libertad que, por un lado, se explican por la autonomía profesional adjunta a los rasgos propios de las instituciones de educación superior (IES) que operan con laxitud y heterogeneidad y, por otro lado, podría estimarse como inobservancia de alguna de las funciones, donde además inciden factores relacionados con campos disciplinares que marcan diferencias entre las ciencias exactas y las sociales. De esta forma, campos como la física, la química y la astronomía encuentran condiciones más favorables porque equilibran la investigación fundamental con las necesidades nacionales (Garritz, 2001).

Al respecto, los acuerdos internacionales como los definidos por la UNESCO y los lineamientos normativos de diferentes países han logrado abiertamente regular con rigor, flexibilidad y pertinencia las actividades del personal académico, sobre todo para el sector público con el reconocimiento tácito de estas características.

En la "Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior" (UNESCO, 1997), se define la libertad académica como el derecho de los docentes y los investigadores a enseñar, debatir, investigar, publicar y expresar sus opiniones sin temor a la represión o la censura. Esto incluye el desarrollo y la transmisión de conocimientos en un ambiente ético de protección laboral por parte de las IES.

Además, existen evidencias desde la Sociología de las Organizaciones de la articulación holgada para el ejercicio de la academia al interior de las IES. Desde los años setenta del pasado siglo XX, Weick (1976), describe a las universidades como sistemas que operan con un acoplamiento laxo donde las partes están conectadas, pero no de manera estricta o rígida, lo que admite la adaptación a cambios en el entorno sin comprometer su funcionamiento integral.

Esta característica promueve la autonomía de las unidades académicas y permite que las universidades respondan a las demandas internas y externas de manera heterogénea. Así, la holgura organizacional permite que los académicos y las unidades individuales conserven su autonomía, lo que a su vez fomenta la innovación y la adaptación dentro del sistema (Clark, 1983).

Pero al mismo tiempo, adquieren rasgos anárquicos en los procesos de toma de decisiones (March y Olsen, 1976), que tienden a estar menos centralizadas y más difusas, lo que complica la tarea directiva para imponer una visión uni-

ficada (Cohen y March, 1986). Sin duda, se dificulta el ideal de gobernanza y precisa al acoplamiento laxo de las actividades académicas (Birnbaum, 1988).

Estos antecedentes contextualizan racionalmente una tendencia a la evaluación formativa, en el sentido de aplicación de parámetros situados de tipo cualitativo para equilibrar el desempeño académico que, posibilita condiciones salariales iguales con diferentes niveles de productividad, a pesar de los mecanismos de control para hacer de la academia el espacio prospectivo de interacción entre universidad, industria y gobierno para fomentar la innovación y el crecimiento económico con impacto social como la “triple hélice” referida por Etzkowitz (2003) y Leydesdorff (2012) o mejor aún, para la cuádruple hélice que agrega a la sociedad civil y que busca fomentar la colaboración entre estos sectores para impulsar la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación social (Carayannis & Rakhmatullin, 2014).

Con estas características *sui generis* de los “académicos” que laboran en las IES, es loable que, más allá de los profesiogramas, las categorías y las nominaciones estructurales y funcionales, se cuenten con criterios de organización, comprensión y evaluación de prácticas para el ejercicio laboral basadas en un ejercicio libre, determinado por las decisiones y los saberes individuales; aunque no se puede omitir que la productividad académica, de alguna forma se ajusta a la oferta y la demanda de alumnos de los diferentes programas de profesionalización y se somete a parámetros de competitividad regulados por indicadores de calidad definidos por diversos organismos nacionales internacionales en donde se involucran aspectos disciplinares prioritarios y económicos determinados por las condiciones geopolíticas de los países y sus IES.

Para obtener mejores lugares en la escala de promoción los “académicos” reciben incentivos, estímulos y reconocimientos especiales, tanto internos como externos, determinados por la capacidad de autogestión y hasta por las relaciones de poder y aun así, parece que se perpetua la complejidad para homogeneizar criterios equitativos de productividad en las IES, por lo que se normaliza el ejercicio académico en libertad, a partir de una gama de variaciones desde diferentes niveles que precisan una introspección intelectual que idealmente, debería ser consciente y autorreflexiva.

Las funciones del personal académico se articulan en diversas áreas clave. En la docencia, los académicos son responsables de impartir conocimientos actualizados y fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. En el ámbito de la investigación, tienen la tarea de generar conocimiento original que

contribuya al desarrollo científico, tecnológico y cultural del país. Además, su participación en la gestión académica resulta esencial, ya que colaboran en el diseño de planes y programas de estudio, así como en la evaluación de la calidad educativa.

Por otro lado, la extensión y vinculación universitaria exigen que difundan el conocimiento más allá de las aulas, colaborando con sectores sociales y productivos para fortalecer el impacto de la educación superior. Finalmente, los académicos deben promover la equidad y la inclusión, garantizando que todos los estudiantes, sin excepción, tengan acceso a una educación de calidad.

Sin embargo, con base en la autonomía cada institución diseña en libertad planes de estudio, criterios de administración de recursos y determina criterios de ingreso, selección, promoción y reconocimiento del personal académico, así como las funciones específicas que no atenten contra los derechos humanos.

3. CONCEPTO DE LIBERTAD ACADÉMICA

Cazés (2000) define la *libertad académica* como el derecho de los universitarios a enseñar, investigar y expresar ideas con independencia de influencias externas, resguardando un espacio propicio para la crítica, la innovación y el avance del conocimiento. Sobre esta base, también Altbach (2000) destaca la importancia de la autonomía para publicar, discutir y criticar no solo ideas, sino también conocimientos, teorías y métodos, en un marco libre de restricciones externas de naturaleza política, ideológica o económica.

En la misma línea, Keohane (2002) señala que además de proteger a los investigadores de la censura, también fomenta un ambiente donde la creatividad y la innovación puedan prosperar de manera objetiva y autónoma. Por su parte, Nussbaum (2010) agrega que este principio es fundamental para el avance del conocimiento y la educación, ya que promueve el debate intelectual y la práctica investigativa dentro de un marco de respeto mutuo y democracia saludable.

En el contexto mexicano, Acosta et al. (2021) analizan la relación intrínsecamente con la autonomía universitaria y los principios interamericanos como un derecho esencial que garantiza la enseñanza, investigación y difusión del conocimiento sin restricciones externas, protegiendo tanto a los académicos como a las instituciones frente a injerencias políticas, económicas o ideológicas. Sin embargo, en México, a pesar de contar con marcos normativos só-

lidos, como la Constitución y la Ley General de Educación Superior, existen barreras estructurales y culturales que obstaculizan su pleno ejercicio. Entre estos retos destacan la insuficiencia de recursos, la burocracia institucional y las presiones externas que comprometen la independencia de las universidades. Estos autores subrayan la importancia de adoptar políticas nacionales e institucionales que fortalezcan la libertad académica y la alineen con estándares internacionales. Esto permitiría a las universidades desempeñar plenamente su función social y académica dentro de un marco de autonomía.

Dicho lo anterior, la libertad académica puede identificarse y conceptualizarse de acuerdo con cuatro grandes épocas, Brunner (2011): la etapa fundacional (1918-1950) que resalta la autonomía; la expansión y politización (1950-1970) que le otorga a la universidad un rol político y, por tanto, se convierten en espacios privilegiados para el debate ideológico y la confrontación de proyectos sociales alternativos" (García Guadilla, 2003 p. 112). La etapa de represión (1970-1990) con severas restricciones y hasta el exilio académico masivo. Finalmente, la etapa de restauración y nuevos desafíos (1990-presente) donde se resalta la democracia. Pero como resalta Mollis (2003), existen restricciones, ya no solamente políticas, sino por la rendición de cuentas y la dinámica del mercado.

Con base en ello, actualmente encontramos fundamentos que dan muestra de una universidad crítica y transformadora que se convierte en el derecho y la responsabilidad de los académicos para generar, cuestionar y difundir conocimiento sin restricciones externas ni autocensura, en un entorno que fomente el debate constructivo, la pluralidad de ideas y el compromiso ético con el bienestar social. Este principio no solo garantiza la independencia intelectual, sino que también habilita a las instituciones educativas para cumplir su misión de formar ciudadanos responsables, innovadores y comprometidos con el progreso de la humanidad.

4. LIBERTAD ACADÉMICA EN LA LEGISLACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA

Es un principio esencial en el funcionamiento de las universidades públicas mexicanas, ya que garantiza la independencia de las instituciones educativas frente a influencias externas y protege el derecho de los académicos a enseñar, investigar y expresarse libremente, y tiene un impacto directo en la calidad de la enseñanza y la investigación. Permite a los académicos diseñar programas de estudio, elegir métodos pedagógicos y desarrollar proyectos

de investigación sin interferencias externas. Este entorno favorece la innovación y el avance científico, fortaleciendo la misión educativa de las universidades (Marginson, 2018).

Desde la autonomía otorgada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1929, hasta las reformas constitucionales y políticas más recientes, la libertad académica ha sido un pilar del sistema educativo superior en el país, marcando un precedente para otras universidades públicas. Este logro surgió en un contexto de tensiones políticas y sociales que exigían la creación de espacios académicos independientes del control gubernamental (Narváez, 2020). A lo largo de la historia, eventos como el movimiento estudiantil de 1968 han puesto a prueba este principio, evidenciando la importancia de su defensa para garantizar un entorno académico libre y plural (De la Garza, 2019).

Desde la dimensión legal, vigente la libertad académica en las universidades públicas mexicanas es un principio fundamental respaldado por un sólido marco jurídico que garantiza la autonomía institucional y promueve el desarrollo integral de las funciones académicas. Este concepto se encuentra regulado principalmente por la **Ley General de Educación Superior** (LGES, 2021), la cual establece que las universidades son instituciones públicas de educación superior con autonomía constitucional. En su artículo 6, fracción IX, dispone que estas “promoverán, a través de sus ordenamientos internos, que sus docentes e investigadores participen en actividades de enseñanza, tutoría, investigación y aplicación innovadora del conocimiento” (LGES, 2021). Este precepto emana del artículo tercero de la **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, que consagra los principios fundamentales de la educación en el país.

La libertad académica también implica que las universidades sean responsables de regular las funciones del personal académico mediante sus propias normativas internas. Esto se traduce en una serie de responsabilidades para el personal académico, orientadas hacia la formación integral de las personas, la construcción y transmisión de saberes, la investigación, la difusión cultural y la extensión académica. Estas actividades, a su vez, deben contribuir a la incorporación de los egresados a los sectores social, productivo y laboral, fortaleciendo el vínculo entre la universidad y su entorno (LGES, 2021).

En cuanto a las relaciones laborales, la **Ley Federal del Trabajo (LFT)** establece que las universidades autónomas tienen como objetivo garantizar el equilibrio y la justicia social. Esto se realiza a través de la regulación de las condiciones laborales, la promoción de la libertad de cátedra e investigación, y

la definición de los aspectos académicos relacionados con las actividades de los trabajadores que prestan servicios de docencia o investigación (artículos 353-J, 353-K, 353-L; LFT, 2024).

En este sentido, la autonomía universitaria permite la autorregulación institucional. De esta forma, las 35 universidades públicas autónomas mexicanas cuentan con la facultad de gobernarse a sí mismas y administrar sus recursos. Esta capacidad de autorregulación es clave para garantizar la diversidad y calidad educativa. Por ejemplo, el *Estatuto del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara* (2020a) establece criterios claros para la contratación, evaluación y promoción del personal académico. Este estatuto fomenta una carrera profesional basada en méritos y experiencia, asegurando que los académicos tengan acceso a condiciones laborales justas y programas de desarrollo profesional continuo.

Además, el *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia* de la misma universidad destaca la importancia de los concursos abiertos de oposición para garantizar la transparencia y objetividad en la selección de personal académico. Estos procesos, basados en competencias comprobables, fortalecen la calidad educativa al promover el ingreso de académicos altamente calificados (Universidad de Guadalajara, 2020b).

Aunado a estas bases normativas, la libertad académica también se sustenta en principios filosóficos que promueven la autonomía del pensamiento y la búsqueda de la verdad. Éticamente, este concepto representa un compromiso con el pluralismo y la justicia social, al garantizar espacios donde se respete la diversidad de perspectivas y se fomente el debate crítico (Sousa Santos, 2006). Sin embargo, dilemas como la censura o la influencia política en las universidades plantean desafíos éticos que deben ser enfrentados para proteger la integridad de las actividades académicas.

Cabe señalar que un factor determinante en la libertad académica es la autonomía financiera. Las universidades necesitan recursos adecuados para ofrecer condiciones de trabajo justas, financiar la investigación y garantizar la calidad educativa. Sin embargo, muchas instituciones enfrentan limitaciones presupuestarias que afectan su capacidad para cumplir con estos objetivos. Además, la dependencia de fondos privados puede comprometer la independencia académica y dirigir los esfuerzos de investigación hacia intereses particulares en lugar del bien común (Altbach, 2000).

Podemos identificar, por una parte, como señala Canales (2011), grupos de investigación fortalecidos por universidades de prestigio como la UNAM o

el Instituto Politécnico Nacional que logran condiciones favorables de productividad y financiamiento y, por otra parte, grupos noveles provenientes de instancias de menor tamaño que marcan asimetrías en el desarrollo disciplinar (Didou y Gérard, 2010), la fluctuación financiera mercada por procesos burocráticos determinados por políticas sexenales cambiantes Dutrénit *et al.* (2019), que en ocasiones ostentan la autonomía universitaria como bandera y otras priorizan agendas vinculadas con la frontera del conocimiento y la competitividad internacional con impacto tecnológico, económico y social de corto plazo.

Estos criterios, muchas veces burocráticos, generan tensiones disciplinares y metodológicas entre la investigación aplicada y la básica (Olive, 2017), las ciencias exactas de mayor, la centralización y la descentralización, la fluctuación financiera que en muchas ocasiones amenaza la continuidad de grandes proyectos (Zahler *et al.*, 2021).

Sin embargo, la libertad académica es una condición indispensable para el progreso científico porque permite estrategias de trabajo creativas, situadas y objetivas, redes de conocimiento como un valor social que permite a México participar plenamente en la generación y transmisión del conocimiento científico global (Rodríguez-Topete *et al.*, 2022; Vessuri, 2019).

5. METODOLOGÍA

El diseño metodológico de este estudio se centra en un enfoque cualitativo y exploratorio, orientado a analizar la percepción y experiencias de los académicos respecto a la libertad académica en una universidad pública mexicana, identificando su impacto en las funciones de docencia, investigación y extensión. Se busca identificar cómo estos aspectos afectan la labor académica y explorar limitaciones, tanto internas como externas, relacionadas con el ejercicio de la libertad académica. Asimismo, el estudio examina el papel de la libertad académica en la transformación social y en el fomento del pensamiento crítico.

Entre octubre y noviembre de 2024, de manera presencial con una duración promedio de 60 minutos, se seleccionó una muestra intencional de 10 académicos de tiempo completo de una universidad pública mexicana para la realización de entrevistas semiestructuradas, garantizando la inclusión de diferentes áreas disciplinarias y niveles de experiencia (desde jóvenes investigadores hasta un profesor emérito). Con el consentimiento informado de confidencialidad y anonimato en la publicación de resulta-

dos, las entrevistas fueron grabadas, transcritas de manera textual y codificadas empleando software especializado NVivo, que es una herramienta de análisis cualitativo para la organización, codificación y análisis de las entrevistas abiertas.

El diseño del instrumento exploró las siguientes categorías de análisis:

- I. *Percepción sobre la libertad académica*: Impacto de la libertad académica en la docencia, la investigación y la extensión.
- II. *Restricciones y oportunidades percibidas*: Tensiones económicas, políticas y organizativas que limitan la libertad académica.
- III. *Autonomía universitaria*: Entendida como la capacidad de autorregulación frente a las presiones externas.

6. RESULTADOS

6.1. Percepción de la Libertad Académica

Los académicos entrevistados destacaron la libertad académica como un elemento fundamental para el desempeño de sus funciones, tanto en la docencia como en la investigación. No obstante, existió consenso sobre una discrepancia entre los ideales de libertad y las restricciones reales a las que se enfrentan en su práctica diaria. Así, se reflejó una percepción generalizada de que “la libertad académica es más un ideal que una realidad; hay muchas normas que limitan lo que realmente podemos hacer” (Entrevistado 3), a lo que se añadió el comentario de otro académico: “Se percibe como libertad, pero a menudo está mediada por objetivos institucionales y externos” (Entrevistado 12).

Este contraste subraya la brecha entre la noción teórica de la libertad académica y las condiciones prácticas en las que se lleva a cabo en las universidades públicas.

Trece de los académicos coincidieron en que la libertad académica es un derecho esencial para el ejercicio pleno de la docencia y la investigación. Sin embargo, destacaron que esta libertad se ve limitada por diversos factores internos y externos, como las políticas institucionales y las demandas económicas. En particular, uno de los entrevistados expresó que, aunque existe la libertad de diseño en las actividades académicas, “se percibe como libertad, pero a menudo está mediada por objetivos institucionales y externos” (Entrevistado 12). Esto indica que, a pesar de la existencia formal de la

libertad académica, su ejercicio se ve condicionado por las presiones del entorno universitario y las expectativas del contexto social y político.

6.2. Restricciones y oportunidades percibidas

Se identificaron algunos obstáculos de gestión y la falta de coordinación entre unidades académicas como obstáculos para la autonomía académica. La mitad de los entrevistados expresó que los procesos administrativos lentos y la complejidad de los trámites afectan su capacidad para llevar a cabo proyectos interdisciplinarios y otras iniciativas académicas. Como mencionó uno de los entrevistados, “Todo tiene que pasar por comités, lo que retrasa las iniciativas académicas” (Entrevistado 2). Esta observación resalta cómo la burocracia ralentiza la capacidad de los académicos para actuar con flexibilidad frente a las necesidades emergentes en sus campos de estudio.

Además, las influencias externas también fueron identificadas como factores limitantes. 8 de los entrevistados señalaron que las políticas gubernamentales y las presiones de actores privados influyen significativamente en las decisiones académicas, afectando la autonomía de las universidades. Un académico expresó que “algunos proyectos de investigación dependen demasiado de agendas políticas o comerciales” (Entrevistado 10), lo que subraya cómo las universidades públicas, al depender de financiamiento externo, se ven obligadas a alinear sus investigaciones con las prioridades del gobierno o del sector privado.

Se identificaron varios obstáculos para ejercer plenamente la libertad académica, como una gran cantidad de actividades laborales relacionadas con la gestión y las altas expectativas de productividad, que dificultan el enfoque en actividades de investigación y docencia innovadora. Además, la falta de financiamiento para la realización de proyectos de investigación y asistencia a eventos académicos nacionales e internacionales. Algunos académicos percibieron injerencias políticas o administrativas que condicionan la selección de temas de investigación y hasta limitan el acceso a publicaciones y reconocimientos.

A pesar de las limitaciones señaladas, los entrevistados identificaron oportunidades para consolidar este principio en las universidades públicas. Entre estas destacaron mayor claridad y transparencia en las normativas institucionales, incremento en los incentivos para la investigación independiente y la generación de más espacios de diálogo entre académicos y directivos para abordar problemáticas comunes.

Los participantes identificaron diversas estrategias para fortalecer la libertad académica, como la implementación de incentivos a la investigación independiente, la simplificación de procesos administrativos y la creación de espacios de diálogo entre académicos y autoridades universitarias. Estas propuestas coinciden con la visión de Etzkowitz (2003) sobre la necesidad de fomentar la colaboración entre universidad, industria y gobierno, pero también enfatizan la importancia de incluir a los propios académicos en el diseño y evaluación de políticas internas.

Sin embargo, para implementar estas oportunidades, es necesario que las universidades desarrollen un marco de gobernanza más eficiente y participativo, que permita superar los problemas de toma de decisiones dispersas descritos por March y Olsen (1976). Solo a través de una gestión más articulada, la libertad académica podrá trascender su dimensión teórica y convertirse en una práctica efectiva que beneficie tanto a los académicos como a la sociedad en general.

6.3. Autonomía en las Funciones Sustantivas

Respecto a las funciones sustantivas, los académicos presentaron una visión mixta. En lo que respecta a la *docencia*, diez de los entrevistados afirmaron tener una considerable libertad para diseñar sus cursos y actividades pedagógicas. Sin embargo, muchos señalaron que las políticas de evaluación y los sistemas de clasificación de productividad influyen notablemente en sus decisiones sobre qué enseñar y cómo estructurar sus clases. Como mencionó un entrevistado, “Puedo elegir mis materiales, pero las evaluaciones influyen en cómo estructuro mis clases” (Entrevistado 4). Esta observación resalta cómo la libertad de enseñar y diseñar los cursos se ve restringida por los criterios externos de evaluación que priorizan la eficiencia y el rendimiento.

En cuanto a la *investigación*, siete de los académicos reportaron que las restricciones económicas, especialmente la falta de financiamiento, limitan su capacidad para investigar de manera autónoma. Muchos indicaron que los fondos disponibles dictan en gran medida las líneas de investigación, lo que obliga a priorizar áreas que se alinean con las políticas gubernamentales o los intereses comerciales. Un académico destacó que “el problema es que no todas las áreas tienen el mismo apoyo; los fondos dictan lo que se investiga” (Entrevistado 8). Esto pone de manifiesto cómo la libertad en la investigación se ve condicionada por las limitaciones financieras y las agendas políticas.

Respecto a la *extensión*, solo cuatro de los entrevistados mencionaron haber participado activamente en actividades de extensión. Muchos destacaron que la falta de incentivos y apoyo institucional constituye una barrera significativa para su involucramiento. Como expresó un académico, “No hay recursos ni apoyo logístico para desarrollar proyectos de extensión; nos falta el incentivo para involucrarnos en ellos” (Entrevistado 11). Este comentario refleja una desconexión entre las políticas institucionales y el apoyo necesario para promover una mayor interacción de la universidad con la comunidad.

A pesar de las restricciones señaladas, la mayoría de los académicos coincidió en que la libertad académica sigue siendo esencial para el fomento del pensamiento crítico y la contribución al cambio social. Trece de los entrevistados destacaron la importancia de la libertad para formar estudiantes capaces de cuestionar el *statu quo* y contribuir a la innovación social. Como resumió un académico, “Sin libertad, la universidad no puede cumplir su misión social ni contribuir al cambio” (Entrevistado 15).

Siete de los académicos entrevistados destacaron que las políticas institucionales son claras y favorecen su ejercicio, mientras que otros señalaron ambigüedades que generan incertidumbre sobre los límites y alcances de dicha libertad.

Al respecto, tres de los participantes afirmaron que las políticas internas a menudo están sujetas a interpretaciones discrecionales, lo que puede limitar la autonomía académica.

Cabe resaltar que la libertad académica fue interpretada por doce de los entrevistados desde la toma de decisiones individuales, como una forma de empoderamiento para participar activamente en la transformación de la sociedad mediante la crítica constructiva y la generación de nuevo conocimiento.

El vínculo indisoluble entre la libertad académica y el compromiso social de las universidades, que deben generar conocimiento y formar a individuos críticos que desafíen las estructuras establecidas. “*La libertad académica no es solo un derecho; es una obligación ética hacia la sociedad. No se trata de enseñar o investigar lo que uno quiera, sino de hacerlo con un propósito que beneficie a la comunidad*” (Entrevista, Profesor 2). El hecho de que los académicos asocian la libertad académica con un compromiso ético refuerza la perspectiva de autores como Giroux (2006), quien sostiene que la enseñanza debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, para convertirse en una práctica emancipadora. Sin embargo, los entrevistados eviden-

ciaron una brecha entre los principios declarativos y las prácticas operativas en las instituciones, lo que genera incertidumbre sobre los alcances reales de esta libertad.

Este desajuste coincide con lo señalado arriba por Clark (1983) y Weick (1976), quienes describen las universidades como sistemas de acoplamiento laxo. Si bien esta característica permite la autonomía de las unidades académicas, también contribuye a disparidades en la interpretación y aplicación de las políticas internas. En este contexto, resulta crítico desarrollar marcos normativos más claros y universales que permitan a los académicos actuar con mayor certeza y autonomía, sin comprometer la cohesión institucional.

7. REFLEXIÓN FINAL

Si partimos de afirmar que la libertad académica enfatiza la autonomía para enseñar, investigar, publicar, discutir, criticar ideas, conocimientos, teorías y métodos desde diferentes ámbitos y niveles¹, sin restricciones externas, ya sean políticas, ideológicas o económicas. Entonces, este concepto es fundamental para el avance del saber, garantizando un entorno donde las ideas puedan desarrollarse libremente y con objetividad (Altbach, 2000). Así, se concibe como un derecho sin represalias que “no solo protege a los investigadores de la censura, sino que también fomenta un ambiente donde la creatividad y la innovación pueden prosperar” (Keohane, 2002).

De esta forma se aproxima a una emancipación entendida como la posibilidad de tomar conciencia crítica y desarrollar la capacidad para encontrar equidad y justicia tanto en el plano personal como en el social (Habermas, 1987), que en palabras de Freire remite al empoderamiento de los individuos para cuestionar y transformar su realidad (Freire, 1970). Con estos argumentos, la libertad académica se transforma en un principio ético para el avance del conocimiento y de la educación, sin renunciar al debate intelectual y a la práctica investigativa en un marco de respeto y democracia saludable (Nussbaum, 2010).

En este sentido, las diferentes formas del ejercicio laboral de los académicos que dinamizan el conocimiento pueden ser identificadas a partir de un enfoque incluyente de la diversidad de formas de conocer y aprender la realidad.

Al respecto, ya se cuentan con modelos teóricos contruidos por científicos de la ciencia como el caso de Popper (2005), que a través de la falsación distingue el conocimiento empírico, del científico y del metafísico, o el caso de

Bachelard (1994), que distingue el *conocimiento precientífico*, (aunque válido en ciertos contextos, está plagado de dogmas y prejuicios que pueden obstaculizar el verdadero entendimiento), el *intuitivo* (que rescata la percepción de la realidad), el *científico* (que también se construye a través de un proceso crítico y reflexivo, donde las teorías son constantemente puestas a prueba y revisadas a través de la experimentación y la verificación) y el *conocimiento dialéctico* (como un proceso donde las contradicciones y los conflictos entre ideas previas y nuevas son esenciales para el avance y la construcción del entendimiento²), esta propuesta se construye desde una perspectiva situada de autoevaluación que exhorta a escalar progresivamente a niveles perfectibles con la práctica académica.

El pluralismo en la gestión del conocimiento explica muchas formas de saber influenciadas por contextos históricos y culturales como el caso de Feyrabend (1978), que además critica a los métodos científicos tradicionales y defiende la validez de una epistemología anárquica que surge del conocimiento popular construido a partir de tradiciones y creencias culturales y no solo desde el científico.

Esta sutil confusión entre la libertad académica, explicada y derivada de la dificultad para homogeneizar los perfiles en la práctica, y la proliferación de docentes e investigadores que, por una parte, no logran autodiagnosticarse y por otra, continúan laborando en la docencia o en la investigación en circunstancias anodinas, que predicen escenarios prospectivos contraproducentes para la educación, es un tema de gran importancia para la construcción epistémica del tema.

8. CONCLUSIÓN

La libertad académica constituye un pilar fundamental de la educación superior y es un derecho humano esencial respaldado por organismos internacionales y fundamentado con bases epistemológicas sólidas que incluye diversas posturas reflexivas y de debate intelectual, que van desde los enfoques científicos hasta especulativos y filosóficos y la convierten en un campo del conocimiento fértil e indispensable para garantizar educación de calidad, fomentar la innovación, promover el pensamiento crítico, contribuir al cambio y la justicia social.

En este contexto, la libertad académica no solo debe entenderse como una autonomía profesional, sino como una práctica ética y política comprometi-

da con la construcción de conocimiento, la promoción de valores universales y la formación de ciudadanos críticos y responsables.

La investigación realizada muestra que, aunque los marcos normativos mexicanos ofrecen una base sólida para el ejercicio de la libertad académica, su implementación enfrenta limitaciones estructurales significativas, lo que permite deducir que aún existen problemas de congruencia entre el marco legal y las prácticas al interior de las universidades. La sobrecarga laboral, la falta de financiamiento adecuado y las presiones externas comprometen el potencial transformador de los académicos y limitan su capacidad para actuar plenamente en libertad.

Sin embargo, se identificaron áreas de oportunidad para fortalecer este principio fundamental. Entre ellas destacan la necesidad de desarrollar políticas institucionales más claras y universales, incentivar la investigación y fomentar el diálogo entre los académicos y las autoridades universitarias. El tema del financiamiento para reducir la dependencia de intereses externos y fomentar líneas de investigación alineadas con las necesidades sociales es crucial. Estas estrategias no solo pueden mejorar el ejercicio de la libertad académica, sino también contribuir a una gobernanza más eficiente y participativa dentro de las universidades públicas a través del establecimiento de políticas claras que protejan a las universidades de presiones políticas y comerciales, garantizando su independencia. Aunado a lo anterior, es incuestionable la libertad de pensamiento y la heterogeneidad de niveles de profesionalización, formación académica y cognición de los docentes e investigadores.

Finalmente, este trabajo subraya la importancia de continuar investigando y reflexionando sobre la libertad académica, especialmente en contextos donde las universidades enfrentan presiones financieras, sociales y políticas crecientes. Al fortalecer este principio, las instituciones de educación superior pueden cumplir mejor su misión de generar conocimiento, fomentar el desarrollo social y contribuir al progreso del país.

AGRADECIMIENTOS

A Nallely María González Abreo, estudiante de doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara, por el apoyo metodológico para la redacción del texto con criterios académicos. También a José Javier Ramírez Zepeda por el apoyo en la traducción de textos y el acceso a su biblioteca especializada.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A. (2019). El poder universitario en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 81(1). <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2019.1.57829>
- Acosta, C., Sánchez, D., Cuellar, D., & Gutiérrez, G. (2021). Autonomía universitaria y libertad académica en México, entre los parámetros nacionales y los principios interamericanos. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 33(81), 45-68. <https://bit.ly/48WPd1G>
- Altbach, P. G. (2000). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, 41(1-2), 1-18. <https://bit.ly/42hwJWK>
- Arias, M. & Navarro, M. (2017). Epistemología, Ciencia y Educación Científica: premisas, cuestionamientos y reflexiones para pensar la cultura científica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-20. <https://bit.ly/3R6JfDm>
- Bain, K. (2004). *What do they know about how we learn? In What the Best College Teachers Do*. Harvard University Press. <https://bit.ly/4dKvEu5>
- Bartra, A. (2010). *Los laberintos del poder*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. Jossey-Bass.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. (1a ed.). Jossey-Bass Inc. Pub. <https://bit.ly/3ZTLaR9>
- Brown, J. & Duguid, P. (2001). Knowledge as a Learning Process: A Social-Practice Perspective. *Organization Science*, 12(2), 198-213. <https://bit.ly/42qGAcX>
- Brunner, J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. <https://bit.ly/3NpwyIh>
- Brunner, J. (2009). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2009*. Universia.
- Brunner, J. (2011). *Globalización y el futuro de la educación superior en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Brunner, J. J., & Alarcón, M. (2024). Entre colegialidad y gerencialismo: la autonomía académica en Argentina, Chile y México. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(2), 41-66. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.951>
- Canales, A. (2011). *La política científica y tecnológica en México: El impulso contingente en el periodo 1982-2006*. FLACSO/Miguel Ángel Porrúa.
- Carayannis, E. & Rakhmatullin, R. (2014). The Quadruple Helix Innovation Model: A New Framework for Innovation Policy. *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation and Entrepreneurship* (pp. 83-100). Springer. <https://bit.ly/4iZHjIN>

- Cazés, D. (2000). Academia y democracia en la universidad pública mexicana. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIV (178), 83-99. <https://bit.ly/4j3CjmM>
- Clark, B. (1983). The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. *London Review of Education*, 8(3), 229-237. <https://bit.ly/42l5DOi>
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon Press. <https://bit.ly/4i23Gwl>
- Cohen, M., y March, J. (1986). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. Harvard Business School Press. <https://bit.ly/4h8ly8u>
- De la Garza, E. (2019). *El movimiento estudiantil de 1968: Repercusiones en la autonomía universitaria en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Didou, S., & Gérard, E. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después: La comunidad científica entre distinción e internacionalización*. ANUIES.
- Dutrénit, G., Zaragoza, M. L., Saldívar, M. A., Solano, E., & Zúñiga-Bello, P. (2019). La política de ciencia y tecnología en México y su impacto en el sistema de innovación. *Redes*, 25(49), 103-134. <https://bit.ly/42bArB2>
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123. <https://bit.ly/3G9ac6Y>
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in innovation: The Triple Helix of university-industry-government relations. *Social Science Information*, 42(3), 293-337. <https://bit.ly/4263qru>
- Francesc, P. (2023). *La futura escasez de mano de obra en la educación superior: un desafío global*. UNESCO. <https://bit.ly/4dKKXmUO>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://bit.ly/4eUZ0Hn>
- Galeano, E. (1995). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.
- García, M. (2020). *La autonomía universitaria en el contexto mexicano: Desafíos y perspectivas*. Ediciones Académicas.
- García-Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En M. Mollis (Ed.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 109-137). CLACSO.
- García-Guadilla, M. P. (2020). Democracia participativa, protestas sociales y autoritarismo en el socialismo del siglo XXI: el movimiento estudiantil venezolano. *América Latina Hoy*, 85, 73-89. <https://doi.org/10.14201/alh.22077>

- Garritz, A. (2001). La educación de la química en México en el siglo XX. *Revista de la Sociedad Química de México*, 45(3), 109-114. <https://bit.ly/4j1SHUU>
- Gentili, P. (2008). Posneoliberalismo, reforma universitaria y excelencia académica. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*.
- Giroux, H. (2006). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Siglo XXI Editores.
- González, J. (2013). *La Universidad: Entre el saber y el poder*. Editorial Popular.
- Heredia, C. (2008). *Universidades y su papel en la transformación social*. Fondo de Cultura Económica.
- Herencia-Carrasco, S. (2024). *Protección de la libertad académica: ¿Y las universidades?* Agenda Estado de Derecho. <https://bit.ly/4fx5Ljn>
- Hernández, A., & López, P. (2021). *Libertad académica y políticas públicas: Un análisis de las universidades mexicanas*. Universidad Autónoma de México.
- Heywood, A. (2017). *Political ideologies: An Introduction*. (6th ed.). Red Globe Press.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row. <https://bit.ly/3Oh7k9a>
- Jarvis, P. (2001). *Universities and Corporate Universities: The Higher Learning Industry in Global Society*. (1st ed.). Routledge. <https://bit.ly/4cFtkGd>
- Keohane, N. (2013). Educación superior en el siglo XXI: Innovación, adaptación, preservación. *PS: Political Science & Politics*, 46 (1), 102–105. <https://doi.org/10.1017/S1049096512001734>
- Kerr, C. (2001). *The uses of the University*. Harvard University Press.
- Ley General de Educación Superior (LGES) de 2021. Que reglamenta el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación superior. Diario Oficial de la Federación (DOF): 20/04/2021. <https://bit.ly/3NiqA5I>
- Ley General de Educación (LGE) de 2024. Diario Oficial de la Federación-DOF: 07/junio/2024. <https://bit.ly/4eRy37f>
- Ley Federal del Trabajo (LFT) de 2024. Que establece los derechos y obligaciones de los empleadores y trabajadores en México. Diario Oficial de la Federación (DOF): 19 de diciembre de 2024.
- March, J. & Olsen, J. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Universitetsforlaget.
- Marginson, S. (2018). The new geopolitics of higher education. *Studies in Higher Education*, 43(3), 405-421. <https://bit.ly/4lKM0Pl>
- Marina, J. (2004). *La idea de universidad*. Ariel.
- Marquina, M., Yuni, J. A., & Ferreiro, M. A. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Education Policy Analysis Archives*, 25(118), 1-26. <https://bit.ly/3DWurEw>

- Michel, J. (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (11), 139-157. <https://bit.ly/3zRMWrw>
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. The Free Press.
- Mollis, M. (Compiladora). (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://tinyurl.com/mr2eyzyw>
- Narváez, A. (2020). *La autonomía universitaria en México: Historia y desafíos actuales*. UNAM.
- Navarrete, Z. (Coord.) (2021). *La formación profesional del pedagogo universitario en México: un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones*. UNAM. <https://bit.ly/3AcgUqd>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). *Recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel*. UNESCO. <https://bit.ly/3EjrJZC>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. En *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://bit.ly/4gXrmT6>
- OpenAI. (2024). *ChatGPT*. [Modelo de lenguaje GPT-3]. <https://chat.openai.com/chat>
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36(145), 122-139. <https://bit.ly/4i2Jydv>
- Pérez, J. (2019). *Burocracia y autonomía en las universidades públicas*. Editorial Universitaria.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología - Iberoamericana e Interamericana. (2023). *El estado de la ciencia, principales indicadores de ciencia y tecnología Iberoamericanos/Interamericanos 2023*. RICYT. <https://bit.ly/3ZUEv9r>
- Smith, D. (1999). Burton, R. Clark, 1998. Creación de Universidades Emprendedoras: Caminos Organizacionales de Transformación. *Educación Superior*, 38, 373-374. <https://bit.ly/4lmcvDX>
- Sousa Santos, B. de. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Szulanski, G. (1996). Exploring Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of Best Practice within the Firm. *Strategic Management Journal*, 17, 27-43. <https://bit.ly/3FUydi4>

- Tingnanelli, H. (2004). *Así funcionaba el sol*. Colihue. <https://bit.ly/3NLD85T>
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Carnegie Commission on Higher Education. <https://bit.ly/3YIRz6D>
- Universidad de Guadalajara. (2020a). *Estatuto del Personal Académico*. UdeG. <https://tinyurl.com/pfcjua6r>
- Universidad de Guadalajara. (2020b). *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia*. UdeG. <https://tinyurl.com/mszvj9za>
- Uriarte, A. (2001). *Autonomía universitaria y democracia en América Latina*. Editorial Universitaria.
- Watson, D. (2003). *Managing civic and community engagement*. Open University Press.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. <https://bit.ly/4jHdsVZ>
- Zahler, A., Muñoz, C., Jorquera, P. y Pereira, M.A. (2021). *Evaluación de resultados de centros científicos y tecnológicos de excelencia con financiamiento basal*. VERDE LTDA. Educación, Ciencia e Innovación. <https://bit.ly/3FT37r5>

NOTAS

1 Tal como lo afirma la American Association of University Professors (AAUP) y la International Association of Universities (IAU).

2 Otras clasificaciones han sido analizadas como la del filósofo empirista David Hume que distingue entre conocimiento (c.) a priori (independiente de la experiencia) y c. a posteriori (dependiente de la experiencia); el caso del filósofo alemán, Immanuel Kant que además del c. empírico hace referencia al c. trascendental; Edmund Husserl distingue entre c. intencional (dirigido hacia objetos) y el c. fenomenológico (enfocado en la experiencia pura); Jean Piaget clasifica el c. físico, el lógico-matemático y el social con grandes aportaciones para el desarrollo cognitivo en etapas. Por su parte, Robert K. Merton, utiliza el c. normativo para referirse a lo correcto y el c. descriptivo para lo que es observado; además, se identifican autores más recientes como Michael Polanyi que distingue el c. explícito (formal, codificado) del c. tácito (informal, personal e intuitivo) o Thomas Kuhn que discute el c. científico en términos de paradigmas que se desarrollan a través de revoluciones científicas.



5. Profesores de tiempo parcial con perfil de investigadores: entre oportunidades y restricciones

Part-time professors with researchers' profile:
between opportunities and restrictions

José Arturo Martínez Pardo * @ 

* Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México

RESUMEN

Este artículo analiza el entorno normativo que rige las universidades públicas federales y estatales de México en lo que se refiere al profesorado a tiempo parcial (PTP). Introduce el concepto de «régimen académico» para describir las oportunidades y limitaciones estructurales que conforman las trayectorias académicas de esta población docente. El análisis incluye un examen de los efectos experimentados por los profesores a tiempo parcial que participan activamente en actividades de investigación. El artículo concluye con una serie de conclusiones y reflexiones clave destinadas a alimentar el debate y el desarrollo de políticas sobre esta dimensión poco estudiada del trabajo académico.

Palabras clave: Educación Superior; profesión académica; profesorado de tiempo parcial; régimen académico; oportunidades profesionales; restricciones estructurales

**Part-time professors-researchers: between opportunities
and restrictions**

ABSTRACT

This article analyzes the policy environment governing federal and state public universities in Mexico as it relates to part-time faculty (PTP). It introduces the concept of “academic regime” to describe the structural opportunities

and constraints that shape the academic trajectories of this teaching population. The analysis includes an examination of the effects experienced by part-time faculty members who are actively engaged in research activities. The article concludes with key findings and reflections intended to inform further discussion and policy development on this understudied dimension of academic labor.

Keywords: Higher Education, Academic Profession, Part-time faculty; Academic regime; Professional opportunities; Structural constraints

Professores-pesquisadores em tempo parcial: entre oportunidades e restrições

RESUMO

Este artigo analisa o ambiente político que rege as universidades públicas federais e estaduais do México no que se refere ao corpo docente de tempo parcial (PTP). Ele introduz o conceito de “regime acadêmico” para descrever as oportunidades e restrições estruturais que moldam as trajetórias acadêmicas dessa população de professores. A análise inclui um exame dos efeitos experimentados pelos membros do corpo docente em tempo parcial que estão ativamente envolvidos em atividades de pesquisa. O artigo conclui com as principais constatações e reflexões destinadas a informar mais discussões e desenvolvimento de políticas sobre essa dimensão pouco estudada do trabalho acadêmico.

Palavras-chave: Ensino superior, Profissão acadêmica, Corpo docente em tempo parcial; Regime acadêmico; Oportunidades profissionais; Restrições estruturais

Enseignants-chercheurs à temps partiel : entre opportunités et contraintes

RÉSUMÉ

Cet article analyse l'environnement politique régissant les universités publiques fédérales et d'État au Mexique en ce qui concerne les professeurs à temps partiel (PTP). Il introduit le concept de « régime académique » pour décrire les opportunités et les contraintes structurelles qui façonnent les trajectoires académiques de cette population d'enseignants. L'analyse com-

prend un examen des effets subis par les enseignants à temps partiel qui sont activement engagés dans des activités de recherche. L'article se termine par des conclusions et des réflexions clés destinées à alimenter la discussion et l'élaboration de politiques sur cette dimension peu étudiée du travail universitaire.

Mots clés: Enseignement supérieur, profession académique, faculté à temps partiel ; régime académique ; opportunités professionnelles ; contraintes structurelles

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto da cuenta de un fenómeno situado en las universidades federales y estatales (ambas públicas) de México, con la posibilidad de que su alcance permita dar cuenta, en algunos aspectos, de lo que ocurre en instituciones similares dentro de otros sistemas de educación superior. El actor de interés es parte de la profesión académica, en concreto, hace alusión al profesorado de tiempo parcial (PTP, en adelante), el cual ha adquirido importancia en los últimos años debido, principalmente, a su presencia para sostener la enseñanza en el nivel terciario, aunque con condiciones institucionales y de trabajo inestables, incluso de precariedad laboral, que limitan sus posibilidades de desarrollo profesional y la certidumbre económica y de empleo el corto, mediano y largo plazo, según sea el caso. Este profesorado también participa, cada vez con mayor presencia, en actividades como la vinculación y, sobre todo, en la investigación. Ambas se distinguen por reflejar escenarios poco flexibles, debido a que su principal participación está orientada a la docencia.

Con base en lo anterior, el objetivo de este trabajo es ofrecer un análisis teórico (mediante un enfoque) que refleja el entorno de política, normas, reglas y demás ordenamientos que con el paso de las décadas se han establecido y legitimado en el escenario de la educación superior mexicana, de tal forma que el PTP ha tenido que adaptarse, y con esto aprender a leer las oportunidades y restricciones que le son presentadas para construir su propia carrera académica. En consecuencia, surge la pregunta rectora del documento: ¿El PTP en México puede transitar en el entorno que representa la educación superior de manera libre y sin ningún tipo de secuela, o, por el contrario, debe identificar qué sí es posible realizar y que no, para luego orientar sus objetivos personales y profesionales que le permitan construir su trayecto profesional mediante diferentes decisiones y estrategias? Para dar cuenta del cuestiona-

miento, el énfasis recae en la figura del PTP que al mismo tiempo cuenta con un perfil reconocido a nivel nacional dentro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, antes SNI).

En primer lugar, es incluida una contextualización del profesorado de interés, le sigue un acercamiento a la figura institucional, pero concebida como objeto de estudio; en delante es expuesto el sustento teórico-conceptual del enfoque en conjunto con aquellas acciones de política y gestión que dan cuenta de su operación, que de fondo son la pauta que proporcionan las oportunidades y restricciones que le son presentadas al PTP para la construcción de su carrera académica en los establecimientos en los que trabaja. Esto último está apoyado mediante un análisis con base en evidencia empírica de estudios recientes que, en parte, buscan demostrar cómo funcionan las herramientas teóricas expuestas, así como los efectos que han traído al docente de interés. Cabe mencionar que, al ser un *enfoque*, es necesario el diseño de más estudios (independientemente de la estrategia metodológica) para fortalecer las premisas principales que conforman la explicación teórica. Finalmente, se añade una serie de conclusiones, reflexiones, limitaciones y sugerencias para una posible exploración más detallada del tema.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO DE TIEMPO PARCIAL (PTP)

El PTP en México está conformado por una diversidad de profesionales que, además de compaginar su actividad docente, cuentan con participaciones en otros espacios de trabajo, sea en el sector público o privado, sea de tiempo completo, medio tiempo o como un experto o profesional que labora, de manera independiente, por lo que sabe hacer (*freelance*). Del mismo modo, concurren docentes a tiempo parcial que cuentan con negocios propios, bufetes o despachos, empresas, laboratorios, efectúan capacitaciones, ejercen la terapia o consulta privada, entre otras actividades. En síntesis, son un grupo heterogéneo, lo cual indica que su caracterización como actor institucional va más allá de las clasificaciones a partir de nombramientos y tipos de contratos, por ejemplo, profesorado de asignatura de tipo A o B, de nivel 1 o 2, categorizado o no categorizado, con definitividad o titularidad, entre otras denominaciones. De hecho, estudios recientes apuntan a la complejidad del PTP, de tal forma que es necesario recurrir a recursos metodológicos (tipologías constructivas) que den cuenta de la variedad de perfiles que coexisten dentro de un mismo establecimiento

educativo (Buendía y Acosta Ochoa, 2018; Pryor, 2020; Soto, 2020; Pineda, 2022; Martínez-Pardo, 2024).

Según datos recientes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (ambas instituciones mexicanas), aproximadamente el 65% del personal académico docente que trabaja dentro del sistema de educación superior público en México cuenta con contratos de tiempo parcial (o sus homólogos: de asignatura, por horas), lo que refleja su notable presencia y valor para atender la enseñanza y formación del estudiantado (ANUIES, 2015; SEP, 2022; Mendoza-Rojas, 2023).

Además de su cuantiosa presencia y parte de su versatilidad en cuanto a clasificaciones, denominaciones y perfiles: ¿Quién es este actor? El PTP es una figura institucional que suele tener contratos temporales, con vigencia semestral en muchos casos, y su función principal es la enseñanza, aunque esta no es la única actividad que realiza, sobre todo en los últimos años. Dado que su remuneración depende directamente del número de clases que imparten, su salario varía según la cantidad de horas que trabajen (quincenal o mensualmente). Así, cuanto mayor es la carga horaria de un profesor de tiempo parcial, mayor es su ingreso. Empero, el número de horas puede cambiar con cada periodo o ciclo escolar (Barahona, 2022).

A la par, aunque los contratos de estos docentes pueden renovarse, no garantizan una estabilidad laboral a largo plazo. En el caso mexicano, las IES y universidades que ofrecen horas de titularidad a estos profesores y profesoras son pocas. Incluso cuando existen opciones para obtener horas definitivas, estas generalmente no superan las 12 o 20 horas semanales. Otra particularidad de este profesorado es que recibe pocos beneficios adicionales, tales como seguro médico, planes de jubilación o acceso a recursos institucionales para investigación, aunque hay casos en los que sí, por ejemplo, la Universidad Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Guadalajara (UdeG), respectivamente (Solares y Vera, 2023). Lo anterior es más problemático de esclarecer en el ámbito privado (Soto, 2020).

En el sector público, aunque la situación es algo más favorable, es importante evaluar cada institución de manera individual para comprender el panorama de los derechos y beneficios otorgados a este grupo docente. Asimismo, su participación en la toma de decisiones y en la administración de las instituciones tiende a ser limitada.

Por su parte, históricamente la investigación no ha sido una obligación en su labor, aunque este aspecto ha cambiado, por ejemplo (más adelante es retomado el argumento) su intervención dentro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI, antes S.N.I.), recientemente se ha vuelto una opción (estrategia) para subsistir dignamente dentro de esta profesión y en el plano de la economía personal (Anaya, 2020).

A la par, enfrentan una carga de trabajo que excede su jornada contratada; esto hace referencia al denominado trabajo extra: aquellas labores que todavía se hacen en casa, como revisar tareas, planear clases, estructurar proyectos, realizar tutorías, entre otras actividades. Por último, encuentran dificultades para acceder a promociones y, en consecuencia, a posiciones de tiempo completo (no sobran convocatorias) o en puestos administrativos (de gestión). Estas condiciones generan una situación de vulnerabilidad que no solo afecta al profesorado en cuestión, sino también a la calidad de la enseñanza y a las funciones de investigación dentro de las universidades (Buendía *et al.*, 2019).

2.1. ¿Objeto de estudio en potencia o consolidado?

El PTP cuenta con antecedentes de investigación de larga data (Machlup, 1964; Pollock & Breuder, 1982; Kent, 1986, 1986a). En el mismo sentido, en las últimas dos décadas se ha consolidado como un tema de agenda, con diferentes abordajes teórico-conceptuales, metodológicos y temáticos en diferentes sistemas de educación superior (Alleman *et al.*, 2020; Ashcraft *et al.*, 2021).

A nivel internacional y en México, las investigaciones sobre el docente en cuestión han puesto de relieve, en primer lugar, su caracterización como actor institucional; por ejemplo, los trabajos de Pryor (2020) y Whitchurch *et al.* (2021) dan cuenta de cómo estos docentes representan, de fondo, distintas rutas o itinerarios laborales, formativos y personales.

En otro nivel, los estudios ahondan en su situación laboral, con énfasis en aquellos escenarios donde la precariedad es un distintivo del día a día. En México, los trabajos de Buendía y Acosta Ochoa (2016) son pioneros en cuanto al tópico, además de lo generado por Acosta Ochoa y Rivera-Huerta (2022). En un contexto internacional, como en el sur de América, Europa, Asia y el resto de Norteamérica existe evidencia que muestra como el fenómeno expuesto mantiene ciertos comunes denominadores, de tal forma que da cuenta del problema tan agudo que tienen una gran parte de los

sistemas de educación superior en torno a su personal académico (Vatansever & Kölemen, 2022).

A pesar de estas contribuciones, existe una ausencia notable de estudios que vinculen de manera directa los efectos de las políticas de educación sobre la acción individual del PTP en la conformación de su carrera académica. Lo más cercano a esto son estudios asociados con la performatividad de ciertas políticas y programas públicos en los cuales el personal académico (en general) participa, y de alguna manera, ha ajustado su toma de decisiones en torno a lo que indican dichos referentes (Aguado-López y Becerril-García, 2021).

Esto último da entrada a un par de pesquisas que ponen en el centro de la discusión la situación de los PTP que hacen investigación (en adelante: PTP-SNII). Si bien son pocos los trabajos con el interés en este actor, las ideas de Padilla Carvajal et al. (2024), así como de Aquino Zúñiga y Álvarez Rodríguez (2025), son pioneras en un vacío de conocimiento el cual es necesario explorar, en particular para responder a preguntas como las siguientes: ¿Quiénes son los PTP-SNII? ¿Con qué condiciones laborales e institucionales trabajan? ¿Qué desean y aspiran en el futuro inmediato respecto a su carrera académica?

2.2. La emergencia de un régimen académico

El problema central que se plantea está representado en el siguiente supuesto teórico: el PTP (énfasis en quienes además son investigadoras e investigadores) que labora en universidades federales y estatales en México interactúa dentro de un régimen académico que, a través de sus restricciones y oportunidades, ha moldeado, en parte, cómo construyen sus carreras académicas. Lo anterior implica un orden que va de lo general a lo particular, o sea, de lo planteado desde la política pública y la normativa federal hacia su adaptación (con sus particularidades) dentro de cada establecimiento educativo con las características mencionadas. En consecuencia, las condiciones de trabajo e institucionales, la burocracia, la falta de acceso a puestos de tiempo completo y el poco acceso a recursos han limitado las posibilidades de su ejercicio académico pleno; sin embargo, la flexibilidad laboral, las redes profesionales externas, y sobre todo, las vetas relacionadas con la investigación han permitido que algunos de ellos construyan trayectorias autónomas, y pareciera —porque tampoco es seguro— están más cerca en consolidar su carrera en el futuro a corto, mediano y largo plazo.

2.2.1. Contexto y conceptualización

Para concebir el sustento del enfoque teórico seleccionado, es necesario ubicar el periodo en el que se aplica y cristaliza. Este hace alusión al *Estado Evaluador* (de 1988 al 2018, aunque con su mantenimiento hasta el 2024 y contando, como lógica de operación del gobierno federal en México, a pesar del cambio de partido político) el cual posicionó la evaluación de calidad como un aspecto fundamental del desarrollo de políticas públicas, sobre todo en el campo de la educación superior (Acosta, 2020).

En ese contexto, y orientado específicamente para el personal académico, se estableció, formalizó y legitimó un marco académico (MA) que, a pesar de estar dirigido primordialmente hacia el profesorado de tiempo completo (PTC), influyó inadvertidamente en quienes aspiraban a ingresar a la profesión académica, por ejemplo, una porción significativa de los PTP¹, cuya intención fue y ha sido continuar ésta vía o caminos institucionales definidos para la estructuración de carrera dentro de la academia mexicana.

El MA funciona con base en la lógica e interacción de al menos tres factores causales (FCs), los cuales han influido en la configuración del docente a tiempo parcial como participante en el contexto de la educación superior pública (universidades federales y estatales) en México. Esto es, de cómo las estructuras afectan a los actores, ya sea directa o indirectamente (Haslanger, 2016, 2018; Ross, 2024). Así, los factores causales develan el origen tanto de restricciones como de oportunidades. Para este análisis, los FCs considerados son de carácter estructural-económico, político-normativo e institucional. En suma, los efectos de dichos factores causales generan circunstancias tanto subjetivas como materiales, propias de las condiciones de empleo que experimentan los PTP dentro de las IES (De la Garza, 2018).

El MA ha persistido, con cierto grado de estabilidad, a lo largo de los últimos 35 años, operando con ello como regulaciones y normas institucionalizadas que delinean los marcos de acción para el PTP (Gil y Contreras, 2019; Kezar et al., 2019). La noción de marco de acción hace referencia a la toma decisiones y el diseño de estrategias que el docente a tiempo parcial implementa y acata, respectivamente, para adaptarse a los establecimientos educativos en los que trabaja (puede ser más de uno), y con esto aspirar a construir su carrera académica, la cual es flexible, permanente, poco lineal e incluye su participación como un profesional en diferentes espacios fuera de sus laborales académicas y dentro de esta (Crozier y Friedberg, 1990; Martínez-Pardo, en proceso).

Esta cuestión es la base y da entrada a lo que denominó *régimen académico* (RA), a saber, el entorno de política legitimado en el que convergen fuerzas y tensiones que moldean (con oportunidades y restricciones) la realidad cotidiana del profesorado a tiempo parcial, en este caso, respecto a la construcción de su carrera académica.

Para dar cuenta del régimen académico es utilizada la propuesta de May (2018), quien postula la idea de los *regímenes de políticas* (RdeP) cuyo fin es el análisis y caracterización de los diversos componentes que tienen afinidad con un sistema, en este caso, el ámbito de la educación universitaria. El autor propone que, dentro de los regímenes operan y están relacionadas las ideas, los arreglos institucionales (formales e informales) y los actores interesados que subyacen a un régimen particular.

En el caso de la aplicación el RdeP es homólogo al RA, no obstante, para clarificarlo es necesario analizar cada uno de sus componentes,

Para May (2018), las ideas son fundamentales porque definen los objetivos de una política o conjunto de políticas, orientando la acción gubernamental y actuando como principios que organizan lo que es posible y lo que no. Además, las ideas que sostienen los actores se nutren de sus creencias acerca de los objetos de las políticas.

Por su parte, los arreglos institucionales estructuran la autoridad, la atención, los flujos de información y las relaciones al abordar los problemas de políticas públicas. Estos arreglos pueden ser formales o informales. Los formales incluyen reglas, leyes y procedimientos oficialmente establecidos que regulan el funcionamiento de las organizaciones y la toma de decisiones. Los informales, en cambio, son las prácticas y convenciones no escritas que también influyen en el proceso institucional y decisional (May, 2018; Martínez-Pardo y Soto, 2025). En este análisis, los arreglos informales están relacionados con la creación de redes de influencia, normas de comportamiento implícitas y acuerdos no formalizados entre los actores.

Al cierre, los actores son clave en el apoyo o rechazo a las políticas una vez implementadas. Su respaldo o resistencia depende de los beneficios percibidos que dichas políticas les ofrezcan, ya sea en forma de oportunidades o limitaciones (May, 2018).

2.2.2. Operación del régimen académico

En el apartado en cuestión, los conceptos base del enfoque de May son ajustados al entorno político de la educación superior pública, específicamente

para el caso de las universidades federales y estatales (como ya fue indicado) y la profesión académica en México (Figura 1). En el caso de las ideas y parte de los arreglos institucionales (formales), estos envuelven al factor económico-político (nivel de alcance macro) y el factor político-normativo (nivel meso). La otra parte que integra al nivel de alcance meso son los arreglos institucionales (formales e informales), los cuales representan el tercer factor de interés, a saber, el de tipo institucional. En el caso de los actores, estos representan, específicamente, al PTP, pero también a otros personajes asociados con este docente dentro de los establecimientos educativos, de tal forma que pueden contar con nombramientos diferentes.

Los factores están interrelacionados y operan como un artefacto que da cuenta de las oportunidades y restricciones que el PTP debe saber interpretar (leer) para tomar decisiones y desarrollar estrategias encaminadas a construir su carrera académica.

Respecto al factor económico-político, los hechos en el que se demuestra son: la apertura de la educación superior mexicana al mercado, de ahí el surgimiento de políticas de evaluación y calidad educativa; por ende, hubo una reconfiguración de la denominada oligarquía académica (Ibarra-Colado, 2003; Brunner *et al.*, 2022), sobre todo con la presencia de los programas de estímulos al desempeño académico. Por último, este factor involucra determinantemente, para el caso mexicano, en la intervención estatal (Acosta, 2000; 2002). En seguida, un análisis respecto a la cuestión.

Entre mediados de 1984 y 2020, la educación superior pública en México estuvo marcada por dos aspectos fundamentales: (1) la evaluación de la calidad y (2) el financiamiento público condicionado, diferenciador y competitivo. Para el caso del personal académico docente surgen los *Programas de Estímulos Económicos* (PEE) que dan cuenta de esa estructura de incentivos y controles, con la evaluación en el centro de distintos aspectos institucionales (Ibarra-Colado, 2000; Grediaga, 2006; Vera, 2018).

Estos programas han tenido como objetivo principal mitigar la pérdida del poder adquisitivo de los salarios, además de reconocer el progreso del personal académico (especialmente del PTC) en sus respectivas áreas de especialización (Comas, 2003; Magaña Pastrana, 2016).

Cabe destacar que existen investigaciones —tanto empíricas como teóricas— que abordan los efectos no deseados, incluso perversos, de los incentivos sobre la profesión académica. Sigue vigente la corriente de pensamiento asociada con el concepto de capitalismo académico para describir

cómo las IES y universidades, y el personal docente en general, adoptan valores y prácticas propias del mercado capitalista, aunque con sus *asegúnes*² para el caso del sistema de educación superior mexicano (Slaughter & Leslie, 1997).

Estos programas han sido la base de un sistema de evaluación que está ajustado a la lógica del mercado, con el propósito de dotar de cierto prestigio. El criterio adoptado al ser el de la calidad inmediatamente se vincula con la productividad: aquellos integrantes del personal que producen más son considerados mejores académicos, lo que incrementa sus posibilidades de recibir tanto incentivos económicos como reconocimiento dentro de la comunidad académica. Por el contrario, quienes tienen una menor producción tienden a ser menos valorados, lo que pone en duda su calidad como integrantes académicos (Comas y Rivera, 2011; Vera, 2017).

Este tipo de programas ha entendido la labor académica como un servicio cuantificable, y para ello se han implementado sistemas de puntuación reflejados en tabuladores específicos. De esta manera, el personal académico debe adaptarse a diversas dinámicas para alcanzar esos determinados puntajes, tales como ajustar sus ritmos de producción a los tiempos o fechas marcadas por los estímulos económicos, competir por puntos, someter sus productos a evaluaciones y presentar dictámenes y comprobaciones académicas a sus logros (Comas y Lastra, 2013; Vera, 2017a).

Entre los programas resaltan el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, antes PROMEP), los Programas de Estímulos al Desempeño Docente, en sus distintas versiones, diseñados por la SEP, cuentan con financiamiento federal y son gestionados por las IES y universidades públicas. Por último, el SNII (antes S.N.I.), que es el principal referente para analizar en la siguiente sección.

Con relación al factor político-normativo (nivel de alcance meso) los hechos que lo avalan —histórica y actualmente— son las cuestiones concernientes con la regulación y control sobre el trabajo y la productividad académica, así como las modificaciones a la Ley Federal del Trabajo en México, en particular, aquellos ajustes que dan cuenta del profesorado universitario, y en especial de quien trabaja a tiempo parcial. Resalta que el factor igualmente da cuenta de cómo, de forma general, la investigación se ha visto fortalecida como una función universitaria por encima de la docencia y la gestión. El caso más notable, como ya fue mencionado, es el SNII y su apertura al profesorado de tiempo parcial (después de 2018).

Más a detalle, este factor tiene como origen la antigua premisa propuesta por Clark (1989) en torno a la profesión académica: que existen dos fuerzas, una centrípeta y otra centrífuga, en constante tensión. En el caso de la primera, esta alude a la afiliación formal (laboral-institucional) del personal docente, en este caso el PTP, a una institución mediante un contrato que lo avale como un actor dentro de determinado sistema de educación superior. Respecto a la segunda, el mismo personal, ajustado igualmente al actor de interés, pertenece a un campo disciplinar específico, de tal forma que eso lo orienta a buscar la colaboración con colegas dentro y fuera de la institución a la que está adscrito (Gil, 2016; Ibarra-Colado, 2000).

Para intentar mitigar las tensiones entre las dos fuerzas, las IES y universidades optaron por implementar normativas relacionadas con las condiciones laborales del profesorado, enfocadas principalmente en fortalecer sus carreras académicas, sobre todo en lo disciplinar y lo profesional. De nueva cuenta con énfasis en el PTC.

Retomando las pesquisas de Gil (2016) sobre el tema, es importante considerar dos periodos asociados a lo expuesto en el párrafo anterior: de 1951 a 1981 existió una regulación exclusivamente contractual. En efecto, el marco normativo estaba basado en contratos individuales o colectivos. En el caso de los primeros, estos eran gestionados bajo las condiciones generales de trabajo estipuladas por el apartado B de la Ley Federal del Trabajo (LFT), mientras que los contratos colectivos se regían por el apartado A de dicha ley. En este contexto, las condiciones para ingreso, promoción y permanencia del profesorado (en general) dependían del contrato, y cada establecimiento educativo tenía sus propios procedimientos para regular el acceso, las recategorizaciones y los ajustes de salarios, así como las reglas para la evaluación y promoción del personal académico.

Cuando culmina este periodo, en México ocurren dos eventos legislativos fundamentales: (1) Reforma al artículo 3ro de la Constitución, que permitió que las instituciones autónomas por ley fueran responsables de los términos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, excluyendo la intervención sindical; y (2) Reforma a la LFT, que incluyó al personal académico universitario en el apartado A (Comas, 2012; Gil, 2016).

El segundo periodo va de 1982 al presente, y está caracterizado por una disminución de la relevancia de los contratos. Durante este periodo, los sindicatos ganaron y perdieron influencia simultáneamente: lograron posicionar sus contratos bajo el apartado A, ya no en el apartado B asociado con los trabajadores del Estado, pero a su vez perdieron influencia sobre las cláusulas

asociadas con el ingreso, promoción y permanencia del personal académico. Estas cuestiones fueron reservadas para los órganos de gobierno de las instituciones universitarias autónomas, lo que obligó a efectuar cambios en los tabuladores y mecanismos de movilidad en las trayectorias académicas (Gil, 2016).

Con lo anterior, se enfatiza que el factor político-normativo está vinculado con dos fenómenos que forman parte del factor estructural-económico: (1) Disminución importante del poder adquisitivo de los sueldos del personal académico y el aumento de la demanda de estudios (grados) universitarios: licenciatura, pero especialmente especialidad, maestría y doctorado. De ahí que haya tomado más fuerza la presencia de programas como el PRODEP y el SNII, que se han convertido en ideas (por no decir estructuras) que configuran el marco de acción no solo de las IES, sino de los actores interesados.

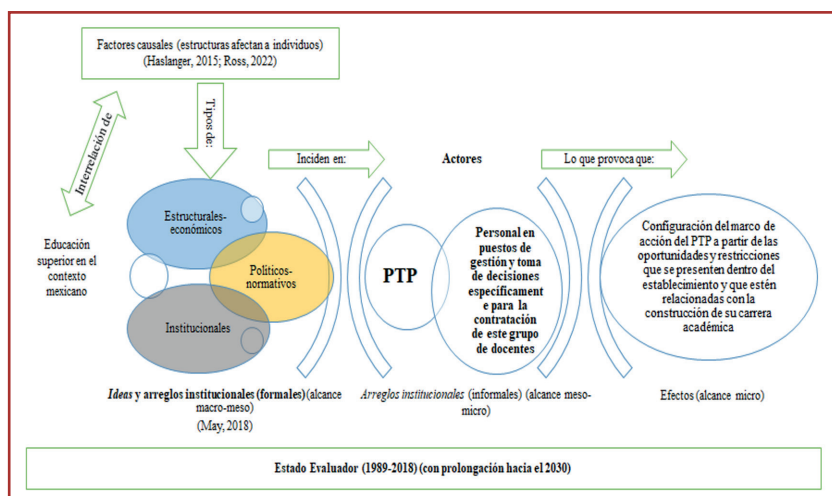
No obstante, en este escenario, el PTP ha quedado relegado, lo que ha limitado su participación en la vida institucional de las IES. Este actor, en consecuencia, ha tenido que adaptarse a las normativas diseñadas para el PTC, por no decir que las ha imitado. Esto quizás se deba a la percepción de que el PTP no es un trabajador estable o comprometido, como pareciera que sí es el PTC, que dedica su vida a la academia. Así, estas políticas han afectado al PTP, por ejemplo, empíricamente se ha mostrado que muchos docentes de este tipo permanecen durante largos periodos en su labor docente, sin interrupciones o con algunos momentos de intermitencia, pero replicando funciones similares a la figura del tiempo completo (Soto, 2020; Peñaloza, 2023; Infante, s.f.).

Por último, el factor institucional (alcance micro, pero alineado con los otros tipos de alcances) hace referencia a cada uno de los marcos legales y normativos que regulan al personal académico en las IES y universidades en el sector público. Si bien estos establecimientos cuentan con autonomía, por ejemplo, para generar políticas institucionales propias, acciones de gestión como la generación de programas y diseñar convocatorias con el objetivo de mejorar condiciones laborales orientados al PTP, no están exentas de la influencia de las políticas, de tal forma que la premisa base del funcionamiento de los factores se mantiene: el marco expuesto tanto posibilita como limita las acciones de los actores que forman parte de la institución, por lo tanto, las acciones de los actores no son completamente libres ni autónomas (Powell y DiMaggio, 1999).

Respecto a los actores y los arreglos institucionales informales, es relevante dejar en claro que el actor central —siguiendo la lógica del enfoque teórico considerado— es el PTP, empero, también participan activamente otros actores, verbigracia, aquel personal en puestos de gestión y toma de decisiones cuya labor específica es la contratación de este grupo de docentes (por lo regular son PTC con funciones administrativas), que tienen influencia en la contratación (aunque de fondo existan procesos administrativos que dan cuenta de esto), proporcionar su carga horaria de trabajo docente en cada ciclo escolar, ofrecer otras opciones (unas limitantes-restrictivas, otras concebidas como oportunidades) orientados a la construcción de su carrera, a saber; participación en cursos de formación, actualización y capacitación docente, invitación a la revisión de cuestiones curriculares e instruccionales, tutoría, involucramiento en proyectos institucionales y de investigación, así como diligencias de tipo institucionales (comisiones y demás actividades medianamente afines a la toma de decisiones, aunque sin llegar, por el tipo de docente que es, a temas asociados al gobierno y la gobernanza institucional).

Con relación a los arreglos informales, estos son más complejos de identificar desde un sustento empírico, dado que sistematizar aquello que ocurre en las *zonas grises*³ dentro de los establecimientos educativos implica recuperar las relaciones sociales y diálogos que existen, para bien o para mal (que impulsen o restrinjan) entre los actores mencionados. No obstante, algunos ejemplos son los acuerdos, las negociaciones, las promesas y demás convenciones que puedan mencionarse e incluso pactarse de palabra entre los actores en vías, en su mayoría, de potenciar las carreras académicas. Empero, estos arreglos también implican el aprendizaje obtenido por el PTP como actor, esto es, saber leer las dinámicas institucionales para en seguida transitar en las oportunidades y con esto evitar restricciones. Aunque no todos los caminos son exitosos, por ejemplo, pueden toparse con escenarios en los que las restricciones sobresalgan, por ende, deben adaptarse para intentar —en el futuro inmediato— superar esos contextos, pero con nuevas opciones que sean positivas en la tarea permanente de construir su carrera (McAlpine *et al.*, 2014; Whitchurch, 2019).

En este contexto, el PTP es un actor que, en medio de la constante incertidumbre, busca participar e involucrarse para encontrar la mejor opción disponible que le permita el alcance de sus intereses personales y profesionales.

Figura 1. *Modelo gráfico del régimen académico*

Fuente: Elaboración propia.

2.2.3. De los efectos: el caso del PTP-investigador/a

Es relevante no perder de vista la siguiente advertencia teórico-metodológica: el enfoque teórico propuesto no cuenta, como recurso explicativo, con la potencia para explicar los efectos en los marcos de acción del PTP. De ahí que sea necesario acudir a la evidencia empírica vigente en la literatura especializada, concernida al actor de interés, para enseguida organizar inferencias que permitan justificar las premisas teóricas.

Para precisar la explicación de los cambios en el marco de acción del PTP, se considera el caso de aquellos que integran o son parte del SNII. Sustancialmente, hay que recalcar que no todo el docente a tiempo parcial decide esa ruta profesional orientada a buscar la investigación⁴. Previo a llegar a explicar los efectos, primero un acercamiento al programa.

El SNII fue establecido en 1984 con la finalidad de reconocer la labor de aquel personal académico que genera conocimiento científico y tecnológico (a partir de 2018, fueron incorporadas las humanidades). Durante sus primeras tres épocas, estaba dirigido principalmente a personal de tiempo completo, con doctorado y adscrito a instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas⁵. Empero, en años recientes, los requisitos del programa se

han flexibilizado, lo cual ha dado entrada a la inclusión del personal docente y, más recientemente, se ha incorporado la denominación de personas dedicadas a la investigación, lo que ya cubre (o da oportunidad) de participar y recibir un estímulo económico mensual al profesorado de tiempo parcial⁶ (Reyes-Ruiz, 2016).

El SNII (en su versión actual) está organizado en cinco niveles: Candidato, I, II, III o Emérito. Su orden va por relevancia, esto es, del nivel Candidato al Emérito. Cada nivel cuenta con una serie de requisitos a cumplir si se hace el intento de participar vía convocatoria, la cual es anual (aunque con variaciones). Algunos de sus requisitos son: grado de doctorado, contrato de trabajo dentro de una IES o universidad (si es en lo público reciben el estímulo económico, si es en lo privado no ocurre eso, sobre todo del año 2020 a la fecha), además de participar en actividades de docencia, formación de capital humano (dirección y/o codirección de tesis en pregrado y posgrado), generación y publicación de conocimiento (de alto impacto y calidad, en concreto, artículos científicos dentro de revistas indexadas en bases de datos, índices y repositorios de niveles significativos), libros, capítulos de libro, así como divulgación de la ciencia (participación en revistas de difusión, blogs, webinars, canales de comunicación como YouTube, blogs personales, así como escritos en periódicos e intervenciones en la televisión).

La operación de los niveles cuenta con una lógica que sutilmente considera la edad y antigüedad de su personal académico, por ejemplo, es más común identificar un PTC SNII en el nivel II, III o Emérito con edades cercanas a los 60 años o más y con 30 años o más de trabajo contabilizado, así como igualmente es más común identificar perfiles de PTP-SNII con edades comprendidas entre los 28 y los 37 años, con menos de 15 años de antigüedad en los niveles Candidato y I (Hernández-Pérez, 2019).

Cada nivel cuenta, además del reconocimiento simbólico, con una especie de contrato/acuerdo por determinado número de años, así entonces el nivel Candidato es de cuatro años (solo podrá obtenerse esta categoría por una ocasión, porque la idea es que el sujeto inmiscuido en la siguiente convocatoria aspire a subir dentro del sistema), en el caso del nivel I y II son cinco años. Para el nivel III de nueva cuenta son cinco años, en el primer y en el segundo reconocimiento y, a partir del tercer reconocimiento consecutivo (de mantenerse) en este nivel, la vigencia será de diez años. Por último, el nivel Emérito conlleva una distinción vitalicia. Cada nivel está ajustado a un ingreso mensual durante el tiempo descrito, va de menos a más, por ende, un candidato gana menos que un nivel I, y un nivel I gana menos que un

Emérito⁷ (Gobierno de México/Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, 2023).

La pregunta es: ¿en algún momento el SNII fue contemplado para incluir al PTP? Aunque no es clara la respuesta, de entrada, parece que el programa sí está cumpliendo uno de sus objetivos iniciales, que ha sido ofrecer una compensación para mantener salarios competitivos. De hecho, existen casos de docentes con ese reconocimiento que obtienen más dinero del incentivo que de su nómina como profesor o profesora por horas (Buendía *et al.*, 2018; Solares y Vera, 2023). Sin embargo, en el caso particular de los efectos en los marcos de acción del PTP, la cuestión no solo se reduce al ingreso económico para subsistir. De fondo sobrelleva la adecuación de la acción de los docentes para sortear entre las oportunidades y las restricciones, entre mantener la actividad docente y lograr investigar para no perder el estímulo.

La obtención de un puesto como PTP en cualquier institución de educación superior, ya sea pública o privada, tanto en México como en cualquier otra región, todavía constituye un logro considerable a nivel profesional (Otts, 2020).

En otros países, el caso del PTP con perfil de investigador también es un fenómeno de reciente discusión (de hecho, en terminología, el actor recae en docentes temporales o investigadores posdoctorales con horas frente a grupo). En ese tenor, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2024) en su informe *The State of Academic Careers in OECD Countries*, destaca, entre otros aspectos, una creciente dependencia de contratos precarios y temporales en la educación superior, lo que afecta negativamente las condiciones laborales y el equilibrio entre trabajo (docencia e investigación) y la vida personal de este tipo de docentes. Además, se añade que la mayoría de los incentivos están centrados en la producción investigadora, en detrimento de la enseñanza y otras responsabilidades.

Un caso reciente es el de Estados Unidos, que para el 2022, aproximadamente 48.000 trabajadores académicos (de la Universidad de California), incluidos investigadores posdoctorales y asistentes de enseñanza (similares a los PTP), realizaron una huelga exigiendo mejores salarios y condiciones laborales. Este movimiento subrayó las recientes disparidades entre el profesorado titular y otros empleados universitarios, exacerbadas por presiones financieras y recortes presupuestarios (Katz, 2022).

Respecto al tratamiento que conceden los gobiernos sobre este tipo de perfiles (PTP-SNII o afines, según el país) la misma OCDE (2021) ya había alertado en su informe *Reducing the Precarity of Academic Research Careers* sobre

la cuestión del “precariado de investigación”, definido como investigadoras e investigadores (la mayoría en estancias de investigación posdoctoral) con contratos a plazo fijo-parcial sin perspectivas de empleo permanente. Un país que ha tratado de atender la situación expuesta por el organismo internacional antes citado es Australia. En efecto, mediante acciones del gobierno se han propuesto reformas significativas a su sistema de educación superior, por ejemplo, la creación de fondos de aproximadamente 10 mil millones de dólares para investigación e infraestructura, cofinanciados por las propias universidades y el gobierno (Cassidy, 2024).

En Brasil, el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) ofrece becas y apoyos a investigadores, incluyendo algunos programas que pueden beneficiar a docentes no titulares, en este caso, a tiempo parcial (Morimoto, 2024). En Sudáfrica, el Departamento de Educación Superior y Formación, del mismo modo, ha implementado programas para apoyar a investigadoras e investigadores emergentes, aunque la mayoría de los fondos están dirigidos a académicos con posiciones permanentes o de tiempo completo (University of South Africa, 2021). El caso de China es similar al del país africano, dado que igualmente existen programas para atraer talento internacional y apoyar a investigadores jóvenes (que son quienes cuentan con contratos parecidos a los de un PTP), pero estos suelen enfocarse en académicos a *full time* (Zhu, 2020).

En México, el perfil del PTP-SNII representa una formación académica especializada. Además, permite una combinación entre docencia e investigación, lo cual, de entrada, es extraño a nivel institucional, y eso tiene repercusiones en la construcción de sus carreras académicas. Por un lado, son docentes (por contrato), no investigadores, pero su actividad en ese rubro depende de las reglas de operación de un sistema que les proporciona un estímulo (no un sueldo, por ende, no suma a ninguna prestación laboral, como la jubilación). En el caso de su actividad dentro de su institución de trabajo, deben cumplir con los dos roles, de ahí su activa participación en mantener un equilibrio por hacerlo de la mejor manera ante posibles consecuencias. El juego es: por un lado, de la investigación, pero sin descuidar la docencia o cuidar la docencia, porque esa actividad me acerca a la investigación y sus beneficios.

Advierto algunas tensiones. De entrada, este grupo docente suele participar como colaborador en proyectos de investigación dentro de su espacio de trabajo, aunque sin pertenecer oficialmente a ellos porque no cuentan con el nombramiento que lo permita (PTC), por ejemplo, el caso de los cuerpos

académicos en México (Flores-Galicia y Surdez-Pérez, 2019). También mantienen una lógica de trabajo muy ajustada a lo que el mismo programa SNII les solicita —como fue mencionado—, de tal manera que existe una constante actividad por mantenerse en dicho sistema, y por supuesto, de escalar en sus niveles en el futuro inmediato. Al subir de nivel, eso representa un incentivo más cuantioso, así como obtener ciertos beneficios simbólicos en el mundo académico que abren puertas debido a la legitimidad adquirida por PTP relacionada con sus aportes (en teoría para bien) en su campo de investigación específica, verbigracia, la invitación a publicar con otras redes académicas locales, nacionales o internacionales; la participación con mayor peso en eventos como congresos, paneles, conferencias; así como la invitación en otros espacios para divulgar el conocimiento como periódicos, televisión, blogs, podcast, entre otras actividades.

Por otro lado, la enseñanza está ajustada al nivel de licenciatura, porque en el posgrado, por lo menos en México, dentro de las universidades públicas, federales y estatales, las restricciones institucionales solo permiten la participación del PTC. De tal forma que el PTP solo aspira a suplencias (con o sin goce de sueldo) que le otorgan (como un reconocimiento que lo avala) constancias, oficios o demás comprobantes que den fe de su participación en cursos de esa índole, lo cual suma a los requisitos del SNII.

De regreso a la cuestión económica, el hecho de que el PTP reciba un salario por la docencia y un incentivo económico por investigar ha generado un sistema en el que el SNII sea una estrategia de supervivencia ante los bajos sueldos (Anaya, 2020; Peñaloza, 2023). Además de cuestionar si realmente el sistema genuinamente funciona para impulsar carreras de investigadoras e investigadores o se ha convertido en una ruta laboral producto de la falta de oportunidades laborales en las universidades y otras instituciones como centros de investigación, así como en el mercado laboral en general. Los antecedentes son los que hacen falta respecto a esta última cuestión.

Otro escenario tenso entre la docencia y la investigación es que, por lo regular, no son considerados importantes los múltiples roles que estos docentes desempeñan fuera de su carga laboral oficial (trabajo extra), exigiendo dedicación exclusiva sin tomar en cuenta las implicaciones sociales, familiares o de salud que esto podría ocasionar (Martínez-Pardo, s.f.).

En ese tenor, la carga de trabajo docente del PTP puede variar significativamente cada ciclo escolar, lo que provoca incertidumbre económica y laboral, especialmente en aquellos que no cuentan con definitividad (horas base o

fijas). Esto implica el acercamiento con quienes son responsables de generar la plantilla académica cada ciclo escolar (por lo regular son PTC en puesto de gestión quienes deben balancear las necesidades institucionales con las demandas de la plantilla docente), de tal forma que sea necesario crear arreglos institucionales informales al estilo de negociaciones que busquen cuadrar escenarios positivos para cada docente, por ejemplo; mantener cierta carga de trabajo que permita la obtención de un salario más competitivo.

Lo anterior es una ruta posible, empero, puede que no siempre sea así. Ciertamente, escenarios relacionados con la llegada a la plantilla de nuevos PTC obligan, en un primer momento, a distribuir esas cargas de trabajo a este grupo de docentes. En concreto, representa un ordenamiento institucional. En un segundo momento, trae consigo un ajuste en esta nueva forma de repartir horas-clase, por ende, se observan afectaciones directas en múltiples casos de PTP dentro de una facultad, departamento, división, escuela o cualquier otra denominación que se ajuste dependiendo del contexto institucional.

Otra dificultad es que, aunque las actividades fuera del aula, como la evaluación de tareas, proyectos y exámenes, la actualización de contenidos o el apoyo extracurricular a estudiantes, no son remuneradas, se mantienen como acciones esenciales del trabajo del PTP. Esto lleva a que la investigación sea realizada en tiempos libres, fuera del horario docente, y en condiciones institucionales poco favorables para efectuar esa actividad tan demandante en aspectos intelectuales.

Esto último tiene una razón: las condiciones institucionales para la investigación están orientadas a los PTC investigadores, no a los PTP. Habrá excepciones de instituciones que impulsen mediante programas, convocatorias o recibir apoyos económicos extras (anuales, para equipo de trabajo, compra de insumos, entre otros aspectos) por ser un docente a tiempo parcial, y el par integrante del SNII, pero son las menos. ¿El escenario antes descrito es similar en otros establecimientos educativos en el resto del continente americano y demás países del mundo? Estudios sobre los *early career researchers*⁸ apuntan a que sí (Hah, 2019; Apreile *et al.*, 2020; Wróblewska *et al.*, 2024).

A pesar de sus méritos, obtenidos por los PTP-SNII, la realidad es que las oportunidades para acceder a plazas de tiempo completo o cualquier otra promoción dentro del contexto institucional de interés no sobran. La situación tiene como algunas causas la falta de jubilación en el personal docente en general, así como los limitados recursos financieros para abrir nuevas plazas en las instituciones (Buendía y Villalobos, 2018). En este contexto, el

grupo docente de interés mantiene estrategias como su participación en actividades académicas no obligatorias que, de alguna manera, les representan visibilidad para que, en determinado momento, eso sirva en la búsqueda de una promoción, por ejemplo, estancias posdoctorales (Quiroz-Schulz y Méndez, 2021). Por otro lado, al no conseguir avances dentro de su institución de trabajo, las estrategias (ya estudiadas) son la búsqueda de otras fuentes de ingreso simultáneo en otras instituciones de educación (por lo regular dar clases en instituciones de educación superior privadas), el empleo a servicio profesional independiente, la obtención de un trabajo más seguro en otras dependencias del gobierno, o casos de profesionales ya consolidados en sus áreas disciplinares, es el caso (ya clásico) de quienes fungen como abogados, contadores e incluso personal médico que son docentes universitarios, pero su ingreso económico significativo es producto de su actividad privada en bufetes, despachos o en la intervención médica (Pineda, 2022).

Los efectos observados tienen coherencia con el RA descrito, de tal forma que un PTP-SNII transita en un entramado de oportunidades y restricciones a las cuales debe adaptarse para construir una carrera académica.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En México, el PTP transita en su día a día dentro del régimen académico que opera con fuerza dentro de las universidades federales y estatales. En origen, fue diseñado para otro actor institucional. Empero, este actor se ha adaptado a ese entorno de política legitimado, porque evidentemente quiere participar en él (por lo menos quien está interesado en construir carrera académica). En muchos casos, la aspiración máxima es convertirse en PTC, aunque no aplique para todos los casos.

El RA se ha mantenido con el paso de las décadas, afectando la acción dentro de los espacios de trabajo del personal académico en general. El caso más ilustre es el grupo de los PTP-SNII, porque, en concreto, este personal está obligado a equilibrar las demandas de la docencia y la investigación, sin dejar de lado una serie de resistencias. Por un lado, la flexibilización se manifiesta en la forma en que el SNII (como política y programa federal) ha permitido que el PTP acceda a estímulos económicos que antes solo estaban disponibles para investigadoras e investigadores de tiempo completo. Esta inclusión ha generado una doble expectativa y cruza dos lógicas diferentes, aunque en ocasiones complementarias:

(1) En primer lugar, deben cumplir con los requisitos del propio programa (SNII) mientras mantienen una carga docente considerable dentro de su establecimiento de trabajo. Así, la construcción de carrera académica (por esa vía) queda restringida por las exigencias del propio sistema (parte de cómo opera el RA); por tanto, la flexibilidad no es tanto una opción, sino una respuesta obligada a las reglas de operación. Esto aplica y se observa como un efecto en las propias instituciones federales y estatales, dado que también se han adecuado a este tipo de dinámica, y de fondo, el objetivo es impulsar a este tipo de perfiles.

En efecto, persisten acciones como mantener la carga docente (que justifica un contrato) a cada PTP-SNII, porque eso permite demostrar que existe adscripción laboral (requisito solicitado desde el mismo programa); facilitar probatorios de su participación como docente dentro de la institución, esto es, dar cuenta de su historial de materias frente a grupo; genera evidencias de su participación en tutoría, así como ser parte de comités de tesis en pregrado y posgrado, y por supuesto, el apoyo en cuestiones relacionadas con la difusión y divulgación del conocimiento dentro de su misma sede de trabajo, en este caso, colaborar en eventos académicos como seminarios o conferencias (presenciales o en línea) que permitan la generación de constancias o probatorios (como un enlace o liga en internet).

De hecho, y ligado al factor institucional del régimen, cada institución puede diseñar políticas institucionales y gestiones (programas, convocatorias) para complementar este impulso a los PTP-SNII, verbigracia, otorgar definitividad de horas (con esto se elimina el estar “luchando” por clases cada ciclo escolar, con la incertidumbre de quedar fuera de la institución, y en automático fuera del SNII), proporcionar otros estímulos económicos internos producto de su participación en la investigación o incluso generar programas que mejoren sus condiciones laborales al otorgar contratos (temporales) similares a los que un académico de tiempo completo tiene. De fondo, pareciera una especie de ruta compensatoria (o incluso estrategia institucional) de las instituciones federales y estatales a la falta de vacantes de tiempo completo que pueden ofrecer (Martínez-Pardo y Soto, 2025).

(2) Por otro lado, las imposiciones institucionales (también dentro del factor institucional) revelan ciertas restricciones las cuales imposibilitan el impulso a estos perfiles. Por ejemplo, la inclusión de reglas específicas para la enseñanza en niveles de licenciatura y no en posgrado, la falta de posibilidades para la generación de investigación, esto reflejado en falta de condiciones insti-

tucionales y tiempo de calidad, su involucramiento dentro de las estructuras universitarias (como la pertenencia a cuerpos académicos) y la asignación cambiante de sus horas-clases.

En múltiples casos, el PTP-SNII se ve forzado a negociar constantemente sus responsabilidades para compensar roles que, en principio, no están diseñados para ser compatibles. La docencia y la investigación son tratadas como actividades paralelas, cuando deberían ser integradas de manera coherente dentro de las carreras académicas (Canales-Sánchez, 2019).

Respecto al SNII, al ofrecer incentivos financieros a los PTP, actúa como una estrategia de supervivencia más que como un mecanismo para fomentar auténticas carreras académicas de investigación. Muchos PTP, como lo ha mostrado la evidencia, ganan más dinero a través del estímulo por hacer investigación que por sus actividades docentes, lo que genera una especie de dependencia del sistema. Empero, esta flexibilidad del mismo modo trae consigo limitaciones sustanciales, ya que las horas dedicadas a la investigación suelen ser efectuadas fuera del horario formal del trabajo académico, sin apoyo institucional ni recursos adecuados. El problema de fondo es estructural: la falta de oportunidades laborales estables y bien remuneradas en las universidades de interés dentro del territorio mexicano.

Ante la tensión entre docencia e investigación, es urgente repensar el propio régimen académico. Una propuesta es reformular las reglas que separan a docentes e investigadoras e investigadores, lo que podría dar paso a una integración más armónica entre ambos roles. Como resultado, podrían surgir mejores mecanismos de evaluación, esto en el entendido de reconocer el esfuerzo y tiempo dedicados a la investigación fuera del aula, así como mejores políticas federales e institucionales, y acciones de gestión que aseguren mayor estabilidad laboral para el docente a tiempo parcial.

Casi, por último, y como fue advertido, el marco teórico-conceptual (enfoque) no cuenta –por el momento– con la suficiente potencia explicativa para abordar completamente los efectos, de ahí la ineludible generación de otras pesquisas de tipo empírico para contextualizar estas dinámicas dentro de las universidades federales y estatales mexicanas, similares a los trabajos de Anaya (2020) y Peñaloza (2023).

Otra debilidad que se reconoce dentro de esta reflexión teórica es que, efectivamente, hizo falta incluir más datos estadísticos (sobre todo del perfil PTP-SNII) que develaran su presencia a nivel general y por establecimiento educativo. No obstante, y como fue añadido en una nota aclaratoria, la información

pública y de libre acceso en México no da cuenta de este asunto, en particular cuando se trata de desagregar la información por universidad, y más en específico, por el tipo de contrato que tienen las y los integrantes del SNII (además de otras variables de tipo sociodemográficas e institucionales).

La inclusión del PTP, especialmente de aquellos que están inmersos en la investigación, representa desafíos no solo en términos de desarrollo profesional, sino igualmente en la forma en que las universidades federales y estatales mexicanas configuran el propio régimen académico. Quizá es tiempo de cuestionar cómo opera dicho régimen, de tal forma que se busquen soluciones más equitativas, por ejemplo, que las políticas de educación superior reconozcan el papel del PTP y ofrezcan rutas claras para su participación con más presencia en la vida académica y universitaria, y por supuesto, para la construcción de su carrera académica.

En conclusión, si bien la conceptualización del RA se ajusta al contexto mexicano y en cierto tipo de instituciones, un ejercicio analítico aplicado y contextualizado en los entornos de política de cada país (emulando la ruta de los factores causales) podría dar cuenta de la situación del docente analizado, y con esto averiguar si existen similitudes o diferencias. Al final de cuentas se trata de explorar diferentes cajas de herramientas teóricas y metodológicas para explicar fenómenos como el desarrollado en este texto.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades: un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. Universidad de Guadalajara-Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 17(49), 43-72.
- Acosta, A. (2020). Las ideas y las prácticas. Agenda de gobierno y régimen de políticas universitarias en México. *Revista Universidades UDUAL*, (86), 55-71. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.405>
- Acosta Ochoa, A. y Buendía, M. (2018). Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior. La omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria. En J. Cadena Roa, M. Aguilar y D. Vázquez Salguero (Coords.), *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales* (pp. 591-608). COMECESO.

- Acosta Ochoa, A. y Rivera-Huerta, R. (2022). Análisis de condiciones de precariedad en profesores universitarios con base en el tipo de contrato. Argumentos. *Estudios Críticos de la Sociedad*, 100, 215-233. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2022100-10>
- Aguado-López, E., y Becerril-García, A. (2021). Performatividad en la ciencia mexicana: el dispositivo de evaluación del SNI. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(243). 0-0. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.243.76695>
- Alleman, N., Allen, C. C., & Haviland, D. (2020). Full time, non-tenure track faculty, service, and organizational commitment. *Journal of the Professoriate*, 11(1), 48-77.
- Anaya, P. (2020). El trabajo no clásico de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana: control del proceso de trabajo y su relación con los sistemas de estímulos y becas. *Revista Latinoamérica de Estudios del Trabajo*, 25(40), 299-319.
- Apreile, K., Ellem, P., & Lole, L. (2020). Publish, perish, or pursue? Early career academics' perspectives on demands for research productivity in regional universities. *Higher Education Research & Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1804334>
- Aquino Zúñiga, S. y Álvarez Rodríguez, J. (2025). Condiciones laborales de académicas del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores en una universidad pública del sureste mexicano. *Revista Andina de Educación*, 1-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.4813>
- Ashcraft, A., Andersen, J., Rogge, M., Song, H., & Opton, L. (2021). Academic tenure: Perceptual variations among tenured, tenure-seeking and non-tenure faculty. *Journal of Professional Nursing*, 37(3), 578-587.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: elementos para un diagnóstico*. [Reporte Ejecutivo]. Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines.
- Barahona, L. (2022). *Segmentación y desigualdades laborales: la situación del personal de asignatura en la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buendía, A. y Acosta Ochoa, A. (2016). Los profesores de tiempo parcial en universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in)visible. En Z. Navarrete y M. Navarro (Coords.), *Globalización, internacionalización y educación comparada* (pp. 299-328). SOMECE/Plaza y Valdés.

- Buendía, A., Acosta Ochoa, A. y Gil, M. (2019). En busca de un rostro. (In)visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 15–41. <https://tinyurl.com/39fuaccy>
- Buendía Espinosa, M. A., & Oliver Villalobos, L. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos? *Perfiles Educativos*, 40(160), 10–28. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2018.160.58325>
- Brunner, J., Salmi, J. y Labraña, J. (editores). (2022). *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*. Ediciones Universidad Diego Portales
- Canales Sánchez, A. (2019). Editorial: El complejo vínculo entre investigación y docencia. *Perfiles Educativos*, 41(163), 3–6. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.163.59304>
- Cassidy, C. (2024, February 25). *Cutting debt and paid internships: key reforms in the Australian universities blueprint*. The Guardian. <https://tinyurl.com/ysv5h-fjw>
- Clark, B. (1989). The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. *Educational Researcher*, 18(5), 4-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X018005004>
- Comas, Ó. (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Comas, Ó. y Rivera, A. (2011). La docencia universitaria frente a los estímulos académicos. *Educação, sociedade & culturas* (32), 41-54.
- Comas, Ó. y Lastra, R. (2013). Las notas graves de la sonata de los estímulos y la nota final. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (68), 42-48.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial Mexicana.
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Gedisa.
- Flores Galicia, M. y Surdez Pérez, E.G. (2019). Los cuerpos académicos en México: Revisión de la literatura. *Educación y ciencia*, 8(52), 77-86. <https://tinyurl.com/2c6srk7h>
- Gil, M. (2016). Vicisitudes del oficio académico en México durante la segunda mitad del siglo XX. En Alvarado, Ma., Pérez Puente, L. (Coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. III. Problemática universitaria en el siglo XX*. (pp. 239-253). IISUE-UNAM.

- Gil, M. y Contreras, L. (2019). Impacto de las Transferencias Monetarias Condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21 e01. Epub <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e01.2443>
- Gobierno de México - Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2023). *Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores - Reglamento Interno*. CONAHCYT. <https://tinyurl.com/5n7j48n8>
- Grediaga, R. (2006). Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México. *CPU-E. Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-72. <https://tinyurl.com/arrvdj8r>
- Hah, S. (2019). Disciplinary Positioning Struggles: Perspectives from Early Career Academics. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 12, 144-65. DOI:10.1558/jalpp.32820
- Haslanger, S. (2016). What is a (social) structural explanation? *Philosophical Studies*, 173, 113-130.
- Haslanger, S. (2018). Social explanation: Structures, stories, and ontology. A reply to Daz Len, Saul, and Sterken. *Disputatio*, X, 1-30.
- Hernández-Pérez, A. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores. Tensiones, desafíos y oportunidades para los académicos. *Sociológica*, 34(98), 85-110. <https://tinyurl.com/2cwuztvr>
- Ibarra-Colado, E. (2000). Claroscuros de la evaluación de los académicos. ¿Qué sabemos? ¿Qué nos falta? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 377-386.
- Ibarra-Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Revista Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067.
- Infante, C. (s.f.). *El trabajo del docente universitario tras el afianzamiento del neoliberalismo en la Universidad Pública. Análisis de las construcciones identitarias que se gestan en este contexto*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Katz, M. (2022, November 22). *How the University of California Strike Could Reshape Higher Education*. Time. <https://tinyurl.com/3ha6mer6>
- Kent, R. (1986). Los profesores y la crisis universitaria. *Cuadernos Políticos* (46), 41-54.
- Kent, R. (1986a). ¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización. *Crítica*, (28), 5-19.
- Kezar A., DePaola T. & Scott D. (2019). *The gig academy: Mapping labor in the neoliberal university*. Johns Hopkins University Press.

- Machlup, F. (1964). In defense of academic tenure. *AAUP Bulletin*, 50(2), 112-124.
- Magaña Pastrana, L. (2016). Profesión académica y estímulos económicos en las universidades públicas. Causas institucionales y efectos organizacionales. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (71), 33-48.
- Martínez-Pardo, J. (2024). Tipologías en torno al profesorado universitario de tiempo parcial, ¿por qué son necesarias? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(43), 163-180. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2024.43.1783>
- Martínez-Pardo, J. y Soto-Bernabé, A. (2025). Un régimen académico para el profesorado de tiempo parcial en la educación superior mexicana: el caso de dos universidades públicas estatales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(45), 118-137. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2025.45.1977>
- Martínez-Pardo, J. (s.f.). ¿Quién es el profesorado de tiempo parcial en la Universidad de Guadalajara? Un acercamiento a sus itinerarios laborales. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Guadalajara.
- May, P. (2018). Reconsiderando los fracasos en la implementación: la perspectiva de los regímenes de políticas públicas. En Pardo María del Carmen, Dus-sauge Mauricio, Cejudo Guillermo (Eds.), *Implementación de políticas públicas. Una antología* (pp. 283-318). México, CIDE.
- McAlpine, L., Amundsen, C., & Turner, G. (2014). Identity-trajectory: reframing early career academic experience. *British Educational Research Journal*, 40(6), 952-969.
- Mendoza-Rojas, J. (2023). *La educación superior en México. Expansión, diversificación y financiamiento en el período 2006-2021*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://tinyurl.com/zs9c4kmc>
- Morimoto, J. (2024). Expat grants won't fix Brazilian research. *Nature*, 629, 261. <https://doi.org/10.1038/d41586-024-01324-w>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en español). (2021). Reducing the precarity of academic research careers. *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, No. 113, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2024). The state of academic careers in OECD countries: An evidence review. *OECD Education Policy Perspectives*, No. 91, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ea9d3108-en>
- Ott, D. (2020). The Role of the Professor in Adult Student Success: Teaching Today's College Students to Succeed. *Practitioner to Practitioner*, 10(5), 10-15.

- Padilla Carvajal, D., Rodríguez Jiménez, J. y De La Re-Iñiguez, B. (2024). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas de Sonora. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, 1(42), 1-27. <https://doi.org/10.46589/riasf.v1i42.709>
- Peñaloza, N. (2023). *El trabajador académico como empresario de sí mismo en la universidad: implicaciones del dispositivo management-capital humano en las trayectorias laborales y las subjetividades académicas*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Querétaro. <https://tinyurl.com/mtaj9fcm>
- Pineda, P. (2022). Capitalismo académico, oligarquía académica y los “profesores taxi” en Chile, Colombia, Alemania y Estados Unidos. En J. Brunner, J. Salmi y J. Labraña. (2022). *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*. (pp. 115-144). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Pollock, A., & Breuder, R. (1982). The eighties and part-time faculty. *Community College Review*, 9(4), 58-62.
- Powell, W., y Dimaggio, P. (comps.) (1999). *Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica-UAEM.
- Pryor, K. (2020). Thriving, Surviving, or Striving? A Part-Time Non-Tenure-Track Faculty Typology for the New Era of Faculty Work. *Teachers College Record*, 122(11), 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146812012201104>
- Quiroz-Schulz, L. y Médor, D. (2021). En busca de visibilidad. Movilidad académica internacional y generación de capital durante el doctorado. *TLA-MELAU*, 16, 545-567. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.0.0.2141>
- Reyes-Ruiz, G. (2016). Análisis sobre la Evolución del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México. *Investigación Administrativa*, 44(115), 0-0.
- Ross, L. (2023). What is social structural explanation? A causal account. *Noús*, 58(1), 163-179. <https://doi.org/10.1111/nous.12446>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Perfil de los docentes de las instituciones de educación superior, 2021-2022*. <https://tinyurl.com/4r3kjuzf>
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press.
- Solares, I. y Vera, H. (2023). Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios: El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Perfiles Educativos*, 45(182), 45-68. <https://doi.org/10.22201/iiue.24486167e.2023.182.61081>
- Soto, A. (2020). *Carreras transicionales de profesores de tiempo parcial en la educación superior privada*. [Tesis de doctorado]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- University of South Africa. (2021). *Research support*. <https://tinyurl.com/229deama>
- Vatansever, A., & Kölemen, A. (Eds.). (2022). *Academic freedom and precarity in the global North: Free as a bird*. Taylor & Francis.
- Vera, H. (2017). El homo academicus y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico. *Perfiles Educativos*, 155, 87-106.
- Vera, H. (2017a). La evaluación cuantitativa del trabajo académico: tres analogías. *Sociológica*, 32(90), 277-301.
- Vera, H. (2018). Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación. *Revista de la educación superior*, 47(187), 25-48. DOI <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.417>
- Whitchurch, C. (2019). From a diversifying workforce to the rise of the itinerant academic. *Higher Education*, 77, 679-694. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0294-6>
- Whitchurch, C., Locke, W., & Marini, G. (2021). Challenging career models in higher education: The influence of internal career scripts and the rise of the “concertina” career. *Higher Education*, 82(3), 635-650.
- Wróblewska, M., Corina B., Gemma, D. & Benneworth, P. (2024). The conflict of impact for early career researchers planning for a future in the academy. *Research Evaluation*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvad024>
- Zhu, J. (2020). Evaluation of Scientific and Technological Research in China's Colleges: A Review of Policy Reforms, 2000–2020. *ECNU Review of Education*, 3(3) 556–561. <https://doi.org/10.1177/2096531120938383>

NOTAS

1 Importante es mencionar que la cifra de PTP interesados en construir una carrera académica, al menos en México, no es oficial. Como fue mencionado, dentro del sistema de educación superior en México, se estima que alrededor de 350.000 individuos se mantienen en ese tipo de nombramiento.

2 “Asegúnes” es una palabra coloquial del español mexicano que, como sustantivo plural, puede referirse a “condiciones, peros, dificultades” o “asuntos, cuestiones o aspectos dignos de interés”.

3 Espacios dentro de las instituciones de educación superior y universidades que no están bajo el control de las mismas normas, de tal forma que están representados en pláticas de pasillo, en aulas y en conversaciones informales dentro o fuera de las instalaciones.

4 El número de PTP-SNII a nivel nacional tampoco es una cifra pública. Los datos disponibles sobre quiénes integran el SNII no están desglosados por tipo de nombramiento según lo reportado por cada institución.

5 Recientemente, los estímulos eran otorgados al personal con contrato en instituciones de educación superior privada; sin embargo, hacia el año 2022, y después de una serie de reformas al programa, se eliminaron las ayudas dirigidas a las y los investigadores que cumplían con estas condiciones.

6 Fue necesario realizar una revisión histórica de los documentos institucionales (públicos) del antiguo Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT, antes CONACyT). Para el 2024, la presidenta electa en México, Claudia Sheinbaum Pardo, eleva el rango del Consejo y lo convierte en la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación.

7 Las cantidades del pago dentro del SNII son según la Unidad de Medida y Actualización (UMA), unidad de cuenta económica en pesos mexicanos, la cual puede variar cada año, así como en cantidad según la región del país (dentro del área metropolitana de la Ciudad de México o fuera de esta zona), así como por el tipo de instituciones, por ejemplo, si es una universidad federal o estatal.

8 Los investigadores en etapa temprana de su carrera (Early Career Researchers, ECR) son personas que se encuentran en la transición o han pasado recientemente a posiciones independientes como investigadores, profesores, científicos clínicos o líderes de equipos científicos en la industria. Aquí entran, en parte, el grupo del PTP-SNII.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en.- jun.), 537-569

<https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1000>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-09-02 | Revisado 2024-09-07

Aceptado 2024-11-27 | Publicado 2025-06-30

6. Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior: Hacia una inclusión transformadora de los pueblos indígenas en Colombia

Critical Interculturality and Epistemic Justice in Higher Education:
Towards a Transformative Inclusion of Indigenous Peoples
in Colombia

Ana María Núñez Henao* @ 

* Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

RESUMEN

Este artículo analiza críticamente las barreras epistémicas y estructurales que obstaculizan la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior en Colombia. Desde un enfoque de interculturalidad crítica, se argumenta que la inclusión no puede limitarse al acceso, sino que debe transformar de manera profunda las estructuras curriculares, pedagógicas e institucionales. A partir de una metodología cualitativa basada en la etnografía en doble reflexión, se examinan las experiencias de estudiantes indígenas en universidades convencionales, identificando obstáculos como el racismo epistémico, la exclusión de saberes ancestrales y la insuficiencia de políticas interculturales sustantivas. Los resultados muestran que las medidas actuales, aunque bien intencionadas, reproducen enfoques asistencialistas y eurocéntricos. Se propone, por tanto, un modelo de política educativa fundamentado en la justicia epistémica y en la participación de los pueblos indígenas como sujetos epistémicos. Esta perspectiva no solo enriquece el sistema universitario, sino que impulsa la democratización del conocimiento y la transformación hacia una universidad plural, equitativa y descolonizadora.

Palabras clave: Inclusión educativa; interculturalidad crítica, justicia epistémica; educación superior, pueblos indígenas, política educativa, saberes ancestrales

Critical Interculturality and Epistemic Justice in Higher Education: Towards a Transformative Inclusion of Indigenous Peoples in Colombia

ABSTRACT

This article critically analyzes the epistemic and structural barriers that hinder the inclusion of Indigenous peoples in higher education in Colombia. From a critical interculturality approach, it argues that inclusion cannot be limited to access but must deeply transform curricular, pedagogical, and institutional structures. Using a qualitative methodology based on double-reflection ethnography, the experiences of Indigenous students in conventional universities are examined, identifying obstacles such as epistemic racism, the exclusion of ancestral knowledge, and the inadequacy of substantive intercultural policies. The findings show that current measures, although well-intentioned, often reproduce paternalistic and Eurocentric approaches. Consequently, the article proposes an educational policy model grounded in epistemic justice and the active participation of Indigenous peoples as epistemic subjects. This perspective not only enriches the university system but also drives the democratization of knowledge and the transformation toward a plural, equitable, and decolonizing university.

Keywords: Educational inclusion; critical interculturality, epistemic justice, Higher Education, Indigenous peoples, educational policy, ancestral knowledge

Interculturalidade crítica e justiça epistêmica no ensino superior: rumo a uma inclusão transformadora dos povos indígenas na Colômbia

RESUMO

Este artigo analisa criticamente as barreiras epistêmicas e estruturais que dificultam a inclusão dos povos indígenas no ensino superior na Colômbia. A partir de uma abordagem de interculturalidade crítica, argumenta-se que a inclusão não pode se limitar ao acesso, mas deve transformar profundamente as estruturas curriculares, pedagógicas e institucionais. Com base em uma metodologia qualitativa fundamentada na etnografia de dupla reflexão, examinam-se as experiências de estudantes indígenas em universidades convencionais, identificando obstáculos como o racismo epistêmico, a exclu-

são dos saberes ancestrais e a insuficiência de políticas interculturais substantivas. Os resultados mostram que as medidas atuais, embora bem-intencionadas, reproduzem enfoques assistencialistas e eurocêntricos. Propõe-se, portanto, um modelo de política educacional baseado na justiça epistêmica e na participação ativa dos povos indígenas como sujeitos do conhecimento. Essa perspectiva não apenas enriquece o sistema universitário, como também impulsiona a democratização do saber e a transformação em direção a uma universidade plural, equitativa e descolonizadora.

Palavras-chave: Inclusão educacional, Interculturalidade crítica, Justiça epistêmica, Ensino superior, Povos indígenas, Política educacional, Saberes ancestrais

Interculturalité critique et justice épistémique dans l'enseignement supérieur : vers une inclusion transformatrice des peuples autochtones en Colombie

RÉSUMÉ

Cet article analyse de manière critique les barrières épistémiques et structurelles qui entravent l'inclusion des peuples autochtones dans l'enseignement supérieur en Colombie. En adoptant une approche d'interculturalité critique, il est soutenu que l'inclusion ne peut se limiter à l'accès, mais doit transformer en profondeur les structures curriculaires, pédagogiques et institutionnelles. À partir d'une méthodologie qualitative fondée sur l'ethnographie à double réflexion, les expériences des étudiants autochtones dans les universités conventionnelles sont examinées, mettant en lumière des obstacles tels que le racisme épistémique, l'exclusion des savoirs ancestraux et l'insuffisance des politiques interculturelles substantielles. Les résultats montrent que les mesures actuelles, bien qu'animées de bonnes intentions, reproduisent des approches paternalistes et eurocentriques. Il est donc proposé un modèle de politique éducative fondé sur la justice épistémique et sur la participation active des peuples autochtones en tant que sujets épistémiques. Cette perspective enrichit non seulement le système universitaire, mais contribue également à la démocratisation des savoirs et à la transformation vers une université plurielle, équitable et décolonisatrice.

Mots clés: Inclusion éducative, Interculturalité critique, Justice épistémique, Enseignement supérieur, Peuples autochtones, Politique éducative, Savoirs ancestraux

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo surge de la investigación doctoral “Lineamientos de Política Educativa Intercultural: Aportes Críticos desde la Diversidad Estudiantil Indígena en la Educación Superior Convencional en Colombia”. El proceso educativo, entendido como un bien común, ha sido históricamente un escenario de disputa donde confluyen el acceso al conocimiento, la justicia social y el reconocimiento de diversas formas de saber. A lo largo del tiempo, las instituciones educativas han privilegiado ciertos conocimientos sobre otros, estableciendo jerarquías que limitan la participación de distintos grupos sociales. En este sentido, el proceso educativo académico no es solo un espacio de formación, sino también un reflejo de relaciones de poder que determinan quién accede a él, qué aprendizajes se consideran legítimos y en qué condiciones se desarrolla el proceso de enseñanza.

Para los pueblos colectivos indígenas, estas dinámicas han representado una barrera constante, restringiendo su ingreso y permanencia en el sistema educativo. Las dificultades estructurales han generado desigualdades que afectan la equidad y la representación de la diversidad cultural en la universidad. En Colombia, el proceso educativo académico ha sido moldeado por un enfoque eurocéntrico heredado de la colonia, lo que ha contribuido a la desvalorización de los saberes colectivos indígenas (Quijano, 2000; Mignolo, 2018).

Esta exclusión ha sido descrita como una “negación e invisibilización del pensamiento y la sabiduría ancestral” (Walsh, 2005; De Sousa Santos, 2010), evidenciando un racismo epistémico que subordina los conocimientos de las poblaciones ancestrales al paradigma occidental (Grosfoguel, 2013). La formación de nivel terciario, lejos de ser un espacio neutral, refuerza estructuras de poder que legitiman un modelo hegemónico y marginan otras formas de marco epistemológico (Quijano, 2000). Esta lógica, que Aníbal Quijano denomina “colonialidad del saber”, describe cómo los conocimientos europeos han dominado sobre otras epistemologías incluso después del colonialismo formal (Grosfoguel, 2013). A partir de lo anterior, los saberes de las poblaciones ancestrales han sido relegados y descalificados, considerados muchas veces como expresiones de una “filosofía bárbara”, lo que ha creado una barrera epistémica que los sitúa en una posición de inferioridad (Dussel, 1994).

A lo largo de la historia, la integración de los pueblos originarios en el proceso educativo académico ha estado marcada por un discurso de diversidad que, en la práctica, sigue coexistiendo con un modelo educativo de base

colonial (CLACSO, 2020). A pesar de que la Constitución de 1991 reconoce los derechos educativos y culturales de los grupos étnicos (Congreso de Colombia, 1991), las universidades han mostrado una resistencia estructural a integrar estos conocimientos de manera efectiva en sus planes de estudio (Mignolo, 2018). A partir de este contexto, se ha consolidado un proceso de exclusión epistémica que se manifiesta en la marginación del saber indígena y en la carencia de reconocimiento para fuentes alternativas de conocimiento (De Sousa Santos, 2010).

Si bien la Constitución de 1991 reconoce la diversidad cultural como uno de los pilares fundamentales del Estado, las universidades continúan mostrando resistencia a la incorporación de enfoques interculturales en sus programas académicos (Bolaños, 2017). La autonomía universitaria, respaldada por el artículo 69 de la Constitución y la Ley 30 de 1992, a menudo se utiliza como argumento para evitar la adaptación de los planes de estudio a la riqueza cultural del país (Congreso de Colombia, 1992). Como resultado, la exclusión de estudiantes indígenas persiste como un problema estructural que afecta no solo el acceso, sino también la permanencia y el éxito académico de estos colectivos (Mato, 2007).

Esta exclusión puede comprenderse, asimismo, como una manifestación de la colonialidad del poder; es decir, la persistencia de estructuras de dominación establecidas en la época colonial dentro de las instituciones y prácticas educativas contemporáneas. En esta línea, Maldonado-Torres (2007) señala que la formación universitaria sigue operando bajo esquemas que refuerzan la hegemonía del marco epistemológico occidental, relegando los saberes ancestrales. Este modelo educativo no solo limita la entrada de estudiantes indígenas, sino que también impone un currículo que desvaloriza sus conocimientos y cosmovisiones. Según el Ministerio de Educación Nacional (2020), apenas el 2,5% del alumnado universitario pertenece a pueblos indígenas, pese a que estos grupos representan aproximadamente el 3,43% de la población nacional (DANE, 2019).

En este contexto, resulta fundamental cuestionar los mecanismos que han obstaculizado el acceso equitativo de las personas indígenas a la educación universitaria y explorar alternativas que permitan transformar el sistema educativo de manera estructural. Así, esta investigación examina críticamente cómo se han implementado las directrices educativas interculturales, cuáles son los principales obstáculos y de qué manera podrían abordarse para favorecer un verdadero ingreso equitativo.

1.1. Método

Esta investigación se enmarca en una perspectiva sociocrítica, apoyándose en enfoques decoloniales y en las epistemologías del sur para analizar en profundidad los mecanismos de exclusión y subordinación que afectan el saber indígena dentro del sistema educativo universitario convencional en Colombia. La interacción entre estos enfoques no es lineal ni aditiva, sino que se fundamenta en la exigencia de someter a escrutinio crítico los marcos dominantes de generación de saberes. El paradigma sociocrítico contribuye a la transformación de la realidad social, mientras que las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2010) y la perspectiva de Silvia Rivera Cusicanqui (2018) permiten evidenciar la configuración de la exclusión epistémica mediante el silenciamiento, la subalternización y la colonialidad del saber en las instituciones universitarias.

La adopción de la teoría de la acción comunicativa propuesta por Jürgen Habermas (1984), aunque se adhiere a una tradición europea, se justifica dado que facilita el tratamiento de las circunstancias factibles del diálogo entre saberes y la formación de consensos interculturales. No se refiere a una recuperación crítica, sino a una relectura desde el sur global, que cuestiona los confines de la racionalidad occidental y sugiere un diálogo horizontal entre perspectivas del mundo. En consecuencia, se formula una propuesta de interseccionalidad epistémica, concebida como la interacción de diversos sistemas de referente conceptual (ancestrales, académicos, técnicos, populares) que funcionan bajo estructuras de reconocimiento y legitimidad desiguales.

La metodología adoptada es cualitativa, adoptando un diseño interpretativo-crítico, en lugar de ser meramente exploratorio o descriptivo. Para el desarrollo del estudio, se optó por una estrategia etnográfica de doble reflexión (Dietz, 2012), que permitió articular la mirada emic propia de las personas participantes con la mirada ética del equipo investigador. Esta aproximación favoreció una comprensión contextualizada y profunda de los conflictos epistémicos en la educación superior, abriendo espacio para cuestionar las narrativas dominantes mediante la incorporación de voces, experiencias y prácticas del estudiantado indígena en su rol de agentes epistémicos.

La investigación se realizó en la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) y en la Universidad del Cauca (sede Popayán), seleccionadas por su relevancia institucional y el significativo número de estudiantes indígenas

inscritos. Se trabajó con personas de pregrado provenientes de los pueblos Misak, Yanacona, Inga y Pastos, matriculadas en programas de Ciencias Sociales, Educación, Agropecuaria y Salud.

Para la obtención de información relevante se implementaron diversas técnicas e instrumentos, entre ellos:

- Un análisis minucioso de las directrices educativas institucionales y nacionales vinculadas a la participación equitativa y la diversidad cultural. Esta metodología permitió detectar sesgos relacionados con la representación, la inclusión y la territorialidad.
- Entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes universitarios, docentes y líderes de pueblos originarios, diseñadas y validadas por especialistas en educación intercultural. En total, se recopilieron 18 testimonios, de los cuales se extrajeron fragmentos significativos que enriquecen la evaluación empírica.
- Los círculos de la palabra de vida, entendidos como una antigua práctica de diálogo intercultural, facilitaron la creación de espacios de confianza en los que los participantes compartieron sus experiencias y propuestas. Esta metodología reforzó el aspecto colectivo del análisis y puso de relieve las modalidades de los pueblos originarios de generación de un marco epistemológico.
- A su vez, la evaluación se llevó a cabo a través de una categorización crítica fundamentada en los referentes teóricos fundamentales: la exclusión epistémica, el diálogo intercultural crítico y la justicia epistémica. Se emplearon matrices temáticas para estructurar los descubrimientos, identificando patrones de exclusión, vivencias de resistencia y propuestas en desarrollo. La metodología interpretativa facilitó la articulación de los testimonios con las tensiones estructurales inherentes al sistema educativo.

De igual manera, la validez del estudio se aseguró a través de la triangulación de fuentes, la validación por pares y la remisión de los hallazgos a delegados estudiantiles de poblaciones colectivas indígenas. Además, se observarán principios éticos esenciales como el consentimiento informado, la confidencialidad, la salvaguarda de la identidad y el respeto a la autonomía cultural y lingüística.

2. PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA Y LINEAMIENTOS EDUCATIVOS: ENTRE LA NORMATIVA Y LA EXCLUSIÓN EPISTÉMICA

Para comprender la Educación Superior en América Latina desde una perspectiva intercultural e inclusiva, es crucial analizar cómo los lineamientos de oportunidad de participación han respondido a los desafíos estructurales previamente identificados. Aunque el reconocimiento de la diversidad cultural ha sido un principio en los lineamientos públicos, su implementación sigue siendo limitada, afectando el impacto real en los colectivos ancestrales y rurales. En este contexto, resulta imprescindible examinar la relación entre la normativa, la accesibilidad y las iniciativas transformadoras en el sistema universitario.

En este sentido, el sistema educativo intercultural en América Latina ha sido objeto de múltiples esfuerzos institucionales e internacionales orientados a promover el reconocimiento de la diversidad cultural. Entre estos, el enfoque de competencias interculturales formulado por la UNESCO (2017) ofrece una propuesta valiosa centrada en habilidades como la reflexividad, la responsabilidad ética y la disposición al diálogo. No obstante, para que estas competencias tengan un efecto transformador en el sistema educativo académico, deben integrarse a un enfoque de perspectiva intercultural crítica que cuestione las estructuras epistémicas dominantes y favorezca una integración material de los saberes ancestrales en las universidades (UNESCO, 2017).

De igual forma, se han instaurado múltiples tácticas con el objetivo de optimizar el ingreso de los jóvenes universitarios colectivos indígenas a la formación académica. Las estrategias públicas de acción afirmativa, las becas diferenciadas, las reformas curriculares y los programas de apoyo académico y psicosocial (Dietz y Mateos, 2022; Sartorello *et al.*, 2023). Sin embargo, aunque estas medidas han incrementado la inscripción, las declaraciones recogidas evidencian que la participación equitativa no conlleva necesariamente reconocimiento ni transformación. Según expresó una alumna de Misak: *"Aquí nos aceptan, pero nuestros saberes no entran al aula. Tocamos la puerta, pero no hay espacio adentro para lo que traemos desde el territorio"* (Fragmento narrativa).

En el contexto internacional, la creación de Instituciones de Educación Superior Interculturales e Indígenas (IESII) ha sido una medida relevante en países como México, Ecuador y Bolivia. Estos espacios han desarrollado modelos académicos que integran lenguas y saberes ancestrales en sus estructuras

educativas (UNESCO, 2021). Sin embargo, como expresaron algunos participantes, *“aunque existen políticas que promueven el acceso equitativo, los contenidos y las metodologías pedagógicas no se transforman; seguimos siendo visitantes en nuestra propia universidad”* (Fragmento de narrativa).

En el caso de las universidades convencionales, algunas acciones han incluido contenidos sobre relaciones interculturales, tutorías, casas del estudiante indígena y espacios de apoyo colectivo. No obstante, los datos analizados muestran que estas estrategias, en muchos casos, reproducen una lógica asistencialista y no abordan los cambios necesarios en los marcos epistémicos y pedagógicos. En palabras de un líder estudiantil Inga: *“Nos acompañan, pero no nos escuchan. Hay becas, sí, pero no hay diálogo con nuestra forma de entender el mundo”* (Fragmento narrativo).

A pesar de los avances alcanzados, persisten desafíos notables como la escasez de financiamiento, el reconocimiento institucional limitado y las tensiones entre los saberes occidentales y las epistemologías ancestrales (Mato, 2007). En el ámbito de las universidades convencionales, se han puesto en marcha diversas estrategias orientadas a favorecer la integración y permanencia de jóvenes universitarios de colectivos indígenas. Algunas instituciones han incorporado contenidos relacionados con el diálogo intercultural y el pluralismo cultural en sus planes de estudio, buscando sensibilizar a la comunidad académica en su conjunto (Freire, 2003).

Adicionalmente, se han implementado programas de acompañamiento académico y psicosocial, que incluyen tutorías especializadas, cursos propedéuticos de nivelación en español académico y matemáticas, círculos de estudio entre pares y espacios de apoyo emocional. Un ejemplo emblemático es el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y las Relaciones Interculturales (PUIC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual ha impulsado la investigación, la formación y diversas actividades para fortalecer la diversidad cultural dentro de la universidad.

Asimismo, varias instituciones han establecido “casas del estudiante indígena” y asociaciones estudiantiles que ofrecen apoyo, alojamiento y un sentido de comunidad a las y los jóvenes indígenas que migran a las ciudades para acceder al sistema educativo universitario.

En el ámbito universitario privado comprometido con la justicia social, como la Iberoamericana de México, han surgido iniciativas orientadas a visibilizar y fortalecer la presencia de estudiantes indígenas. Estas incluyen la transformación de prácticas docentes y la lucha contra el racismo institucional (Sartore-

llo *et al.*, 2023). Desde el marco normativo, diversos países latinoamericanos han avanzado en la regulación que respalda la participación equitativa de colectivos indígenas en la educación superior. Constituciones y leyes universitarias en naciones como Colombia, Bolivia y Ecuador reconocen el carácter multicultural de sus sociedades y promueven la formación intercultural como principio rector. Por ejemplo, en Colombia, la Constitución de 1991 y la Ley 30 de 1992 establecen la obligación del Estado de garantizar el acceso educativo a los grupos étnicos en condiciones de igualdad y de respetar la autonomía de sus procesos formativos propios (Congreso de Colombia, 1992).

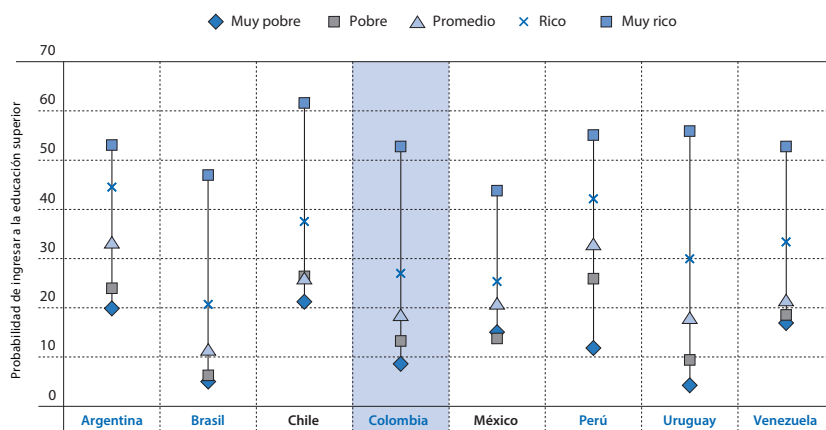
Tanto en Bolivia como en Ecuador, los procesos constituyentes impulsaron la creación de estados plurinacionales, lo que llevó a sus sistemas universitarios a incorporar identidades indígenas en sus estructuras institucionales. Además, organismos internacionales como la UNESCO y el Foro de las Naciones Unidas sobre Cuestiones Indígenas han promovido recomendaciones y monitoreado los avances en materia de equidad educativa (UNESCO, 2021).

Desde una perspectiva normativa, aunque los marcos legales de países como Colombia, Bolivia y Ecuador reconocen el carácter pluriétnico y multicultural de sus naciones, persiste una brecha entre el reconocimiento formal y la implementación efectiva (Corte Constitucional, 2019). En efecto, aunque la Constitución Política de Colombia y la Ley 30 de 1992 establecen derechos diferenciales, estos no se traducen sistemáticamente en estrategias públicas institucionales robustas. En muchos casos, la falta de voluntad política, la insuficiencia de recursos y la ausencia de mecanismos de evaluación han obstaculizado la materialización de las disposiciones normativas (Corte Constitucional, 2019).

Por esta razón, es esencial convertir los marcos normativos en acciones concretas que aseguren que la educación superior sea realmente accesible y pertinente para los pueblos indígenas y comunidades ancestrales. Aunque se han logrado avances en América Latina en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural y la inclusión de estudiantes indígenas en la educación terciaria, persisten obstáculos significativos. Las experiencias recogidas evidencian que la equidad no debe limitarse únicamente al acceso, sino traducirse en transformaciones estructurales dentro de las universidades. Solo así será posible una educación verdaderamente intercultural, en la que los saberes ancestrales sean reconocidos y valorados en igualdad de condiciones, y no simplemente marginados o asimilados (de Sousa Santos, 2017).

Sin embargo, los datos recopilados ponen de manifiesto que el acceso a la educación superior sigue siendo un privilegio reservado para unas pocas personas, sobre todo en comunidades rurales y pueblos originarios. Según la UNESCO (2021), apenas el 2,6% de quienes cursan estudios terciarios en la región proviene de estos grupos, lo que evidencia una barrera persistente para la movilidad académica y social. De igual forma, el Gráfico 1 del documento analizado revela la desigual distribución de las oportunidades educativas entre los países de América Latina y los integrantes de la OCDE, mostrando que la proporción de estudiantes universitarios resilientes es considerablemente inferior en la región latinoamericana (OCDE, 2016). Este dato, lejos de ser anecdótico, ilustra la persistencia de procesos históricos de exclusión que han marginado a las poblaciones indígenas y rurales de los espacios académicos formales.

Gráfico 1. *Proporción de personas en formación resilientes en los países de América Latina y la OCDE (2012).*

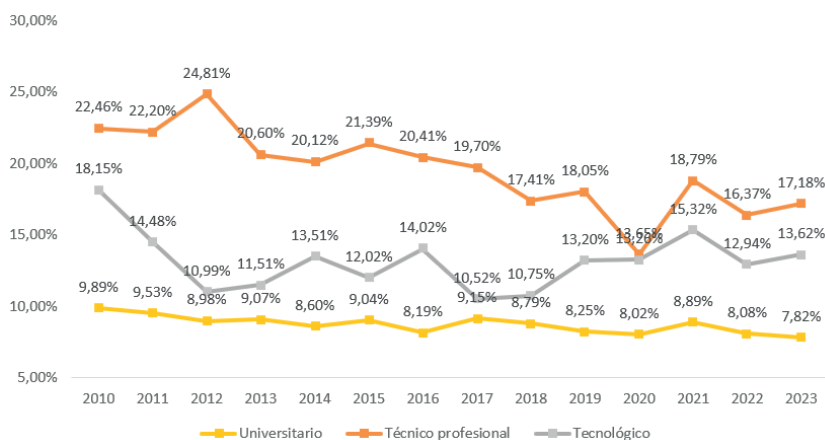


Fuente: Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales-Universidad Nacional de La Plata y Banco Mundial. (2015). Formación, base de datos socioeconómica de América Latina y el Caribe. CEDLAS-UNLP y Banco Mundial. <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/eng/statistics-detalle.php?idE=37>. Adaptado de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). Revisión de lineamientos nacionales de formación: La formación en Colombia. OCDE. Ministerio de Formación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.

Nota: Año de referencia: Argentina (2012); Brasil, Chile, Colombia, Perú, Uruguay (2011); México (2010); Venezuela (2006). Los países que no pertenecen a la OCDE se muestran en gris intenso.

Por su parte, el Gráfico 2 revela que la deserción es más pronunciada en los niveles técnicos y tecnológicos, lo que visibiliza las brechas sociales y económicas que afectan directamente la permanencia educativa. En este sentido, el Ministerio de Formación Nacional de Colombia (2023) ha señalado que la falta de infraestructura, la pobreza y las condiciones adversas del entorno rural son factores que limitan severamente la continuidad de los estudios superiores.

Gráfico 2. Tasa de deserción anual según nivel de formación.



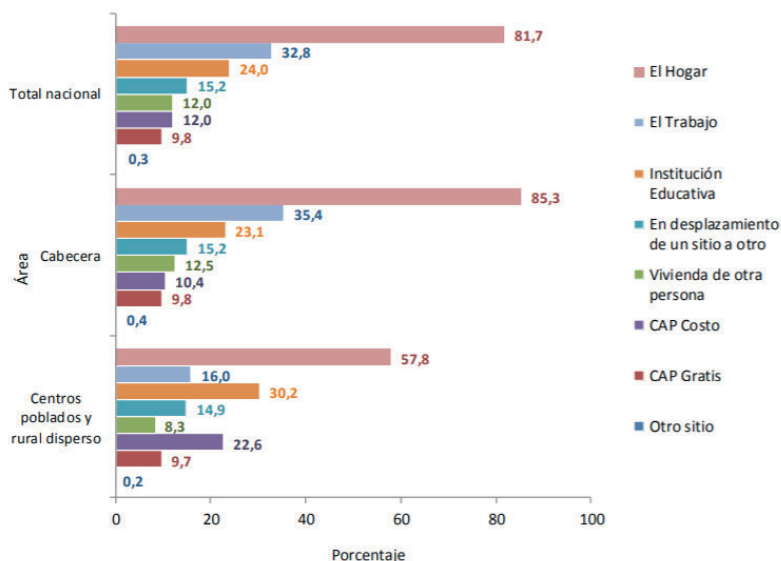
Fuente: Ministerio del Sistema Educativo Nacional de Colombia. (2023). Estadísticas de deserción. Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de formación académica (SPADIES). <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/>

Nota: Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de formación de nivel terciario -SPADIES -Corte de los datos: cierre estadístico de 2022.

Adicionalmente, el Gráfico 3 permite observar el impacto de la brecha digital como un factor de exclusión: mientras en las zonas urbanas la entrada a Internet se realiza mayoritariamente desde los hogares, en zonas rurales y centros poblados dispersos la entrada depende de espacios públicos o Centros de entrada Público (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2019), lo que restringe la entrada efectiva a modalidades educativas virtuales o híbridas. De lo cual se desprende que, la brecha digital, es un gran impedimento para la igualdad, dado que la escasez de tecnolo-

gías de la información condiciona la formación de jóvenes universitarios en el medio rural en lo que se refiere a los cursos a distancia o a los cursos híbridos (Satizábal *et al.*, 2021).

Gráfico 3. Acceso a Internet en zonas rurales y centros poblados dispersos según lugar de uso.



Fuente: Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2019). Plan Nacional de Conectividad Rural. https://www.mintic.gov.co/portal/715/articles-125867_PDF.pdf

A partir del análisis de los Gráficos 1, 2 y 3 presentados en este artículo, se evidencian patrones estructurales de exclusión que afectan de manera significativa a las comunidades indígenas y rurales en el acceso y la permanencia dentro de la educación superior. Los datos demuestran que, aunque los marcos normativos promueven la equidad en el acceso, esto no se traduce en transformaciones sustantivas en el sistema educativo.

En conjunto, estas evidencias permiten concluir que los esfuerzos actuales por fomentar la participación equitativa en la educación universitaria no han logrado desmontar las lógicas coloniales del conocimiento que persisten en las instituciones de educación superior. Si bien se han diseñado políticas públicas que reconocen la diversidad cultural, su implementación no ha sido lo suficientemente transformadora. Las experiencias acumuladas por los pue-

blos indígenas exigen un compromiso más profundo con la justicia epistémica, lo cual implica revisar críticamente los contenidos, las pedagogías y las estructuras institucionales. Como señala Sousa Santos (2017), una auténtica universidad intercultural no puede limitarse a la integración formal de estudiantes indígenas, sino que debe asegurar el reconocimiento equitativo de sus saberes dentro del ámbito académico.

De acuerdo con lo expuesto, estos elementos permiten afirmar que la integración educativa indígena, en su aplicación actual, no ha cuestionado las lógicas coloniales del saber ni ha generado espacios efectivos de equidad epistémica. Por ello, las experiencias acumuladas demandan una revisión crítica de las políticas y un compromiso real con una educación superior que no solo diversifique las oportunidades de participación, sino que transforme los contenidos, las pedagogías y las estructuras institucionales desde una perspectiva intercultural.

En términos generales, el sistema universitario en América Latina continúa reproduciendo estructuras de exclusión epistémica, a pesar de los avances legislativos relacionados con el reconocimiento de la diversidad cultural. Si bien se han formulado estrategias públicas de acceso y metodologías pedagógicas orientadas a la interculturalidad, su implementación ha sido fragmentaria y en muchos casos simbólica. Subsisten tensiones entre la regulación formal y las prácticas institucionales, donde los saberes colectivos indígenas siguen siendo marginados o instrumentalizados bajo enfoques occidentales. Superar esta desigualdad exige una transición hacia una interculturalidad crítica, capaz de desafiar las jerarquías del conocimiento, democratizar la producción académica y fomentar transformaciones estructurales dentro de las instituciones universitarias. Es fundamental incorporar las voces de los grupos indígenas en los procesos de toma de decisiones y fortalecer programas que aseguren la integración material, la justicia epistémica y la equidad educativa en todos los niveles del sistema académico.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para comprender el sistema universitario en América Latina desde una perspectiva intercultural e inclusiva, es esencial analizar cómo las políticas de acceso han respondido a los desafíos estructurales previamente identificados. Aunque el reconocimiento de la diversidad cultural es un principio fundamental en las políticas públicas, su implementación sigue siendo limitada y afecta directamente el impacto real en las comunidades indígenas y rurales.

En este contexto, resulta imprescindible examinar la relación entre la normativa, la accesibilidad y las iniciativas transformadoras dentro del sistema universitario.

Diversos países han avanzado en el reconocimiento legal de la educación intercultural y la participación equitativa de los pueblos indígenas en el nivel terciario. Colombia, Bolivia y Ecuador han adoptado marcos jurídicos que promueven la educación intercultural, aunque la aplicación de estos ha sido desigual. En Colombia, la Constitución de 1991 y la Ley 30 de 1992 garantizan el ingreso de los grupos étnicos en condiciones de igualdad (Congreso de Colombia, 1992), mientras que en Bolivia y Ecuador el modelo plurinacional ha impulsado reformas educativas. Sin embargo, organismos como la UNESCO han señalado la existencia de una brecha entre el reconocimiento legal y la aplicación efectiva, afectada por la falta de recursos y mecanismos de evaluación (UNESCO, 2021). Transformar la legislación en acciones concretas es fundamental para garantizar una educación terciaria relevante y accesible para los pueblos indígenas.

Desde la perspectiva intercultural, se han intentado integrar saberes indígenas en el sistema universitario, pero muchas iniciativas han sido simbólicas. Henríquez (2018) indica que la mayoría de los programas universitarios siguen respondiendo a paradigmas occidentales sin incorporar conocimientos ancestrales. Menos del 10% de los programas incluyen contenidos basados en saberes originarios o metodologías pedagógicas interculturales, lo que evidencia la persistente marginación de estos conocimientos.

No obstante, existen estrategias que buscan revertir esta exclusión. Un ejemplo es el modelo Escuela Nueva, implementado en Colombia, Perú y México, que ha promovido metodologías activas y participativas en educación rural (Instituto Europeo de Educación, 2020). Sin embargo, su aplicabilidad sigue limitada por la falta de recursos y capacitación docente. Otro caso relevante es la Maestría en Educación Rural Centroamericana (MERC) en Costa Rica, que ha mejorado la accesibilidad mediante tecnologías de la información, incrementando en un 15% la tasa de finalización universitaria en poblaciones rurales (García et al., 2019).

En Colombia, aunque el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 reconoció la necesidad de fortalecer la educación en zonas apartadas, la cobertura sigue siendo insuficiente. Según el Departamento Nacional de Estadística (2022), la cobertura en educación básica urbana es del 80,1%, mientras que en zonas rurales apenas alcanza el 66,8%. Además, la oferta de programas en educa-

ción rural representa solo el 2% del total registrado en el Ministerio de Educación, lo que limita las oportunidades de formación especializada en estas regiones.

En términos generales, la educación superior latinoamericana enfrenta serios retos para garantizar la integración de las comunidades rurales e indígenas. Si bien se han logrado avances en políticas públicas y modelos educativos innovadores, la implementación sigue siendo desigual. Se requiere mayor inversión en infraestructura, capacitación docente y programas con enfoque intercultural para cerrar la brecha educativa. Las evidencias analizadas subrayan la urgencia de transformar el sistema educativo hacia un modelo más equitativo e inclusivo.

El presente estudio también examina normativas internacionales y nacionales que regulan el derecho a la educación de los pueblos indígenas, como la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965) y el Convenio 169 de la OIT (1989), este último clave en el reconocimiento de los derechos educativos indígenas. A nivel nacional, se analizaron la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 30 de 1992 sobre educación superior y el Decreto 2500 de 2010, que establece lineamientos para la educación intercultural bilingüe. Además, se revisaron informes de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y del Ministerio de Educación Nacional para evaluar su implementación.

El examen de estas normativas revela que la educación intercultural ha sido formulada desde un universalismo abstracto, con principios generalizados que no consideran las especificidades culturales de los pueblos indígenas (Geertz, 1973). Esto se traduce en una homogeneización educativa que excluye saberes ancestrales y lenguas originarias. Asimismo, el sesgo de reconocimiento dificulta la creación de modelos educativos que valoren las identidades indígenas, perpetuando la exclusión en el ámbito universitario (Honneth, 1995).

El análisis de los marcos internacionales confirma que, si bien han existido avances en la formulación de políticas educativas interculturales, muchas han sido diseñadas desde perspectivas eurocéntricas que minimizan las cosmovisiones indígenas. La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) no incorporó un enfoque diferencial para pueblos originarios, permitiendo la continuidad de un modelo educativo monocultural. De manera similar, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discri-

minación Racial (1965) no abordó explícitamente las barreras estructurales que enfrentan los jóvenes universitarios indígenas, lo que contribuye a la persistencia de brechas de acceso y permanencia en la educación superior (UNESCO, 2021).

Más recientemente, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) representó un avance al reconocer el derecho a una educación que respete los conocimientos y valores originarios. Sin embargo, su implementación ha sido desigual. En el caso colombiano, la falta de mecanismos específicos ha impedido garantizar plenamente este derecho, manteniendo barreras estructurales en el acceso a la educación superior.

El reconocimiento y la protección de los derechos y saberes indígenas en la educación terciaria ha sido un proceso de avances graduales. Antes de 1945, la discriminación y la exclusión marcaron la falta de atención internacional a esta problemática. Entre 1945 y 1970, surgieron los primeros debates globales sobre sus derechos, aunque con escasos resultados prácticos. Posteriormente, los movimientos indígenas comenzaron a exigir su reconocimiento legal, incluyendo el acceso a la educación superior. Desde 1990, varios países han implementado políticas inclusivas, y en el siglo XXI, organismos como la UNESCO y la ONU han promovido la equidad educativa en respuesta a estas demandas. En este sentido, a lo largo de la historia, el reconocimiento y la protección de los saberes indígenas han avanzado junto con una mayor valoración de sus conocimientos. Garantizar su participación en la educación superior en condiciones de igualdad es fundamental para fortalecer su presencia en el ámbito académico y asegurar la equidad en el acceso al conocimiento.

De lo anterior, se concluye que la configuración de políticas educativas en Colombia revela la interdependencia entre normativas globales y estrategias nacionales de acceso equitativo, donde la influencia de organismos multilaterales y acuerdos internacionales ha sido determinante en la orientación de la política educativa colombiana, perpetuando las limitaciones que restringen la participación efectiva de los pueblos indígenas en la educación terciaria (UNESCO, 2021). Desde una perspectiva histórica, el análisis retrospectivo evidencia que la evolución del reconocimiento de los saberes indígenas en la educación superior ha sido fragmentaria.

Pues, a pesar de los avances normativos, la persistencia de sistemas estructurales ha limitado la efectividad de las políticas de integración en la educación superior. El reconocimiento de los saberes ancestrales ha sido intermitente, con progresos seguidos de períodos de estancamiento. Para superar estos

desafíos, es necesario no solo diseñar políticas inclusivas, sino transformar estructuralmente el sistema educativo para garantizar la equidad epistémica y eliminar las barreras que perpetúan la exclusión de los saberes ancestrales.

Asimismo, el análisis de la educación superior intercultural en Colombia revela avances normativos, pero persisten barreras estructurales que limitan la integración efectiva de los pueblos originarios. A pesar del reconocimiento de la diversidad étnica en la Constitución de 1991, las políticas educativas han carecido de mecanismos específicos para su implementación. La Ley 30 de 1992 garantiza el acceso equitativo, pero en la práctica, las poblaciones indígenas enfrentan dificultades económicas, falta de información y procesos de admisión poco accesibles (Congreso de Colombia, 1992).

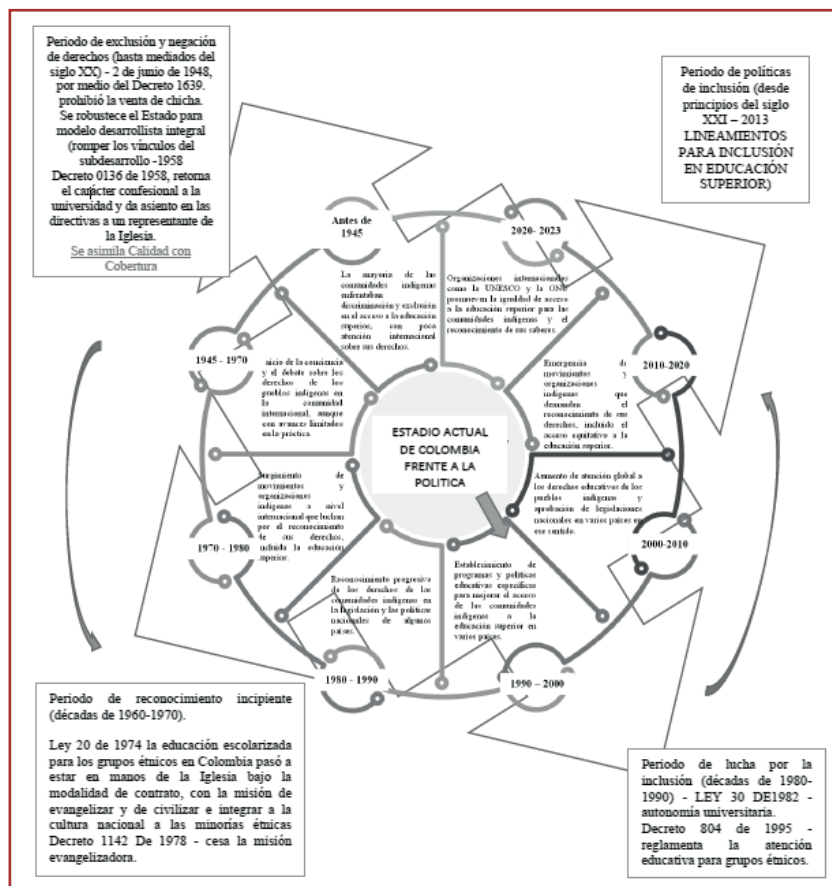
En este contexto, los programas de becas y cuotas especiales han representado un avance, aunque su implementación es desigual entre instituciones y no siempre garantiza la permanencia de los jóvenes universitarios indígenas (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Además, la falta de formación docente en diversidad cultural dificulta la adaptación del currículo a las realidades de estas comunidades (Henríquez, 2018). La Ley 70 de 1993 y la Ley 115 de 1994 establecen lineamientos de acceso equitativo, pero desde un enfoque asistencialista que no transforma las estructuras educativas de manera sustancial. El Decreto 804 de 1995, al introducir la etnoeducación, buscó adaptar la enseñanza a las realidades culturales indígenas; no obstante, su alcance ha sido limitado por la falta de recursos y voluntad política (Ministerio de Educación Nacional, 1995).

La Sentencia T-441 de 1997 de la Corte Constitucional reconoció la necesidad de medidas afirmativas para corregir desigualdades históricas en el sistema educativo. Sin embargo, su aplicación ha sido irregular debido a obstáculos administrativos y culturales (Corte Constitucional, 1997). Igualmente, el Decreto 2406 de 2007 reafirmó el derecho a la educación en lenguas ancestrales y bajo sistemas de saberes propios, pero su impacto ha sido restringido por la priorización de modelos occidentales sobre saberes originarios (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

En el ámbito de la política pública, los Lineamientos para la Política de Educación Superior Inclusiva (2013) y la Política Nacional de Equidad de Género en educación han buscado fomentar la participación equitativa, aunque con sesgos que homogenizan la diversidad cultural (Ministerio de Educación Nacional, 2013). El Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 incluyó el acceso a la educación superior como meta, pero sin abordar a fondo los desafíos espe-

cíficos de los estudiantes indígenas (Departamento Nacional de Planeación, 2018). El acceso de las comunidades indígenas a la educación superior ha oscilado entre la exclusión y el reconocimiento de sus derechos. La Figura 1 evidencia la transición de modelos restrictivos a políticas más inclusivas, impulsadas por movimientos indígenas y cambios normativos.

Figura 1. Estadio actual de desarrollo de la política pública en Colombia frente a los ciclos históricos internacionales



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Evolución histórica del reconocimiento y la integración de los pueblos originarios en la formación de nivel terciario, destacando cambios normativos y lineamientos de entrada e igualdad.

El análisis de la Figura 1 revela que el reconocimiento de los derechos educativos en Colombia ha avanzado a un ritmo más lento que en el contexto internacional. Mientras que, a nivel global, la promoción de la participación equitativa indígena se fortaleció entre 1990 y 2000, en Colombia estos progresos apenas comenzaron a materializarse desde 2013. Esta falta de sincronía refleja barreras estructurales persistentes que dificultan la transformación del sistema educativo.

En línea con este panorama, los testimonios obtenidos en entrevistas y círculos de la palabra confirman que, si bien se han dado avances en la formulación de normativas, su puesta en práctica sigue siendo limitada. Las comunidades indígenas enfrentan desconocimiento sobre estas políticas y dificultades para acceder a los beneficios contemplados (García, Ramírez y Méndez, 2019). La desconexión entre la política pública y las realidades locales se traduce en una baja permanencia de estudiantes indígenas en el ámbito universitario y en dificultades para finalizar sus estudios (Henríquez, 2018).

Un hallazgo relevante es la percepción de que la perspectiva intercultural en el sistema académico permanece superficial. Aunque existen programas y asignaturas dedicados a la diversidad cultural, la cultura indígena suele abordarse desde visiones exotizantes, sin integrar realmente los saberes ancestrales en los planes de estudio (Freire, 2003). Este enfoque instrumentaliza la cultura indígena y le resta protagonismo en el proceso educativo.

Las personas participantes también señalaron la insuficiencia de políticas de bienestar universitario como un factor determinante en la exclusión. La carencia de residencias estudiantiles adecuadas, programas de acompañamiento psicosocial y espacios de apoyo genera un entorno poco favorable para los estudiantes indígenas. Además, la falta de formación intercultural entre el personal docente perpetúa prejuicios y metodologías pedagógicas que no responden a la diversidad cultural, contribuyendo a la marginación de este grupo dentro de las universidades (Satizábal *et al.*, 2021).

Por último, se identificó una escasa representación indígena en los órganos de decisión universitaria. La limitada participación de líderes indígenas en la formulación de políticas educativas dificulta la implementación de estrategias realmente efectivas para el acceso equitativo. Para avanzar hacia una educación superior genuinamente intercultural, es fundamental fortalecer la participación indígena en la gobernanza universitaria y desarrollar modelos educativos que reconozcan y valoren los conocimientos ancestrales (UNESCO, 2021).

En suma, la revisión de las políticas públicas y normativas en Colombia evidencia que, si bien se han logrado avances en el reconocimiento formal de los derechos de los pueblos indígenas en la educación superior, la aplicación de estos marcos sigue siendo insuficiente. La adaptabilidad institucional y la voluntad política se perfilan como factores clave para consolidar un modelo universitario más equitativo e inclusivo en el país. Por ello, resulta pertinente examinar el papel de la adaptabilidad institucional en la educación superior colombiana y su impacto en el acceso de los pueblos indígenas; así, a partir de la revisión de programas y fondos destinados a garantizar la entrada y permanencia de jóvenes universitarios indígenas, se identifican avances, limitaciones y desafíos persistentes en la implementación de políticas interculturales en las universidades.

En materia de política pública, las narrativas recogidas demuestran que, aunque se han diseñado estrategias de integración, estas mantienen un enfoque asistencialista que no aborda las raíces estructurales de la exclusión educativa. Es necesario avanzar hacia una educación superior intercultural que no solo garantice la participación, sino que transforme los modelos pedagógicos, los criterios epistemológicos y las estructuras administrativas universitarias.

En este sentido, la formación intercultural debe concebirse no solo como un espacio para reconocer la diversidad, sino como un motor de transformación institucional, capaz de propiciar la convivencia equitativa entre distintas formas de saber. Garantizar el ingreso y la permanencia de personas de comunidades ancestrales en la educación superior sigue siendo un reto, marcado por desigualdades estructurales y procesos históricos de exclusión. Las experiencias de estos estudiantes evidencian las barreras persistentes que enfrentan durante su formación académica. Entre los desafíos más relevantes se encuentran la adaptación cultural y lingüística, el racismo estructural, la discriminación por la vestimenta tradicional y la presión para ajustarse a normas dominantes, lo que invisibiliza sus identidades y limita la inclusión de sus saberes en el currículo. Las dificultades económicas también profundizan la exclusión y restringen las oportunidades de acceso y permanencia.

Si bien estudiantes de pueblos originarios enfrentan obstáculos significativos para acceder y mantenerse en la educación universitaria, existen iniciativas que buscan reducir estas barreras. La Figura 2 ilustra la relación entre los desafíos expresados en sus testimonios y las estrategias implementadas a través de políticas públicas. Entre estas destacan becas, programas de

acompañamiento y espacios de reconocimiento cultural, concebidos para facilitar la integración académica y reforzar el vínculo con sus comunidades de origen.

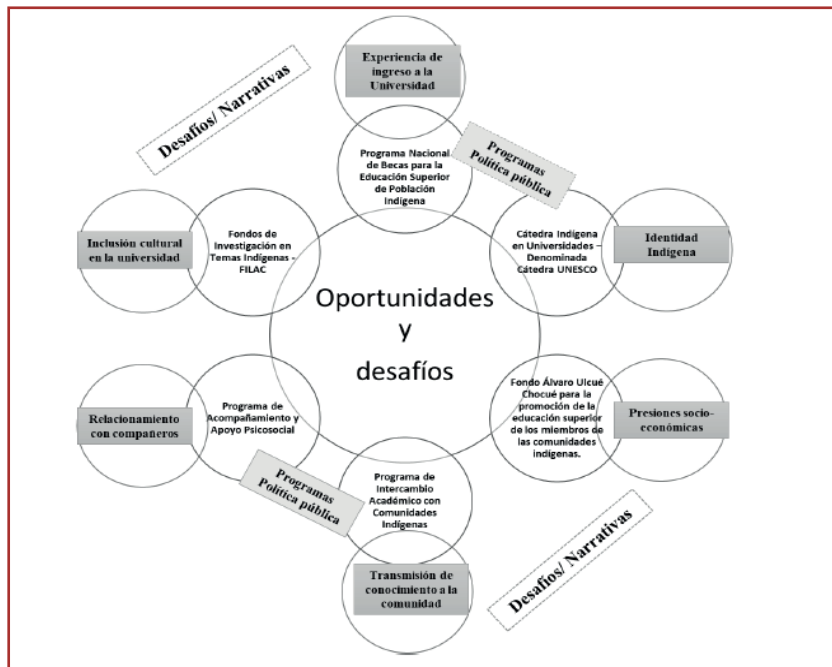
Ejemplos como el Fondo Álvaro Ulcué Chocué y el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior de Poblaciones Indígenas han ayudado a disminuir algunas dificultades económicas. No obstante, los testimonios estudiantiles señalan que los gastos adicionales en materiales, transporte y alimentación continúan representando un obstáculo, por lo cual se requiere ampliar la cobertura de estos apoyos.

Del mismo modo, la creación de cátedras indígenas y espacios de diálogo intercultural ha permitido visibilizar los saberes ancestrales, aunque su impacto aún es limitado. La falta de transformación profunda en los planes de estudio mantiene la exclusión de estos conocimientos, y la estructura monocultural de las universidades afecta la identidad y el sentido de pertenencia de los jóvenes indígenas. A esto se suma la carencia de mecanismos de acompañamiento integral, como tutorías especializadas, residencias adecuadas y apoyo psicosocial, lo que incrementa la deserción universitaria (ver Figura 2 en página siguiente).

A pesar de los avances en las directrices educativas orientadas a la participación equitativa, persisten barreras que dificultan tanto el acceso como la permanencia de las personas en formación de comunidades indígenas en la universidad. En este sentido, la Figura 3 evidencia la distancia entre las iniciativas formuladas y su impacto real en la vida de quienes integran estos colectivos. Si bien existen programas que buscan fortalecer el diálogo intercultural, muchos carecen de continuidad o de un enfoque integral que asegure su eficacia (Ministerio de Educación Nacional, 2023). Además, las entrevistas realizadas revelan que, aunque las personas indígenas valoran las oportunidades educativas existentes, la falta de representación en los espacios de toma de decisiones institucionales sigue constituyendo un obstáculo relevante.

Como resultado, la creciente conciencia sobre la diversidad cultural y la necesidad de una participación equitativa ha impulsado a las universidades a replantear sus programas académicos, con el fin de integrar enfoques más sensibles y representativos de los saberes ancestrales. En este contexto, la incorporación de relaciones interculturales en el mesocurrículo universitario—entendido como la estructura que organiza el plan de estudios y sus trayectorias de formación (Abadía et al., 2016)—se vuelve un eje esencial en este proceso. No obstante, su implementación en las universidades colombianas

Figura 2. Interrelaciones entre experiencias y programas de participación equitativa en la formación académico de jóvenes universitarios poblaciones ancestrales en Colombia



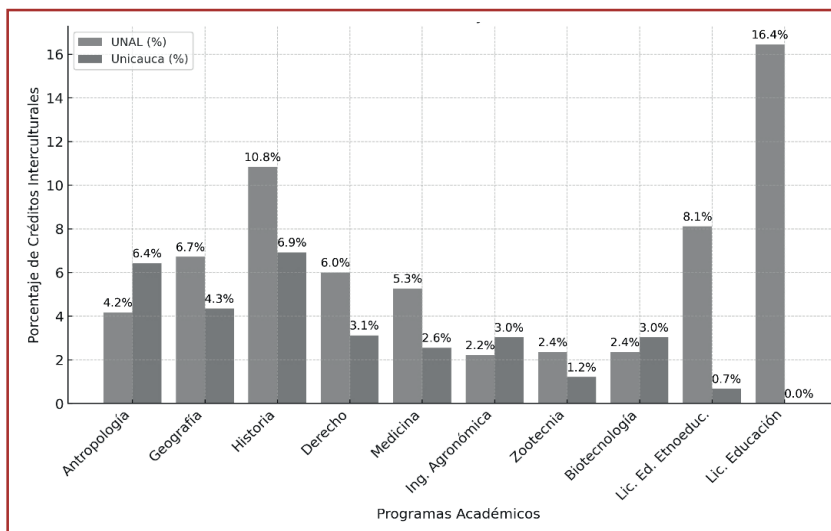
Fuente: Elaboración propia.

Nota: La figura ilustra los desafíos que enfrentan los alumnados colectivos indígenas en el proceso educativo de nivel terciario, así como las oportunidades ofrecidas por programas de política pública. Aspectos clave como la identidad, la participación equitativa cultural, las barreras económicas y la transmisión de conocimientos a sus grupos sociales destacan la importancia de implementar estrategias que garanticen su ingreso, integración y permanencia en el ámbito académico.

aún enfrenta importantes desafíos, como la escasa presencia de asignaturas con enfoque intercultural y la ausencia de un compromiso institucional sólido (véase Gráfico 4 en página siguiente).

Gráfico 4. Comparación del porcentaje de créditos interculturales en los Programas Académicos de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Cauca

Gráfico 4. Comparación del porcentaje de créditos interculturales en los Programas Académicos de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Cauca



Fuente: Elaboración propia a partir de la información contenida en el IES con corte 2023.

Nota: La información recogida en la imagen fue elaborada a partir de la revisión de los planos de estudio de las propuestas académicas de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Cauca, según lo disponible en las páginas web de ambas IES.

El análisis comparativo de los programas de pregrado en la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Cauca, presentado en el Gráfico 4, permite evidenciar avances en la incorporación del enfoque intercultural, aunque persisten notables diferencias entre ambas instituciones. Esto subraya la necesidad de un compromiso más decidido para integrar la diversidad cultural al sistema educativo superior. En la Universidad Nacional, los créditos con enfoque intercultural conforman en promedio el 6,4% del plan de estudios, destacándose programas como Historia (10,8%), Medicina (6,0%) y Derecho (6,9%), que reflejan esfuerzos por incluir relaciones interculturales en la formación académica. Sin embargo, carreras como Zootecnia (2,4%) y Biotecnología (2,4%) muestran una presencia menor de este componente, lo que evidencia la urgencia de fortalecer la integración curricular justa.

Por otro lado, en la Universidad del Cauca, el porcentaje de créditos interculturales es aún más bajo, con un promedio inferior al 3%. Aunque asignaturas como Licenciatura en proceso educativo con Enfoque Etnoeducativo (3,0%)

y Geografía (4,3%) han avanzado en la integración, otros programas como Medicina (2,6%) y Derecho (3,1%) se rezagan; preocupa especialmente que la Licenciatura en proceso educativo (0,0%) no cuente con créditos destinados a este enfoque, lo que revela una profunda brecha en la formación de futuros docentes. En este sentido, el Gráfico 4 pone de manifiesto estas diferencias e invita a reforzar la presencia del enfoque intercultural en los planes de estudio. Pese a algunos progresos, la escasa proporción de créditos en ciertas áreas demanda estrategias más sólidas y sostenibles para garantizar una formación inclusiva genuina.

Para superar estos desafíos, resulta fundamental una articulación más efectiva entre las universidades y los colectivos ancestrales. Esto implica no solo crear cátedras especializadas, sino también transversalizar la perspectiva intercultural en toda la formación académica. Es relevante subrayar que la adaptabilidad institucional requiere que las universidades modifiquen sus estructuras, prácticas y currículos para responder a las necesidades de la juventud indígena universitaria. Este proceso reclama espacios de reconocimiento y equidad epistémica, así como la participación de las comunidades indígenas en la toma de decisiones sobre sus procesos educativos.

De manera general, la adaptabilidad institucional en la educación superior colombiana demanda transformaciones estructurales de mayor calado. Aunque se han logrado avances en el acceso, la permanencia y el éxito académico de las y los estudiantes indígenas dependen de una estrategia integral que contemple programas de acompañamiento efectivos, la incorporación equitativa de saberes colectivos en los currículos y una representación real en la gestión universitaria. Solo mediante un diálogo intercultural auténtico, sustentado en la equidad y el reconocimiento mutuo, será posible consolidar una educación superior verdaderamente inclusiva y pertinente para las comunidades indígenas en Colombia.

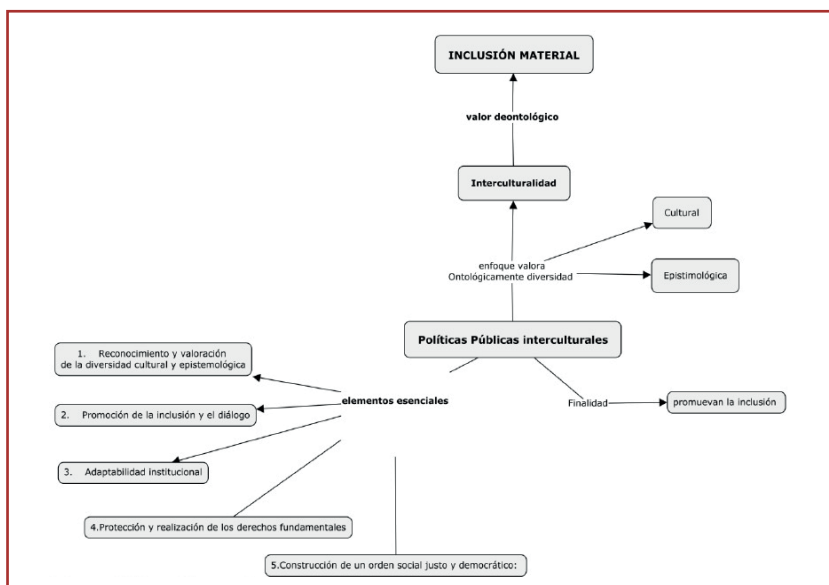
En suma, el análisis realizado ha permitido identificar cómo las dinámicas de participación justa han sido configuradas bajo un modelo condicionado por estructuras epistémicas hegemónicas. Se evidencia que, lejos de ser un proceso transformador, la participación justa en la formación académica ha operado como un mecanismo de asimilación que refuerza jerarquías vigentes, replicando la colonialidad del saber a través de estrategias públicas que no cuestionan el orden establecido.

Frente a este panorama, desde la perspectiva de las políticas públicas, la integración debe asumirse como un pilar esencial en el diseño de estrategias educativas. Por ello, se propone un modelo de política pública que supere la mera

garantía del ingreso y promueva una transformación curricular, institucional y epistémica del sistema universitario. Esta propuesta, nutrida de los hallazgos de la investigación, sistematiza experiencias y plantea estrategias concretas para construir una universidad plural, donde el diálogo de saberes, la equidad y el reconocimiento cultural sean la base de una verdadera justicia epistémica.

Así, se vuelve fundamental reconocer y valorar la diversidad cultural y epistemológica, fomentar el diálogo, garantizar la adaptabilidad institucional y proteger los derechos fundamentales (véase Figura 3). Estos principios buscan no solo promover la equidad, sino cimentar una sociedad más justa y democrática. Sin embargo, en el ámbito universitario, la perspectiva intercultural suele reducirse a un derecho formal, lo que debilita su potencial transformador. Desde enfoques críticos, se sostiene que el diálogo intercultural no debe limitarse a un reconocimiento nominal, sino asumirse como un marco capaz de propiciar cambios estructurales en las universidades y favorecer la producción de saberes desde la diversidad (Walsh, 2007).

Figura 3. Estrategias públicas interculturales y sus elementos esenciales



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Relación entre perspectiva intercultural, oportunidad de participación justo y directrices educativas públicas, destacando principios clave como diversidad, diálogo, adaptabilidad y derechos fundamentales.

En efecto, la Figura 3 muestra que los lineamientos públicos interculturales deben construirse sobre el principio ético de la oportunidad de participación justa material, situando la diversidad cultural y epistemológica como eje fundamental. Este enfoque trasciende la mera integración, orientándose hacia la transformación de las estructuras educativas y sociales para garantizar una participación real y equitativa. Así, se identifican cuatro aspectos esenciales: el reconocimiento de la diversidad, la promoción del diálogo, la flexibilidad institucional y la garantía de los derechos fundamentales. Estos elementos no solo buscan reducir las desigualdades, sino también fortalecer un orden social más justo y democrático.

El principal desafío reside en evitar que la perspectiva intercultural quede restringida a un derecho formal dentro de marcos normativos rígidos que, lejos de potenciar su impacto, la vacían de capacidad transformadora. Su valor radica no solo en el reconocimiento legal, sino en la posibilidad de reformular las instituciones y las formas de producción del conocimiento. Sin embargo, cuando se entiende únicamente como un derecho exigible, se inserta en una lógica de inclusión forzada que no modifica las bases del sistema educativo. Como advierte Quijano (2000), esta visión neutraliza su potencial crítico y la convierte en un mecanismo de legitimación, más que en un motor de cambio estructural.

La evolución del diálogo intercultural implica el reto de llevar esta perspectiva de la teoría a la práctica. La Figura 4 profundiza en esta transición, mostrando cómo la interculturalidad puede convertirse en un motor de transformación estructural dentro de las estrategias públicas educativas e institucionales.

Figura 4. *Niveles de comprensión de la perspectiva intercultural*



Fuente: Elaboración propia.

Nota: La imagen representa tres niveles de las relaciones interculturales: como derecho, principio y enfoque, mostrando su evolución desde una concepción normativa hasta una perspectiva transformadora.

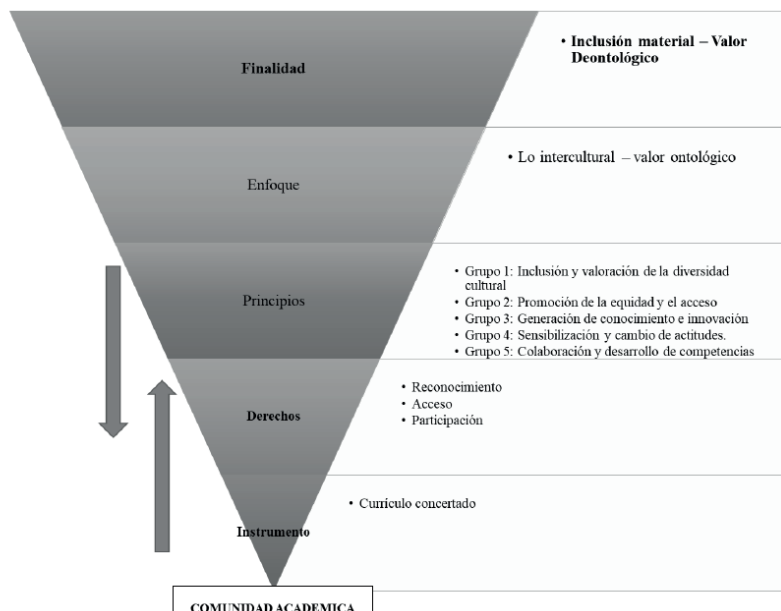
Tal como se señala, la Figura 4 ilustra la evolución del concepto de perspectiva intercultural, desde su interpretación más restrictiva como derecho hasta su consolidación como enfoque transformador. Limitar la perspectiva intercultural a un derecho dentro de marcos normativos rígidos reduce su capacidad crítica y la confina a una integración simbólica, sin generar cambios sustantivos en las estructuras educativas ni en la producción del conocimiento (Quijano, 2000). Este primer nivel, representado en el círculo más pequeño, otorga reconocimiento legal, pero no produce modificaciones de fondo en el sistema.

En el nivel intermedio, cuando la interculturalidad se asume como principio, adquiere un papel dinámico y orientador de las políticas públicas, promoviendo transformaciones estructurales. Sin embargo, su mayor potencial se alcanza al concebirla como un enfoque integral, representado por el círculo más amplio en la figura. Desde esta perspectiva, la interculturalidad deja de ser únicamente una directriz normativa para transformarse en una herramienta crítica capaz de cuestionar y reconfigurar instituciones, marcos epistémicos y relaciones de poder. Esta evolución subraya la importancia de superar una visión restringida y adoptar la interculturalidad como marco de acción que impulse la justicia social y el reconocimiento genuino de la diversidad epistemológica.

Así, el acceso justo material no debe limitarse a una estrategia de ingreso, sino entenderse como un conjunto de acciones orientadas a eliminar desigualdades en oportunidades, recursos y reconocimiento cultural. A partir de este análisis, es fundamental precisar cómo se manifiestan las relaciones interculturales en los diferentes ámbitos de la formación, tal como se representa en la Figura 5 (ver en página siguiente).

En este contexto, el diálogo intercultural en el ámbito académico parte del entendimiento de que el saber no es homogéneo ni universal, sino que surge de múltiples perspectivas y tradiciones epistémicas. La Figura 5 ilustra un modelo de política pública para la educación intercultural, estructurado en niveles que van desde la implementación de estrategias concretas hasta la adopción de principios orientadores, cuyo propósito central es garantizar la participación materialmente justa como principio ético. Así, no es solo un modelo conceptual, sino una propuesta política basada en voces y experiencias recogidas durante el proceso, como sintetiza una participante: "Para que seamos parte, tienen que cambiar las reglas, no solo dejarnos entrar" (Fragmento de narrativa).

Figura 5. Diagrama de propuesta de estructura de la Política Pública para las relaciones interculturales en la formación de nivel terciario



Fuente: Elaboración propia.

Este esquema se despliega desde herramientas prácticas, como currículos diseñados en conjunto con comunidades académicas y ancestrales, hasta el reconocimiento de derechos esenciales como la participación y el acceso. A medida que se avanza en la estructura, se agregan principios orientadores y un enfoque intercultural que reconoce la diversidad como un valor fundamental. Sin embargo, si las relaciones interculturales se limitan a un marco formal y normativo, pierden su capacidad crítica y transformadora. Tal como advierte Dussel (1993), cuando se reduce a una categoría jurídica, la interculturalidad corre el riesgo de convertirse en herramienta de asimilación en vez de motor de cambio estructural.

Para que la perspectiva intercultural despliegue realmente su potencial, debe ir más allá de la normativa y consolidarse como estrategia de transformación epistémica e institucional. No basta con garantizar el acceso de estudiantes de pueblos originarios a la universidad; es necesario modificar

los marcos epistemológicos que rigen la producción de conocimiento. Esto implica transformar la gobernanza universitaria, reformular planes de estudio e incorporar metodologías que validen y reconozcan saberes ancestrales en distintas disciplinas.

Igualmente, la participación de representantes indígenas en la toma de decisiones resulta clave para evitar que la interculturalidad se convierta en integración simbólica sin impacto real. La creación de comités interculturales, la contratación de docentes indígenas y el fortalecimiento de vínculos con comunidades originarias permitirían que la educación universitaria responda efectivamente a sus necesidades. Para garantizar la continuidad de estas directrices, es fundamental articular la educación intercultural con iniciativas en los niveles básico y medio, asegurando que jóvenes universitarios de pueblos originarios accedan a la universidad sin perder su identidad.

En suma, las relaciones interculturales en la educación universitaria no solo benefician a las comunidades ancestrales, sino que enriquecen todo el sistema académico. El diálogo entre diferentes saberes abre perspectivas innovadoras para abordar problemáticas sociales y científicas. Por su naturaleza como espacios de formación y producción de conocimiento, las universidades deben construir modelos educativos que reflejen y respeten la diversidad cultural de sus contextos.

Este análisis evidencia la brecha existente entre las políticas educativas públicas y el potencial realmente transformador de la interculturalidad. Es imprescindible repensar la integración educativa desde un enfoque que priorice principios éticos y de justicia epistémica. La situación identificada en el contexto colombiano no es exclusiva; fenómenos similares se observan en otros países de América Latina, donde los pueblos indígenas y grupos históricamente marginados enfrentan obstáculos en el acceso y reconocimiento de sus saberes dentro del ámbito universitario.

En otras palabras, experiencias en México, Ecuador, Bolivia y Brasil han demostrado que una perspectiva intercultural crítica y bien estructurada puede reformar las instituciones educativas y contribuir a la descolonización del conocimiento, fortaleciendo modelos pedagógicos inclusivos y sostenibles. Así, este estudio no solo contribuye a la discusión nacional, sino que se inscribe en el debate global sobre justicia epistémica y democratización del saber, ofreciendo herramientas para el diseño de políticas públicas interculturales y estrategias académicas que permitan superar las barreras estructurales que impiden la participación equitativa en la educación superior. Por ello, su parti-

nencia se refuerza en la línea de investigación sobre educación intercultural y decolonial, consolidando su relevancia en el ámbito académico internacional.

A partir de la evaluación teórica y empírica desarrollada, se presentan las conclusiones fundamentales que sintetizan las contribuciones, restricciones y proyecciones en torno a la integración intercultural en el ámbito universitario. En primer lugar, los hallazgos muestran que la integración de poblaciones indígenas en la universidad persiste en un marco de asimilación, donde los saberes ancestrales suelen estar subordinados a epistemologías occidentales. Pese a la existencia de políticas que proclaman la valoración de la diversidad cultural, estas son insuficientes si no se concretan en transformaciones institucionales que permitan una participación auténtica y justicia epistémica.

En segundo lugar, la investigación confirma que la normativa vigente, aunque formalmente inclusiva, no se traduce en acciones sustantivas que garanticen la justicia epistémica. Por ejemplo, los planes de estudio en universidades como la Nacional y la del Cauca muestran que los contenidos con enfoque intercultural representan un porcentaje muy bajo del total curricular. Además, los programas de bienestar y acompañamiento, aunque relevantes, no responden a las realidades culturales de los jóvenes indígenas universitarios. La Figura 5 ilustra esta brecha estructural entre la norma y la práctica.

Asimismo, el estudio evidencia que la implementación de estrategias de participación equitativa sin cuestionar las estructuras epistémicas de poder puede intensificar la exclusión que se busca superar. La persistente discrepancia entre el marco legal y la experiencia vivida por las comunidades indígenas muestra que garantizar el acceso no es suficiente; es necesario modificar marcos curriculares, criterios de validación y formas de gobernanza universitaria. Solo así será posible consolidar una educación universitaria genuinamente intercultural, en la que los conocimientos originarios sean plenamente reconocidos como parte fundamental del saber académico.

En conclusión, el enfoque de diálogo intercultural crítico propuesto en este estudio ofrece un panorama transformador que integra la equidad epistémica, la flexibilidad institucional y la participación de comunidades ancestrales como ejes centrales. Esta perspectiva plantea que la institución universitaria debe dejar de ser un espacio homogéneo para convertirse en escenario de diálogo entre lógicas diversas. Es imperativo el compromiso político de Estados, instituciones y sociedad para avanzar hacia paradigmas educativos que superen la colonialidad del conocimiento y fortalezcan una democracia epistémica basada en la pluralidad y la equidad cognitiva.

REFERENCIAS

- Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS), Universidad Nacional de La Plata, y Banco Mundial. (s. f.). SEDLAC: Base de datos socioeconómica de América Latina y el Caribe. <https://tinyurl.com/3522da89>
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Secretaría del Senado. <https://tinyurl.com/5e9hyntb>
- Congreso de Colombia. (1992, 28 de diciembre). Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diario Oficial n.º 40.700. <https://tinyurl.com/4y8222rj>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2020). Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas. Biblioteca CLACSO. <https://tinyurl.com/9u7j7war>
- Corte Constitucional de Colombia. (2019, 24 de abril). Sentencia T-172/19. <https://tinyurl.com/yywhjdpm>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020, 4 de junio). Boletín técnico: Educación formal (EDUC) 2019. <https://tinyurl.com/849tewka>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022, abril). Nota estadística: Análisis de accesibilidad a centros educativos en Colombia. <https://tinyurl.com/2xunh7ue>
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2017). Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Morata.
- Dussel, E. (1993). Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las conferencias de Frankfurt). En W. Mignolo (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo.
- Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo XXI Editores.
- García, A., Ramírez, P. & López, M. (2019). La educación rural en Centroamérica: Avances y desafíos de la Maestría MERC. Editorial Centroamericana.
- Instituto Europeo de Educación. (2020). Escuela Nueva: Impacto y alcance en América Latina. Instituto Europeo de Educación. <https://tinyurl.com/4yzxkc8r>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Siglo del Hombre Editores.

- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 15–36). UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. <https://tinyurl.com/58rjc4te>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). Lineamientos de política de educación superior inclusiva e intercultural. <https://tinyurl.com/bdchuvrs>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). *Estadísticas de deserción (SPADIES 3.0)*. <https://tinyurl.com/yc6sxkcr>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2019). Plan Nacional de Conectividad Rural. <https://tinyurl.com/ysm6azm4>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo. <https://tinyurl.com/5c4e785f>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia. OCDE, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://tinyurl.com/4d5eaf2x>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122–151). CLACSO. <https://tinyurl.com/nt79c7jc>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35. <https://tinyurl.com/yc376769>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en.- jun.), 570-592

<https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1008>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2025-04-18 | Revisado 2025-05-12

Aceptado 2025-05-21 | Publicado 2025-06-30

7. El derecho a la educación superior en América Latina: avances en su reconocimiento y desafíos

The right to higher education in Latin America:
progress in its recognition and challenges

Pablo Daniel García * @ 

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad Nacional de Tres de Febrero, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En América Latina, el proceso de masificación de la educación superior convive con persistentes desigualdades en el acceso y la permanencia. Este artículo aborda esta problemática desde una perspectiva de derechos, entendiendo el acceso a la universidad como un derecho humano fundamental que debe ser garantizado por el Estado, y no como un privilegio individual. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en la recopilación y análisis documental de la legislación educativa vigente en cada país de la región, complementado con documentos internacionales relevantes. El estudio permite trazar un mapa regional que revela una notable heterogeneidad normativa. Mientras algunos países reconocen explícitamente el derecho a la educación superior en sus constituciones o leyes específicas del nivel, en otros solo se alude genéricamente al derecho a la educación. Asimismo, la gratuidad no está garantizada en todos los casos: en varios países es parcial y, en otros, el financiamiento depende del estudiantado. Las políticas de inclusión también presentan distintos niveles de desarrollo y cobertura. Los hallazgos evidencian que, pese a los avances normativos, el derecho a la educación superior continúa siendo una promesa inconclusa para amplios sectores de la población. La garantía efectiva de este derecho enfrenta desafíos estructurales,

vinculados tanto a la desigualdad socioeconómica como a la debilidad de los mecanismos estatales de inclusión y financiamiento.

Palabras clave: Universidad; derecho a la educación; democratización; legislación

The right to higher education in Latin America: progress in its recognition and challenges

ABSTRACT

In Latin America, the process of massification of higher education coexists with persistent inequalities in access and retention. This article addresses this issue from a rights-based perspective, understanding access to university as a fundamental human right that must be guaranteed by the State, and not as an individual privilege. The research adopts a qualitative approach, based on the compilation and documentary analysis of the educational legislation in force in each country in the region, complemented by relevant international documents. The study allows for the creation of a regional map that reveals notable regulatory heterogeneity. While some countries explicitly recognize the right to higher education in their constitutions or level-specific laws, others only refer to the right to education generically. Furthermore, free tuition is not guaranteed in all cases: in several countries, it is partial, and in others, funding depends on the student body. Inclusion policies also vary in their levels of development and coverage. The findings show that, despite regulatory advances, the right to higher education remains an unfulfilled promise for large segments of the population. The effective guarantee of this right faces structural challenges, linked both to socioeconomic inequality and the weakness of state mechanisms for inclusion and financing.

Keywords: University; right to education; democratization; legislation

O direito à educação superior na América Latina: avanços em seu reconhecimento e desafios

RESUMO

Na América Latina, o processo de massificação do ensino superior convive com persistentes desigualdades no acesso e na retenção. Este artigo aborda esta questão a partir de uma perspectiva de direitos humanos, entendendo o acesso à universidade como um direito humano fundamental que deve ser

garantido pelo Estado, e não como um privilégio individual. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na compilação e análise documental da legislação educacional vigente em cada país da região, complementada por documentos internacionais relevantes. O estudo permite traçar um mapa regional que revela uma notável heterogeneidade regulatória. Enquanto alguns países reconhecem explicitamente o direito ao ensino superior em suas constituições ou leis específicas de cada nível, outros apenas se referem ao direito à educação de forma genérica. Além disso, a gratuidade do ensino não é garantida em todos os casos: em vários países ela é parcial e, em outros, o financiamento depende do corpo estudantil. As políticas de inclusão também têm diferentes níveis de desenvolvimento e cobertura. Os resultados mostram que, apesar dos avanços regulatórios, o direito ao ensino superior continua sendo uma promessa não cumprida para grandes segmentos da população. A efetiva garantia desse direito enfrenta desafios estruturais, vinculados tanto à desigualdade socioeconômica quanto à fragilidade dos mecanismos estatais de inclusão e financiamento.

Palavras-chave: Universidade; direito à educação; democratização; legislação

Le droit à l'enseignement supérieur en Amérique latine : progrès dans sa reconnaissance et défis

RÉSUMÉ

En Amérique latine, le processus de massification de l'enseignement supérieur coexiste avec des inégalités persistantes d'accès et de rétention. Cet article aborde cette question sous l'angle des droits de l'homme, en considérant l'accès à l'université comme un droit humain fondamental qui doit être garanti par l'État, et non comme un privilège individuel. La recherche adopte une approche qualitative, basée sur la compilation et l'analyse documentaire de la législation éducative en vigueur dans chaque pays de la région, complétée par des documents internationaux pertinents. L'étude permet de dresser une carte régionale qui révèle une hétérogénéité réglementaire notable. Alors que certains pays reconnaissent explicitement le droit à l'enseignement supérieur dans leurs constitutions ou dans des lois spécifiques à chaque niveau, d'autres ne font référence au droit à l'éducation que de manière générale. De plus, la gratuité des frais de scolarité n'est pas garantie dans tous les cas : dans plusieurs pays, elle est partielle, et dans d'autres, le financement dépend du nombre d'étudiants. Les politiques d'inclusion ont également des niveaux de développement et de couverture différents. Les résultats montrent

que, malgré les avancées réglementaires, le droit à l'enseignement supérieur reste une promesse non tenue pour de larges segments de la population. La garantie effective de ce droit se heurte à des défis structurels, liés à la fois aux inégalités socio-économiques et à la faiblesse des mécanismes étatiques d'inclusion et de financement.

Mots clés: Université ; droit à l'éducation ; démocratisation ; législation

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de las tendencias globales en la educación superior (en adelante, ES), así como de sus manifestaciones en la región, converge en un aspecto central: el sostenido incremento en el acceso de la población a este nivel educativo (Serpa y Falcón, 2019). En las últimas décadas, la expansión de la ES ha sido un fenómeno ampliamente documentado en la mayoría de los países, acompañada por un crecimiento significativo de la matrícula en instituciones universitarias. Este proceso se vincula tanto con la creciente demanda de formación avanzada en el marco de la denominada “economía del conocimiento” del siglo XXI, como con las aspiraciones educativas de las generaciones recientes, que perciben la ES como un mecanismo de movilidad social y mejora de oportunidades laborales (OECD, 2017, p. 3).

Es posible afirmar que la expansión de los sistemas de ES constituye una de las transformaciones más profundas y aceleradas en la estructura del sector educativo a nivel global. Atria (2012), por ejemplo, subraya que este fenómeno ha sido conceptualizado en la literatura especializada bajo el término de “masificación” de la ES, una megatendencia que refleja el tránsito de sistemas originalmente elitistas hacia modelos de acceso más amplio e inclusivo. Al abordar esta megatendencia desde una perspectiva crítica, y alejándose de una visión meramente optimista, Ezcurra (2019) destaca que si bien ha representado un avance significativo en términos de acceso y democratización educativa, también ha generado nuevas formas de desigualdad que afectan, paradójicamente, a los mismos sectores que han logrado incorporarse al sistema.

Este fenómeno se manifiesta en múltiples formas tales como las diferencias en la calidad de la formación recibida, la segmentación institucional que posiciona de manera desigual a las universidades y los institutos de educación universitaria, y las brechas en las trayectorias académicas, que se expresan en tasas diferenciales de retención y graduación según el origen socioeconómico.

co de los estudiantes. Siguiendo esta misma línea de reflexión, un documento reciente del IESALC (2020) plantea que si bien a ES ha experimentado un crecimiento “*asombroso*” en todo el mundo en los últimos decenios y, según los datos más recientes —más de un tercio de la población mundial pasa ahora a realizar alguna forma de estudios postsecundarios—, siguen existiendo importantes diferencias en cuanto a los distintos grupos sociales.

Este artículo parte de considerar la situación problemática descrita en los párrafos anteriores, posicionándose desde la perspectiva del derecho a la ES. Sostener una perspectiva de derechos para pensar la ES implica concebir el acceso a la misma no solo como una oportunidad individual o un privilegio, sino como un derecho humano fundamental que debe ser garantizado por el Estado. Desde este enfoque, el acceso a la universidad debe analizarse en términos de justicia social, equidad e inclusión, asegurando que todos los sectores de la sociedad, especialmente aquellos históricamente excluidos, puedan acceder y también permanecer en la ES en igualdad de condiciones y graduarse.

El presente artículo tiene como objetivo analizar el avance en la región en cuanto al reconocimiento del derecho a la ES, a partir del examen de las legislaciones nacionales vigentes. En este sentido, se propone trazar un mapa regional que permita identificar las principales tendencias y configuraciones normativas en los distintos países.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en la recopilación y análisis documental de la legislación educativa vigente en cada país, complementado con el examen de documentos internacionales relevantes que abordan la temática. Se consideró en el relevamiento documental en particular la legislación educativa vigente en cada uno de los países de la región, ya sean las leyes generales de educación, así como las leyes específicas para la educación superior —cuando existen, dado que no todos los países tienen legislación específica para el nivel—. Además, se han considerado las declaraciones de las Conferencias Regionales de Educación Superior, así como de la última Conferencia Mundial de Educación Superior. El sitio web organizado por IESALC-UNESCO, [Higher Education Policy Observatory \(HEPO\)](#), ha sido una herramienta fundamental para la sistematización de la información que se utiliza en este artículo.

A partir del relevamiento de la legislación, se categorizó el material recopilado identificando la legislación según el ámbito de aplicación (general o propia del nivel superior), año de sanción y denominación formal. A la vez, a

partir de la lectura, se categorizó la normativa a partir de la identificación explícita o no del derecho a la educación superior, la garantía explícita o no de la gratuidad del nivel y la mención a la existencia de políticas de becas o similar.

El texto se organiza en tres grandes momentos. En primer lugar, se presenta un marco teórico y político que permite conceptualizar el derecho a la ES en América Latina. En segundo lugar, se examina la evolución reciente de la legislación educativa en el nivel superior, con el propósito de identificar avances, continuidades y desafíos en la materialización de este derecho. Finalmente, se expone un mapeo del reconocimiento del derecho a la ES en la región, basado en el análisis de las disposiciones legales vigentes, con el fin de ofrecer una visión comparada que permita comprender la diversidad de enfoques normativos.

Si bien en una mirada retrospectiva, el derecho a la ES específicamente ha quedado en segundo plano con respecto a las reivindicaciones generales sobre el derecho a la educación (concentradas durante décadas en la educación básica), la UNESCO considera en este tiempo que la reivindicación del derecho a la ES como un imperativo de justicia social no solo es oportuna, sino también crucial (IESALC, 2022). Este artículo busca contribuir a esta meta y a la formulación de políticas públicas orientadas a su consolidación como un pilar fundamental para la equidad y la justicia social en la región.

2. UN MARCO TEÓRICO Y POLÍTICO PARA EL DERECHO A LA ES

La cuestión del derecho a la ES ha adquirido una relevancia creciente en la agenda de la política universitaria latinoamericana en las últimas décadas, consolidándose como un eje central en los debates sobre inclusión y democratización del acceso al nivel superior. Este proceso ha estado acompañado por instancias de discusión y construcción colectiva en las que diversos actores del ámbito educativo han participado activamente en la formulación de marcos normativos y estrategias de acción. En este contexto, las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) han desempeñado un papel fundamental (Fernández Lamarra y García, 2023).

Las CRES se celebran cada diez años por iniciativa de la UNESCO como instancia preparatoria de las Conferencias Mundiales de Educación Superior (CMES). En el caso de América Latina y el Caribe, estas conferencias son organizadas por el Instituto Internacional para la ES en América Latina y el Caribe (IESALC) y constituyen espacios clave de deliberación y debate en los que

convergen ministros de educación, académicos, funcionarios gubernamentales y representantes de instituciones de ES. Su objetivo principal es analizar la evolución y las tendencias de la ES en el ámbito regional y mundial, identificando los desafíos emergentes y proponiendo estrategias para su abordaje. Como resultado de estas instancias de discusión, se elaboran documentos clave, como las “Declaraciones” y los “Marcos de Acción”, que, si bien no poseen carácter vinculante, pueden convertirse en principios rectores que orienten la formulación de políticas públicas en el nivel superior. Estos documentos han funcionado como referentes para el desarrollo de estrategias nacionales e institucionales, incentivando a los Estados a implementar acciones en consonancia con sus postulados (Fernández Lamarra, 2010). Las CRES han sido y serán espacios de disputa y negociación en los que se expresan diferentes perspectivas y tensiones dentro de la comunidad universitaria y entre los actores gubernamentales (Rama, 2018). Por ello, su relevancia no solo radica en su capacidad de influir en la agenda educativa de la región, sino también en su rol como plataforma para la articulación de actores y la generación de discursos que buscan incidir en el futuro de la ES en la región.

La primera CRES, celebrada en La Habana en 1996, marcó un punto de inflexión en la evolución de la ES latinoamericana. Como destacan Tünnermann Bernheim y López Segrera (2018), este encuentro representó un quiebre respecto a la hegemonía de los organismos multilaterales que promovían una visión mercantilista de la educación, particularmente el Banco Mundial, que había impulsado la privatización y el arancelamiento como estrategias de financiamiento. En contraposición, la CRES de 1996 consolidó una postura contestataria, reivindicando la inversión estatal en ES como una condición clave para el crecimiento económico y el desarrollo social sostenible de la región. En su declaración final, se enfatizó la importancia de la ES no solo desde su función instrumental para el mercado laboral, sino como un pilar fundamental del desarrollo humano, destacando su valor social y colectivo (Rovelli, 2018).

Doce años después, en 2008, la segunda CRES, celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, constituyó un avance significativo en la consolidación del posicionamiento latinoamericano frente a las tendencias neoliberales. En un contexto global donde la ES se encontraba cada vez más subordinada a las lógicas de mercado y donde el avance de políticas de ajuste estructural había debilitado la inversión estatal en el sector, la CRES 2008 logró consensuar una concepción ampliada de la ES. En este encuentro, se alcanzó un hito al declarar formalmente que la ES es un bien público social, un derecho humano uni-

versal y un deber ineludible del Estado (Del Valle, 2018). Con esta formulación, se entrelazaron conceptos de alta densidad política e histórica, sentando las bases para la construcción de un proyecto de universidad latinoamericano con vocación emancipatoria. Esta declaración reforzó la resistencia a los modelos privatizadores y reafirmó el rol del Estado en la garantía de condiciones de acceso, permanencia y egreso para los sectores históricamente excluidos del sistema universitario. Por ello se considera a la declaración final de la CRES 2008 como un avance político de gran magnitud con respecto a los debates que se venían dando en torno al derecho a la ES (Rovelli, 2018).

Una década después, en 2018, tuvo lugar la tercera CRES en la ciudad de Córdoba, Argentina, en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de 1918. Este hito histórico, que marcó un punto de inflexión en la configuración del sistema universitario en América Latina, otorgó a la conferencia un carácter simbólico y político singular, al tiempo que permitió actualizar y fortalecer los postulados reformistas desde una perspectiva contemporánea. La conmemoración de la Reforma Universitaria reforzó la centralidad de principios como la autonomía, el cogobierno, la gratuidad y la función social de la universidad, reafirmando su vigencia en el contexto actual. El escenario regional en el que se desarrolló la CRES 2018 contrastaba significativamente con el de su predecesora en Cartagena de Indias en 2008. Mientras que en la primera década del siglo XXI predominaban en la región gobiernos con orientaciones progresistas y con un fuerte énfasis en la ampliación del derecho a la ES, en 2018 el panorama político estaba marcado por el ascenso de gobiernos de corte neoliberal y con una orientación conservadora en materia de políticas educativas y sociales. Este giro político planteó nuevos desafíos para la consolidación de los avances logrados en términos de acceso, equidad y democratización de la ES. En este contexto, diversos actores del ámbito universitario, incluyendo sindicatos, académicos, redes regionales y organizaciones estudiantiles, promovieron un debate estratégico con el objetivo de defender y sostener los logros alcanzados en la declaración de la CRES 2008 (Del Valle, 2019).

Como resultado de estas discusiones, la Declaración Final de la CRES 2018 reafirmó los principios fundamentales enunciados en las conferencias anteriores. En particular, denunció con firmeza los procesos de mercantilización y privatización de la ES, al tiempo que ratificó su carácter de derecho humano fundamental y bien público social, cuyo acceso y disfrute deben ser garantizados por el Estado. Asimismo, la conferencia se constituyó en un espacio de reflexión colectiva sobre los desafíos emergentes que enfrentan las uni-

versidades de la región. Entre ellos, se destacó la necesidad de avanzar en estrategias para ampliar el acceso a la ES, considerando la diversificación de las trayectorias estudiantiles y las desigualdades persistentes en términos de permanencia y graduación. En este sentido, se enfatizó la urgencia de diseñar políticas que no solo promuevan el ingreso de sectores tradicionalmente excluidos, sino que también garanticen condiciones de permanencia y egreso, con miras a fortalecer la justicia social en el ámbito universitario (Tamarit y Miranda, 2021).

Finalmente, en marzo de 2024, las entidades representativas de la ES en América Latina y el Caribe se reunieron en la CRES+5 en Brasilia. El camino rumbo a la Conferencia de Brasilia se caracterizó por tener un amplio proceso participativo y, desde septiembre de 2023 hasta enero de 2024, se llevaron a cabo consultas públicas sobre los ejes temáticos que luego se abordarían en la conferencia (di Stefano y González Magnasco, 2024). Tomando como marco político la Declaración aprobada en la última CRES de Córdoba en 2018, la convocatoria a esta conferencia de medio término se propuso actualizar el debate en torno a los desafíos que implica asegurar el derecho a la educación superior y la producción de conocimientos en una perspectiva estratégica para el desarrollo soberano y con justicia social de los países de la región. Así, la cuestión del derecho a la educación persiste como eje en los debates regionales como estructurante para el diseño de políticas educativas para el nivel.

Es fundamental recuperar estas discusiones para contextualizar los debates teóricos en torno al ingreso universitario. La conceptualización de la ES como derecho impone la necesidad de analizar los mecanismos de acceso en función de criterios de equidad y justicia social, evitando reducciones meritocráticas que invisibilizan las desigualdades estructurales. En este sentido, las reflexiones de Rinesi (2016) sobre el “derecho a la universidad” constituyen un aporte clave para comprender la dimensión colectiva de este derecho. Para el autor, la ES no solo es un derecho humano individual, sino también un derecho colectivo en dos sentidos fundamentales. En primer lugar, es un derecho del conjunto de la sociedad a contar con profesionales formados en universidades, que contribuyan a garantizar el acceso a otros derechos fundamentales, como la salud, la justicia y la educación en sus niveles previos. En segundo lugar, es el derecho social a beneficiarse del conocimiento producido en las universidades, entendiendo que la investigación y la formación académica no pueden quedar restringidas a una élite, sino que deben tener un impacto en el desarrollo y el bienestar colectivo.

El derecho a la ES continúa siendo un campo de disputa en América Latina, tensionado por la persistencia de políticas neoliberales que buscan redefinir el rol del Estado en la provisión de servicios educativos. En las últimas décadas, estas tendencias se han intensificado con la expansión de mecanismos de privatización encubierta, como el aumento de las matrículas en universidades privadas, el financiamiento condicionado a resultados y la proliferación de modalidades educativas mediadas por plataformas digitales.

La pandemia de COVID-19 exacerbó estos procesos, acelerando la virtualización de la enseñanza y favoreciendo la concentración del acceso al conocimiento en manos de corporaciones tecnológicas, lo que generó nuevas formas de exclusión y segmentación educativa (Bordoli, 2020). Un reciente informe publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2025) plantea que las tendencias que caracterizan al nivel incluyen expansión y feminización de la matrícula combinadas con consolidación del sector privado en la oferta educativa y reducción de inversión estatal en términos de porcentaje de PIB dedicado al nivel. Esta coyuntura a la vez se ve agravada con la irrupción de corrientes ideológicas vinculadas al anarcocapitalismo, cuya influencia en el debate público ha introducido una serie de cuestionamientos radicales al papel del Estado en la ES (Filmus, 2024). Frente a este escenario, sigue vigente la necesidad de seguir avanzando para afianzar la idea de hacer extensivo a la ES el derecho humano a la educación (Lázaro Lorente, 2022).

3. SOBRE LA EVOLUCIÓN RECIENTE DE LA LEGISLACIÓN DEL NIVEL EN LA REGIÓN

La legislación universitaria en América Latina ha sido un reflejo de las transformaciones políticas, económicas y sociales que han marcado la región a lo largo de su historia.

Desde la época colonial hasta la actualidad, las normativas que regulan la ES han evolucionado para responder a los distintos modelos de organización estatal, a los movimientos estudiantiles y a las demandas de democratización del acceso al conocimiento. En la América colonial, la ES estaba regulada por las disposiciones de la Corona española y portuguesa, con un fuerte componente eclesiástico.

Las primeras universidades, como la Universidad de San Marcos en Lima (1551) y la Universidad de México (1551), fueron creadas mediante reales cé-

dulas y se regían por las normas dictadas por las autoridades coloniales y la Iglesia católica (Riaño Valle y Noda Hernández, 2022). Con las independencias de los países latinoamericanos en el siglo XIX, las universidades dejaron de depender de la Corona y comenzaron a vincularse con los nuevos Estados-nación. Se establecieron las primeras legislaciones nacionales sobre ES, en muchos casos basadas en modelos europeos, como el napoleónico y el humboldtiano. Las universidades públicas fueron asumidas como instituciones clave para la formación de las élites dirigentes, aunque su acceso seguía siendo restringido (Buchbinder, 2005). Durante este periodo, algunos países promulgaron leyes que buscaban modernizar la ES y fortalecer el control estatal sobre las universidades. Sin embargo, la influencia de la Iglesia en la organización universitaria se mantuvo en muchos casos, generando tensiones entre los proyectos laicos y clericales de ES.

Posteriormente, uno de los hitos fundamentales en la historia de la legislación universitaria en América Latina fue la Reforma Universitaria de Córdoba, iniciada en Argentina en 1918. Este movimiento estudiantil impulsó principios como la autonomía universitaria, la participación estudiantil en el gobierno de las universidades y la extensión universitaria como función social. Fue una verdadera revolución cultural para la época (Avendaño, 2018). La reforma influyó en la legislación universitaria de diversos países, consolidando un modelo de universidad pública, gratuita y autónoma en gran parte de la región (Vuksinic y Méndez, 2018).

Ahora bien, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la ES en América Latina experimentó una notable expansión, impulsada por el crecimiento demográfico y las políticas de modernización estatal, y por ello se promulgaron nuevas leyes para regular el acceso masivo a la universidad y la creación de instituciones terciarias y técnicas. Se llega así al siglo XXI en el que las legislaciones universitarias en América Latina han seguido evolucionando para responder a las necesidades de equidad, inclusión y pertinencia en la ES e incluso muchas leyes han incorporado políticas de acción afirmativa para poblaciones vulnerables, programas de becas estatales y la integración de tecnologías digitales en la enseñanza.

En este breve repaso sobre la historia de la legislación del nivel en la región, se evidencia que, a lo largo del tiempo, los marcos normativos han transitado desde modelos elitistas y excluyentes hacia sistemas más inclusivos, en los que la ES es cada vez más reconocida como un derecho fundamental.

Tabla 1. Legislación regulatoria del nivel superior vigente en los países de América Latina

País	Nombre de la Ley	Normativa N.º	Año de Sanción
Argentina	Ley de Educación Superior	Ley N°24.521	1995 (reformada en 2015)
Bolivia	Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”	Ley N°070	2010
Brasil	-	Ley N°5.540	1968
Chile	Ley de Educación Superior	Ley N°21.091	2018
Colombia	Ley de Educación Superior	Ley N°30	1992
Costa Rica	Ley Fundamental de Educación	-	1957
Cuba	Ley de Educación Superior	Ley N°1.307	1976 (reformada en 2018)
Ecuador	Ley Orgánica de Educación Superior	R. N°245	2010 (reformada en 2023)
El Salvador	-	Decreto 468	2014
Guatemala	Ley de Universidades Privadas	Decreto N°82-87	1991
Honduras	Ley de Educación Superior	Decreto N°142	1989
México	Ley General de Educación Superior	-	2021
Nicaragua	Ley de Autonomía de Instituciones del Nivel Superior	Ley N°89	1990
Panamá	Ley orgánica de Educación	-	1946
Paraguay	Ley de Educación Superior	Ley N°4.995	2013
Perú	Ley Universitaria	Ley N° 30.220	2014
Rep. Dominicana	Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología	Ley N°139-01	2013
Uruguay	Ley General de Educación	Ley N°18.437	2008
Venezuela	Ley de Universidades	Ley N°1.429	1970 (con varias reformas)

Fuente: Elaboración propia con base en HEPO (Higher Education Policy Observatory) / IESALC-UNESCO. Fecha de consulta: 22 de mayo de 2025

Una primera cuestión, para observar en lo que respecta a la regulación contemporánea del nivel universitario en la región, es que no todos los países cuentan con una ley específica para el nivel. Este es el caso de Bolivia, Costa Rica, Panamá y Uruguay. En estos países, la ley regulatoria del sistema educativo tiene en su articulado referencias al nivel superior y luego algunos de ellos poseen legislación regulatoria de la principal universidad pública del país. Por ejemplo, en Costa Rica, además de la Ley Fundamental de Educación, que regula todo el sistema, existe la Ley de la Universidad Nacional, o en el caso de Uruguay, además de la Ley General de Educación, existe la ley que reglamenta el funcionamiento de la Universidad de la República.

Un segundo asunto, para destacar a partir del cuadro precedente, se refiere al momento de la construcción de la legislación universitaria en la región. A partir de la segunda mitad del siglo XX y especialmente en las décadas de 1990 y 2000, los sistemas de ES en América Latina experimentaron un proceso de masificación, impulsado por el crecimiento demográfico, las demandas sociales y la diversificación de las instituciones. Este contexto llevó a la creación de nuevas leyes que establecieron sistemas nacionales de ES con mayores regulaciones. Ejemplos de esto pueden considerarse los casos de Colombia, con su Ley 30 de Educación Superior, o el caso de Argentina con la Ley 24.521 de Educación Superior de 1995. Desde la década de 2010, en algunos países de América Latina se han impulsado reformas que fortalecen el acceso a la ES como un derecho fundamental y bien público social. Este proceso ha estado marcado por la ampliación de la gratuidad, la obligatoriedad y el reconocimiento del papel de la ES en el desarrollo sostenible. Ejemplo de ello es la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de Ecuador (2010, con reformas en 2018) o el caso de México en 2021 con la nueva Ley General de Educación Superior.

El desafío actual radica en equilibrar la autonomía universitaria con las demandas de rendición de cuentas, garantizar la calidad académica en un contexto de masificación, y fortalecer el papel de la universidad en la producción de conocimiento para el desarrollo social y económico. Las leyes de ES continúan adaptándose a estos retos, reafirmando el papel central de la universidad en el desarrollo de América Latina.

4. EL DERECHO A LA ES EN LAS BASES LEGALES DE AMÉRICA LATINA

Una de las grandes transformaciones recientes en la legislación se refiere al reconocimiento del derecho a la ES, el cual ha sido un eje central en la agenda educativa de América Latina. Sin embargo, la forma en que este derecho se encuentra consagrado en las legislaciones nacionales varía significativamente entre los países de la región, reflejando tanto diferencias en los modelos de financiamiento y regulación estatal como en la concepción misma de la ES como bien público o mercancía.

En este contexto, resulta fundamental realizar un mapeo comparado de la legislación vigente sobre ES en América Latina, con el propósito de identificar convergencias, divergencias y tendencias en la formulación de políticas educativas en el nivel superior.

Para ello, el mapeo que aquí se presenta en la Tabla 2 contempla tres dimensiones clave:

- 1. Reconocimiento del derecho a la ES en las constituciones y leyes nacionales
- 2. Gratuidad y financiamiento público de la ES
- 3. Políticas de becas y/o crédito educativo i

Tabla 2. Mapeo del reconocimiento del derecho a la ES en la legislación vigente de los países de América Latina				
País	Reconocimiento formal Derecho a la Educación Superior		Gratuidad	Políticas de becas y crédito educativo
	Modalidad	Normativa		
Argentina	Explicito	Reconocido en LES (Art.2).	Garantizada por la Ley de Educación Nacional (Art.11) y reafirmada en 2015 con la reforma de la LES (Art. 2).	Programas de becas: “Progresar” para sectores vulnerables y Becas “Belgrano” para carreras estratégicas.
Bolivia	Potencial	Derecho a la educación reconocido en la Constitución (Art.17) y podría aplicarse a la ES.	Gratuita en universidades públicas garantizada en Constitución Nacional (Art.81) y en Ley 070 (Art.1.9)	No existe información pública sobre la existencia de becas. Existencia de cupos para garantizar la matrícula a estudiantes de pueblos originarios.
Brasil	Potencial	Derecho a la educación reconocido por la Constitución (Art. 205) y podría aplicar a la ES	Gratuidad en universidades públicas reconocida por Constitución (Art. 206)	Becas para estudiantes vulnerables: Bolsa de permanencia (Ordenanza 389/13) y cupos garantizados para estudiantes afrodescendientes e indígenas (Ley N° 12.711/2012).

Tabla 2. Mapeo del reconocimiento del derecho a la ES en la legislación vigente de los países de América Latina (continuación)

País	Reconocimiento formal Derecho a la Educación Superior		Gratuidad	Políticas de becas y crédito educativo
	Modalidad	Normativa		
Chile	Explicito	Reconocido en LES (Art.1)	Parcial (garantía de gratuidad para familias correspondientes al 60% de menores ingresos de la población, cuyos miembros estudien en instituciones adscritas a este beneficio -públicas o privadas-)	Becas para el nivel superior a cargo de la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas).
Colombia	Potencial	Derecho a la educación reconocido por la Constitución (Art.67) y podría aplicar a la ES.	Modelo mixto: universidades públicas con arancel reducido	Programas de crédito educativo a cargo del ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior).
Costa Rica	Potencial	Derecho a la Educación reconocido en Ley de Educación Nacional (Art.1) y podría aplicar a la ES	Gratuidad de la ES pública garantizada por la Constitución (Art.83)	Programas de becas y apoyo para estudiantes de bajos recursos a cargo del Ministerio de Educación.
Cuba	Explicito	Reconocido en Constitución Nacional (Art.73)	Garantizado por la Constitución Nacional (Art.73)	No existe legislación referida a becas para el nivel superior.
Ecuador	Explicito	Reconocido en la Constitución de 2008 (Art. 28) y en LOES (Art.2).	Garantizada por la Constitución (Art. 28) y por la LOES (Art. 80).	Políticas de acción afirmativa para pueblos indígenas, afrodescendientes y estudiantes de bajos recursos. Becas a cargo de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).
El Salvador	Potencial	Derecho a la educación es reconocido en Constitución (Art.53) y podría aplicar a la ES	No hay referencia a gratuidad en la legislación. Existencia de un modelo mixto: universidades públicas con arancel reducido	Becas estatales y programas de acceso para sectores vulnerables y a alumnos de alto rendimiento a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
Guatemala	Potencial	Derecho a la educación reconocido en la Constitución (Art. 71) y podría aplicarse a la ES.	No hay referencia a gratuidad en la legislación.	Programas de becas y apoyo a estudiantes indígenas y de escasos recursos a cargo del Ministerio de Desarrollo Social (Acuerdo Ministerial 90-2015).

Tabla 2. Mapeo del reconocimiento del derecho a la ES en la legislación vigente de los países de América Latina (continuación)

País	Reconocimiento formal Derecho a la Educación Superior		Gratuidad	Políticas de becas y crédito educativo
	Modalidad	Normativa		
Honduras	Potencial	Derecho a la educación reconocido en ley de educación nacional (Art.1) y podría aplicar a la ES	No hay referencias a la gratuidad en la legislación.	No existe legislación referida a becas para el nivel superior.
México	Explicito	Reconocido en la Constitución (Art.3) desde la reforma de 2019 y en LES (Art.3)	Gratuita en universidades públicas federales y estatales garantizada por la Constitución (Art. 3), la Ley de Educación Nacional (Art. 48) y la LES (Art. 62).	Programas de becas y acciones afirmativas para poblaciones indígenas, rurales y vulnerables gestionados por la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez y otros, tales como el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).
Nicaragua	Potencial	Derecho a la educación reconocido en la Constitución (Art.58) y podría aplicarse a la ES.	Gratuita en universidades públicas garantizada por LES (Art.3)	No existe legislación referida a becas para el nivel superior.
Panamá	Potencial	Derecho a la educación reconocido en la Constitución (Art.91) y podría aplicarse a la ES.	Modelo mixto: universidades públicas con arancel reducido	Becas estatales y programas de inclusión social financiados por el Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU).
Paraguay	Explicito	Reconocido por LES (Art.4)	Gratuidad garantizada por Constitución (Art. 80) y por LES (Art. 2)	Becas y programas de acceso para estudiantes de escasos recursos y también para estudiantes con alto desempeño gestionados por el Consejo Nacional de Becas.
Perú	Explicito	Reconocido como derecho en la Constitución (Art. 17) y en Ley Universitaria (Art.3)	Gratuidad garantizada por Constitución (Art. 17), ley de educación nacional (Art. 4) y LES (Art. 100.2)	Programas de becas (Beca 18, Beca Perú, Beca Generación del Bicentenario) gestionados por PRONABEC y políticas de acceso para poblaciones rurales e indígenas.
Rep. Dominicana	Explicito	Reconocido por la Constitución (Art. 63) y por la LES (Art. 3).	Garantizada por la Constitución (Art. 3) y por la LES (Art. 6).	Becas y programas de inclusión para estudiantes de bajos recursos gestionados por el Departamento de Becas Nacionales.

Tabla 2. Mapeo del reconocimiento del derecho a la ES en la legislación vigente de los países de América Latina (continuación)

País	Reconocimiento formal Derecho a la Educación Superior		Gratuidad	Políticas de becas y crédito educativo
	Modalidad	Normativa		
Uruguay	Explicito	Reconocido por Constitución (Art.71)	Garantizada por la Constitución (Art.71) y por la Ley General de Educación (Art.16).	Becas y programas de acompañamiento para estudiantes de sectores vulnerables gestionados por la Oficina de Becas y el Fondo de Solidaridad, del Ministerio de Educación y Cultura.
Venezuela	Potencial	El derecho a la educación es reconocido en la Constitución (Art.102) y podría aplicarse a la ES.	Gratuidad en universidades públicas garantizada por la Constitución (Art. 103), la Ley de Educación Nacional (Art.6) y la LES (Art.11).	No existe legislación referida a becas para el nivel superior. Becas a través del programa Misión Sucre.

Fuente: Elaboración propia con base en HEPO (Higher Education Policy Observatory) / IESALC-UNESCO. Fecha de consulta: 22 de mayo de 2025.

Nota 1: LES = Ley de educación superior (de cada país)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El mapeo sobre los avances del reconocimiento del derecho a la ES en América Latina, presentado en el apartado anterior, permite dar cuenta de algunas tendencias, pero también de algunos desafíos.

Un primer aspecto a destacar al respecto es el nivel de reconocimiento legal del derecho a la ES en las constituciones nacionales y en las leyes generales de educación. Se trata de un indicador muy reciente, que se ha legislado en muchos países en los últimos años y resulta clave para dar cuenta del compromiso estatal con la democratización del acceso y la permanencia en este nivel educativo (Lázaro Lorente, 2022). Al analizar la situación de la región al respecto, se observa que dicho reconocimiento varía significativamente entre los países de América Latina, evidenciando diferentes concepciones acerca del rol del Estado en la garantía de derechos sociales y del lugar que ocupa la ES en los proyectos de desarrollo nacional. Mientras algunos países establecen explícitamente el derecho a la ES en normativas específicas o incluso en la carta magna nacional, en otros contextos la legislación se limita a

enunciar el “derecho a la educación” de manera general, sin incluir referencias concretas al nivel superior. Esta diferencia no es meramente terminológica, sino que tiene implicancias directas en la formulación e implementación de políticas públicas, en la asignación de recursos y en la definición de los sujetos destinatarios de dichas políticas.

Los países que explícitamente reconocen el derecho a la ES en la legislación vigente —entre ellos Argentina, Chile, Ecuador, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay— han establecido marcos jurídicos que permiten interpretar este nivel como parte integral de un derecho social más amplio, que trasciende la noción de mérito individual para inscribirse en una perspectiva de justicia educativa. Por el contrario, en aquellos países donde el reconocimiento legal se restringe al “derecho a la educación” en términos generales, dicho derecho ha estado históricamente asociado a los niveles obligatorios —como la educación primaria y secundaria—, lo cual puede generar ambigüedades respecto del estatuto jurídico de la ES y limitar su consideración como una obligación del Estado. Estas divergencias normativas reflejan también las disputas ideológicas y políticas en torno a la función social de la universidad y al modelo de ciudadanía que se busca promover.

Un segundo aspecto relevante a destacar se vincula con la cuestión de la gratuidad en la ES, la cual constituye un componente fundamental en la efectiva garantía del derecho a la educación. La política de gratuidad resulta una iniciativa de gran envergadura que provee una posibilidad cierta de acceso a la ES para un grupo de estudiantes que de otra forma no podría acceder a ella (Gedda-Muñoz y Carrasco-Bahamonde, 2023). Pero no es solamente eso: además, expresa un posicionamiento político y normativo respecto del rol del Estado en la democratización del conocimiento. En este sentido, resulta valiosa la revisión de los países de América Latina en los que la educación universitaria pública es efectivamente gratuita, y en los que persisten modelos de arancelamiento, ya sea total o parcial, que implican diferentes grados de mercantilización del servicio educativo. Tal como se evidencia en el cuadro precedente, el modelo de gratuidad ha sido adoptado por varios países de la región, entre ellos Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Es imperioso resaltar que la existencia formal de gratuidad no garantiza por sí sola la igualdad de oportunidades, dado que su efectividad depende de múltiples factores estructurales. Uno de ellos es la cantidad de instituciones públicas de ES disponibles en cada país, su distribución territorial y la proporción de matrículas que pueden absorber en relación con la demanda

potencial. En este sentido, es importante advertir que en contextos donde la oferta pública es insuficiente —ya sea por limitaciones presupuestarias, concentraciones geográficas o cupos reducidos—, como ocurre en el caso de Brasil, se produce una expansión sostenida del sector privado, que actúa como mecanismo compensatorio ante las restricciones del sistema público. Esta dinámica contribuye a configurar un panorama desigual, donde el acceso gratuito coexiste con circuitos paralelos de pago, reproduciendo así barreras de ingreso vinculadas a la capacidad económica de las y los estudiantes. Por ello, el debate sobre la gratuidad debe ser abordado en articulación con otras dimensiones del sistema educativo, como la planificación estatal, el financiamiento, la regulación del sector privado y las políticas de inclusión, a fin de avanzar hacia modelos más equitativos y socialmente justos.

Un tercer aspecto por considerar se relaciona con el desarrollo de políticas de inclusión educativa que, además de su anclaje normativo, se materializan a través de programas, planes y proyectos orientados a garantizar condiciones de equidad en el acceso, la permanencia y la graduación en la ES (Arias y Lastra, 2019). Si bien la gratuidad representa un pilar esencial en la ampliación del derecho a la educación, no resulta suficiente por sí sola para alcanzar una efectiva democratización del sistema universitario. En este sentido, la implementación de políticas focalizadas que reconozcan y atiendan las desigualdades estructurales constituye una dimensión central en los esfuerzos por construir sistemas educativos más justos e incluyentes.

Entre esas políticas que focalizan en desigualdades estructurales se destacan aquellas que establecen cupos o mecanismos de acción afirmativa para grupos históricamente excluidos, así como las becas económicas, los programas de tutorías y acompañamiento académico, y las iniciativas que contemplan apoyos específicos para estudiantes en situación de vulnerabilidad. Asimismo, cobran relevancia los dispositivos diseñados para promover la inclusión de colectivos con trayectorias sociales diferenciadas, tales como pueblos indígenas, personas con discapacidad, poblaciones afrodescendientes, estudiantes provenientes de zonas rurales o de contextos socioeconómicos desfavorables, y personas en situación de migración o refugio.

En el contexto latinoamericano, es posible identificar una diversidad de experiencias significativas que han contribuido al fortalecimiento de las políticas de inclusión en el nivel superior. Entre ellas se destacan las Becas Progresar en Argentina, orientadas a favorecer la continuidad educativa de jóvenes de bajos ingresos; las Bolsas de Permanencia en Brasil, que buscan garantizar el sostenimiento económico de estudiantes vulnerables en universidades

públicas; y la Beca 18 en Perú, dirigida a estudiantes de alto rendimiento académico provenientes de sectores sociales marginados. Estas iniciativas, entre muchas otras, dan cuenta de una creciente preocupación por parte de los Estados por reducir las brechas de desigualdad en el ámbito universitario, aunque su alcance, sostenibilidad y efectividad siguen siendo objeto de debate y evaluación.

La construcción del mapeo presentado de la legislación en torno al derecho a la ES en América Latina no solo permite comprender los avances y desafíos en la región, sino que también puede ser un insumo clave para la formulación de políticas públicas orientadas a la ampliación y consolidación de este derecho. Asimismo, este ejercicio contribuye al debate sobre el rol del Estado en la garantía del acceso equitativo a la ES y sobre las estrategias necesarias para fortalecer un modelo universitario que priorice la justicia social, la inclusión y el desarrollo sostenible. Ahora bien, es importante subrayar un aspecto central: el mapeo de la legislación no ofrece información sobre los efectos concretos que dicha legislación produce. Su alcance se limita a evidenciar la existencia normativa y, con ello, la voluntad de los Estados de intervenir en determinadas problemáticas. Aunque los marcos legales constituyen herramientas valiosas y necesarias, su sola promulgación no asegura el cumplimiento de los objetivos que enuncian. En este sentido, el reconocimiento del derecho a la educación superior no implica, por sí mismo, la garantía de acceso, permanencia y egreso. Para que dicho derecho se materialice efectivamente, resulta indispensable su articulación con políticas, programas y proyectos orientados a su implementación sustantiva.

Hoy, con el mundo atravesando profundas crisis —guerras, cuestiones ambientales, impacto aun de la pandemia, conflictos económicos que ponen en crisis el comercio mundial—, la ES también debe enfrentar complejos escenarios: el rápido aumento de la privatización, la insuficiente financiación pública, la falta de acceso de los más pobres, la débil inversión en I+D+i, la alta tasa de deserción académica, entre otras problemáticas (López Segrera, 2023). Resulta fundamental defender y proclamar el carácter de derecho humano y bien público y social de la educación superior de la ES, mostrando su importancia para la historia de nuestra región. Esto será crucial para el futuro y, tal como dice Fernández Lamarra (2017), para la educación superior, el futuro es hoy.

REFERENCIAS

- Arias, M.F., y Lastra, K. (2019). Políticas de inclusión en la universidad argentina: el caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 246-280. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35551>
- Atria, R. (2012). Tendencias de la educación superior en América Latina: el contexto para el aseguramiento de la calidad. En: Lemaitre, M. J.; Zenteno, M. E. (Eds.). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: educación superior*. CINDA/UE.
- Avendaño, F. (2018). La Reforma Universitaria de 1918: hito fundamental en la historia de la Universidad Argentina y Latinoamericana. *Digital Publisher*, 3(3), 20 -37. <https://tinyurl.com/uzf7u92m>
- Bordoli, E . (2020). Pandemia y educación. Tiempos de excepcionalidad, neoliberalismo y disputa de los docentes para garantizar el derecho a la educación. En: Rodolfo Elías ... [et al.]; coordinación general de Nora Gluz ; Cibeles María Lima Rodríguez ; Rodolfo Elías. (2020). *Estado y Derecho a la Educación en América Latina. Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia*. CLACSO.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Del Valle, D. (2018). La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. In: Del Valle, D.; Suasnábar, C. (Coord.). *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. IEC; CONADU; CLACSO; Universidad Nacional de las Artes (UNA).
- Del Valle, D. (2019). La persistencia de un derecho: un recorrido por los posicionamientos políticos de y en torno a la Conferencia Regional de Educación Superior 1996-2018. *Integración y Conocimiento*, vol. 8, núm. 2, 112-124. <https://tinyurl.com/e6m7bmbc>
- di Stefano, M. y González Magnasco, M. (2024). Las organizaciones sindicales regionales universitarias ante los debates sobre el futuro de la educación superior. *Universidades*, 101, 9-18. <https://tinyurl.com/udualerreu>
- Ezcurra, A. (2019). Derecho a la Educación. Expansión y Desigualdad: Tendencias y Políticas en Argentina y América Latina. En: Ezcurra, A. (comp). *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. UNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina: situación y perspectivas*. ANUIES, 2010.

- Fernández Lamarra, N. (2017). Apertura Congreso Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada y 7.º Encuentro Internacional de la Sociedad Brasileña de Educación Comparada. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), junio-octubre, 142-146. <https://tinyurl.com/dialnet55>
- Fernández Lamarra, N. y García, P. D. (2023). Educación Superior y futuro: lecturas de la hoja de ruta para la Educación Superior propuesta por UNESCO desde una perspectiva latinoamericana. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCD*, 28(62), 127-148. <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i62.1766>
- Filmus, D. (2024). Anarcoeducación: ¿cómo es la educación que quiere Milei? Nota publicada en Diario Página 12 el 11 de febrero de 2024. <https://tinyurl.com/bdftuyys>
- Gedda-Muñoz, R. y Carrasco-Bahamonde, J.A. (2023). Inclusión y acceso en universidades chilenas: El caso de la Política de Gratuidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (1), 365-395. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.630>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO IESALC. <https://tinyurl.com/46hk6ds5>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2022). *El derecho a la educación superior: una perspectiva de justicia social*. UNESCO IESALC. <https://tinyurl.com/2p63wdkn>
- Lázaro Lorente, L. M. (2022). La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050. Por una ampliación del derecho a la educación que incluya la educación superior. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, (41), 271-280. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33879>
- López Segrera, F. (2023). Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (1), 29-57, <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.856>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2025). *Papeles del Observatorio N° 28*. Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red Índices. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS) de la OE. <https://tinyurl.com/4ts3x2j6>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Education- al attainment: a snapshot of 50 years of trends in expanding education*. OECD <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701783>

- Rama, C. (2018). La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia. *Universidades*, núm. 78, pp. 29-45. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2018.78.126>
- Riaño Valle F. A. y Noda Hernández M.E. (2022). La universidad latinoamericana: antecedentes históricos, situación actual y desafíos. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), pp. 546-561. <https://tinyurl.com/9wujpjc9>
- Rinesi, E. (2016). *De filósofos y zapateros. Dos notas sobre la idea de universidad como derecho*. Coloquio Internacional "La universidad posible". Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y University of Southern California.
- Rovelli, L. (2018). Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI. En: Del Valle, D.; Suasnabar, C. (Coord.). *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. CLACSO, UNA.
- Serpa, G. R., & Falcón, A. L. (2019). Masificación, equidad, educación superior: la universalización de la educación superior cubana. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 27, 291-316. <https://tinyurl.com/yfbn3d79>
- Tamarit, F. y Miranda, E. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior: una mirada desde las conferencias regionales. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 57-84. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.400>
- Tünnermann Bernhein, C., y López Segrera, F. (2018). La conferencia de educación superior de La Habana (1996) y la democratización de América Latina. En S. Meneghel, M.Silva de Camargo y P. Speller. *De Habana a Córdoba. Duas décadas de educação superior na América Latina*. Editora Nova Letra.
- Vuksinic, N. y Méndez, J. (2018). "A cien años de la Reforma Universitaria: la extensión para repensar la universidad pública desde la historia de la educación". *Revista Masquedós*, 3(3), 81-94. <https://tinyurl.com/bd8acbej>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2025, Vol.37 Nro. 1 (en.- jun.), 593-613

<https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1025>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2025-05-09 | Revisado 2025-05-20

Aceptado 2025-06-05 | Publicado 2025-06-30

8. Un estudio de caso sobre el itinerario vital de estudiantes de maestría: orígenes y destinos diversos, mismo barco

A case study on the life itinerary of master's students:
diverse origins and destinations, same boat

Pedro Octavio Arce Casas¹ @  Jonathan Alejandro González García² @ 

^{1y2} Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

RESUMEN

Este estudio de caso ofrece la perspectiva del itinerario vital para analizar holísticamente a las personas en el centro de los contextos sociales en los que están insertos y hacerlo a partir de las decisiones con las que interactúan. La investigación se realizó con estudiantes de maestría de una universidad estatal mexicana y pertenecientes al campo disciplinar de las ciencias económico-administrativas. Se aplicó una metodología mixta secuencial: la primera fase fue cuantitativa; la segunda, cualitativa. En el documento, la última fase presenta la clasificación de los estudiantes por tipos mediante el análisis cualitativo comparativo, para posteriormente entrevistarlos y reconstruir su paso por la maestría a partir de las transiciones entre familia, trabajo y estudios. Los resultados muestran una diversidad de itinerarios en los que se pueden observar similitudes y desigualdades, principalmente en el rol de género, la estructura y la composición familiar, así como la experiencia profesional en el mercado de trabajo. La combinación de factores en el itinerario de los estudiantes de maestría es compleja; estos incluyen el empleo, las responsabilidades familiares, el cuidado de terceros y otros compromisos. En este sentido, entender cómo sobrellevan esta situación se vuelve relevante para ofrecer apoyos y adaptarse a sus necesidades desde las instituciones educativas.

Palabras clave: Itinerario vital, transiciones; expectativas profesionales; conciliación trabajo-familia-estudios; estudiantes de maestría

A case study on the life itinerary of master's students: diverse origins and destinations, same boat

ABSTRACT

This case study offers the perspective of the life journey to holistically analyze people at the center of the social contexts in which they are embedded, based on the decisions with which they interact. The research was carried out with master's degree students from a Mexican state university who belonged to the disciplinary field of administrative economic sciences. It was developed with a sequential mixed methodology, the first phase was quantitative, the second qualitative, in this article the results of this last phase are presented, which was made from classifying the students by types through the comparative qualitative analysis, to then interview them and reconstruct their passage through the master's degree based on the transitions made between family, work and studies. The results show a diversity of itineraries in which similarities and inequalities can be observed, mainly in gender roles, family structure and composition, as well as professional experience in the labor market. The combination of elements in master's degree students' pathway is complex, as they include employability, family and care responsibilities, as well as other commitments. Hence, understanding how they address that situation is relevant for educational institutions to adapt to their needs and to offer aid.

Keywords: Life pathway; transitions; professional expectations; work-family-studies balance; master's degree students

Um estudo de caso sobre o itinerário de vida de alunos de mestrado: diversas origens e destinos, o mesmo barco

RESUMO

Este estudo de caso oferece a perspectiva do itinerário vital para analisar holisticamente as pessoas no centro dos contextos sociais em que estão inseridas e fazê-lo a partir das decisões com as quais interagem. A pesquisa foi realizada com alunos de mestrado de uma universidade estadual mexicana pertencente ao campo disciplinar das ciências econômicas e administrativas. Foi aplicada uma metodologia mista sequencial: a primeira fase foi quantitativa; a segunda, qualitativa; a última fase apresenta a classificação dos alunos por tipos por meio de análise qualitativa comparativa, para posteriormente entrevistá-los e reconstruir sua passagem pelo mestrado a partir das transi-

ções entre família, trabalho e estudos. Os resultados mostram uma diversidade de percursos nos quais podem ser observadas semelhanças e desigualdades, principalmente no papel de gênero, na estrutura e na composição familiar, bem como na experiência profissional no mercado de trabalho. A combinação de fatores no itinerário dos alunos de mestrado é complexa, incluindo emprego, responsabilidades familiares, cuidados com outras pessoas e outros compromissos; nesse sentido, entender como eles lidam com essa situação torna-se relevante para oferecer apoio e adaptar-se às suas necessidades por parte das instituições educacionais.

Palavras-chave: Trajetória de vida; transições; expectativas profissionais; equilíbrio trabalho-família-estudos; estudantes de mestrado

Une étude de cas sur l'itinéraire de vie des étudiants en master : origines et destinations diverses, même bateau

RÉSUMÉ

Cette étude de cas offre une perspective sur le parcours de vie afin d'analyser de manière holistique les personnes au cœur des contextes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent, et ce à partir des décisions avec lesquelles elles interagissent. La recherche a été menée auprès d'étudiants en master d'une université publique mexicaine appartenant au domaine disciplinaire des sciences économiques et administratives. Une méthodologie mixte séquentielle a été appliquée : la première phase était quantitative, la deuxième qualitative et la dernière présentait le classement des étudiants par type à l'aide d'une analyse comparative qualitative, afin de les interviewer ensuite et de reconstituer leur parcours dans le master à partir des transitions entre famille, travail et études. Les résultats montrent une diversité d'itinéraires dans lesquels on peut observer des similitudes et des inégalités, principalement dans le rôle des genres, la structure et la composition familiale, ainsi que l'expérience professionnelle sur le marché du travail. La combinaison des facteurs dans le parcours des étudiants en master est complexe, ceux-ci incluant l'emploi, les responsabilités familiales, la prise en charge de tiers et d'autres engagements. Dans ce sens, il est important de comprendre comment ils gèrent cette situation afin d'offrir un soutien et de s'adapter à leurs besoins depuis les établissements d'enseignement.

Mots clés: Parcours de vie; transitions; attentes professionnelles; équilibre travail-famille-études; étudiants en master

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las trayectorias escolares plantea analizar el paso por la universidad combinado con las diversas esferas (económico-sociales) y los contextos particulares de cada estudiante. Esto permite observar las complejidades a las que algunos pueden estar sometidos, además de mostrar una radiografía del contexto de los estudiantes. En este sentido, el estudio de los itinerarios vitales posibilita comprender de manera más amplia este fenómeno, ya que, desde aquí, se pueden comprender y analizar los diferentes caminos que una persona sigue a lo largo de su vida, incluyendo las decisiones y eventos significativos que moldean su trayectoria. El análisis de las categorías asociadas también muestra una mirada mejor focalizada sobre cada trayectoria; por ello, esta investigación aporta desde esta postura un panorama sobre la situación de los estudiantes de maestría.

Según LaPointe (2013), la persona es el eje en las investigaciones que analizan las expectativas en relación con los estudios y su trayectoria académica y profesional, factores que están influenciados por la edad y el género.

La estructura social también ejerce presión sobre los sujetos en cuanto a sus expectativas y sus roles; por ejemplo, Shaw y Stanton (2012) encontraron que las mujeres abandonan ciertos roles y adoptan otros, como dejar el empleo y dedicarse al hogar, o elegir carreras que requieren menos tiempo. Es notable que el factor familiar influye en la elección del tipo de carrera, principalmente en las mujeres, quienes suelen buscar programas educativos compatibles con las responsabilidades de casa (Van Tongeren-Alers y otros, 2011). El género también desempeña un papel en la elección de los estudios, ya que las mujeres a menudo asumen la responsabilidad de los cuidados familiares, lo que influye en su desarrollo educativo y profesional (Wünsch y otros, 2014).

A continuación, se presenta la vinculación entre los factores género, familia y formación académica en el posgrado.

En primer lugar, la preferencia en la elección de la carrera profesional, acerca de los estudiantes y sus expectativas, está influenciada por el género. Mientras que para las mujeres son importantes aspectos como la seguridad y la autonomía, las personas del sexo masculino valoran más el ascenso jerárquico y los ingresos económicos (Herrbach y Mignonac, 2012). Estas diferencias en las preferencias marcan la trayectoria laboral de las mujeres debido a que al elegir trabajos en campos profesionales menos riesgosos y estables, como ser docente en instituciones educativas, sus ingresos son menores que los de los hombres con similar nivel educativo (Livanos y Pouliakas, 2012). Además,

se observa que estos últimos suelen dar prioridad a las expectativas económicas en su elección de carrera (Porter, 2012).

En segundo lugar, se analiza la demanda del rol social asociada a la profesión académica, especialmente en aquellas áreas que combinan la investigación o la práctica como parte de la formación para el empleo. Algunos programas educativos en estos campos demandan una dedicación de tiempo completo. En este contexto, Miller y Clark (2008) observaron que en este tipo de programas los hombres suelen estar en una posición más favorable en relación con sus responsabilidades familiares en comparación con las mujeres; es decir, los hombres tienen una mayor libertad respecto a las responsabilidades familiares, lo que les otorga una ventaja en su desarrollo académico y profesional. Grunnet y Bodner (2011) destacan que los programas educativos orientados a la investigación demandan dedicación casi exclusiva, lo que implica dificultades para el desarrollo profesional y laboral.

En tercer lugar, la configuración de la esfera laboral con la vida privada suele generar desigualdades. En cuanto a los modos de vida, Giret y otros (2016) señalan que los estudiantes que aún viven con sus padres tienen condiciones menos complicadas en comparación con aquellos que se han emancipado. Estos últimos enfrentan mayores responsabilidades económicas y domésticas; además, encuentran condiciones más precarias para terminar los estudios si ya tienen descendencia (Giret y otros, 2016), lo que puede generar una mayor vulnerabilidad en su trayectoria académica y laboral.

En cuarto lugar, la familia se puede abordar desde dos aspectos o dimensiones: uno relacional, como la corresponsabilidad en la configuración familiar, y otro estructural, en el tipo de empleo que implica un cambio en las relaciones familiares (Campos y Saldaña, 2017). En este sentido, Ollilainen y Richards (2014) ofrecen un estudio cualitativo en una institución educativa donde analizan la trayectoria académica de profesores y demuestran que la mayoría de las mujeres eligen desarrollar una carrera docente en puestos menos demandantes, en contraparte de sus colegas hombres, que tienden a ocupar puestos más demandantes y de mayores ingresos.

En quinto lugar, las instituciones educativas son una esfera social donde los individuos se desenvuelven, lo cual implica la adaptación institucional a las normas, la cultura de las disciplinas, los valores, las prácticas sociales, las reglas formales e informales. Todos estos elementos convergen en el tránsito de la trayectoria académica de los estudiantes (Acosta y Planas, 2014). En este sentido, Tomlinson y otros (2018) identifican que las trayectorias académicas

y profesionales se configuran en la relación dialéctica de los estudiantes con las instituciones.

Desde la perspectiva de género, hay vínculos intrínsecos entre la familia, el trabajo y la educación. Para las mujeres, dedicar tiempo a la educación es más complicado si están casadas que solteras, si tienen hijos y la edad de estos (Pallas, 2003). En el caso de los hombres, su rol como proveedores principales de la familia puede influir en una mayor inclinación hacia estudios relacionados con su trayectoria laboral. Las mujeres pueden optar por sustituir el trabajo a tiempo completo por estudios a tiempo completo, al considerar los potenciales costos y beneficios involucrados en esta decisión (Pallas, 2003). En este sentido, los individuos eligen el nivel de estudios que maximizará su retorno de inversión, y las decisiones posteriores estarán influenciadas por esta visión a largo plazo (Pallas, 2003). Es trascendental destacar que el género desempeña un papel fundamental en la elección de la carrera, relacionado con los cambios en las dinámicas de cuidado familiar que configuran las necesidades y expectativas laborales de las personas (Tomlinson y otros, 2018; Radcliffe y otros, 2023).

2. EL ITINERARIO VITAL COMO MODELO DE ANÁLISIS DEL CURSO DE VIDA

El concepto de itinerario vital es relativamente reciente; se enmarca en la sociología y se refiere al estudio de la educación y el trabajo en relación con la trayectoria de vida de las personas. Tiene sus antecedentes en la teoría del curso de vida, la cual estudia las transiciones de sujetos con características similares.

La teoría del curso de vida examina las transiciones que experimentan las personas con características similares a lo largo de su vida. En el centro de este enfoque se encuentra la persona, pero sin perder de vista el contexto social e histórico en el que se desenvuelve. Las medidas de observación utilizadas son la edad, el tiempo y las etapas por las que atraviesan en su proceso de maduración. De esta manera, se analizan grupos de individuos que comparten rasgos comunes, como empleados de una empresa, miembros de una comunidad o estudiantes de una escuela, entre otros ejemplos.

Esta teoría, de acuerdo con Mortimer y Shanahan (2003), tiene una relevancia particular para el conocimiento del desarrollo humano y la madurez de las personas, las maneras en que la vida de los individuos está ligada al cambio

social, tiene interés especial por entender la diversidad entre grupos sociales; su análisis suele requerir de una perspectiva de largo plazo, construidas a partir de decisiones y acciones hechas dentro de oportunidades, constreñimientos históricos y circunstancias sociales. Estos mismos autores establecen que debido a que las vidas son interdependientes, la transición en la vida de una persona frecuentemente implica transiciones en las existencias de otras personas; razón por la que no se puede comprender el itinerario de una persona en forma aislada sin considerar a aquellas otras con quienes se relaciona íntimamente. Es así como Mortimer y Shanahan (2003) promueven la concepción holística de las vidas a lo largo del tiempo y a través de un contexto social cambiante.

El curso de vida estudia longitudinalmente las transiciones de las personas en una relación entre el tiempo y la edad; la edad posiciona a los individuos en una etapa particular de su vida, así como también indica si los eventos ocurren relativamente temprano o tarde en la vida de la persona (Mortimer y Shanahan, 2003). Entonces, el estudio de las transiciones implica que una determinada transición, por ejemplo, el entrar a estudiar una maestría, no puede ser analizada separadamente de otras instituciones sociales y de sus roles debido a que están entrelazadas (Pallas, 2003).

Los roles, de acuerdo con Pallas (2003), son dinámicos, reversibles y renovables; no son atributos estáticos. Razón por la que se requieren estudios longitudinales de la vida de los adultos jóvenes y de edad avanzada que valoren sus contextos múltiples, incluidos los de familia, empleo, comunidad y vecindario (Mortimer y Shanahan, 2003).

Es un tema de agencia humana, como se mencionó en el apartado anterior. Esto debido a que estas transiciones se hacen a partir de decisiones personales (Mortimer y Shanahan, 2003). De acuerdo con Elder (1994), “están siempre incrustadas en las trayectorias dándoles forma y significado distintivo” (p. 5). Son trayectorias de educación y trabajo, familia y residencia que los individuos siguen a través de la sociedad y que trabajan sus propios cursos de vida con relación a itinerarios institucionalizados y patrones normativos (Mortimer y Shanahan, 2003), observables en medidas de tiempo (Elder, 1994). Además, son, según Shanahan (2000), relaciones entre la agencia humana y las estructuras. Por lo que el individuo tiene algún grado de libertad para tomar decisiones sin negar los constreñimientos sociales (Noguera, 2003).

Hedström (2006) ofrece un mecanismo para entender las decisiones de los individuos y después agregarlas; esto permite distinguir conjuntos de perso-

nas con aspectos en común como lo son estudiantes de maestría en un campus. En este mecanismo, los deseos son lo que la persona quiere, la creencia es lo que cree que le funciona o le puede beneficiar, y la oportunidad es el menú de opciones que su contexto le ofrece. Este mecanismo lo nombró DBO (Desires, Beliefs and Opportunities) por sus siglas en inglés y permite explicar las transiciones de los individuos.

El concepto del itinerario vital parte de que las personas y sus decisiones hacen transiciones en tres dimensiones: familia, trabajo y estudios; también es longitudinal y biográfico debido a que busca reconstruir la trayectoria de las personas de manera holística; y finalmente busca establecer tipologías de estos itinerarios (Casal y otros, 2006 y 2011).

El itinerario, de acuerdo con Raffe (2011), es una metáfora de navegación que se utiliza para describir procesos largos y complejos de transición con el fin de expresar el papel activo del sujeto en su configuración, de ahí su inscripción también en la perspectiva teórica de la agencia humana; es útil para distinguir tipos de transición, comparar y determinar su magnitud en un sistema de transiciones; tiene potencialidad metodológica para encontrar cierto orden en la diversidad y se ha asociado también con la flexibilización de las transiciones escuela-trabajo que es similar a la acarreada por fenómenos sociales como el crecimiento demográfico, la expansión educativa y los cambios en las relaciones de género.

Combina dos metáforas explicativas. La primera, un símil fotográfico que busca pasar de la foto fija al filme y de la toma *close up* centrada en un solo aspecto a una panorámica que observe tanto la vida estudiantil y laboral como los modos de vida y cuidados (Arce, 2019). La segunda, la navegación (Raffe, 2011), en la que el foco de atención está en la ruta que dibujan los individuos. Para la investigación sociológica y de políticas ofrece un filme que ilustra las trayectorias de conjuntos de personas que comparten un ámbito.

3. METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es explicar la diversidad de estudiantes de manera holística, es decir, una que tome en cuenta la complejidad de la vida adulta, al menos en tres aspectos clave: vida familiar y cuidado de personas, trabajo remunerado y estudios para develar similitudes y desigualdades desde una perspectiva de género. Para hacerlo se siguieron las siguientes etapas.

Esta investigación parte de un seguimiento hecho a estudiantes de maestría en las áreas económico-administrativas en una universidad pública estatal

mexicana que comprendió del año 2016 al 2019. Se hizo con la guía de explicar qué efectos tiene la diversidad de estudiantes en términos de equidad y desigualdad durante su paso por la maestría, desde la perspectiva teórica y metodológica de los itinerarios vitales. Ese seguimiento comprendió dos cohortes, 2016 y 2017; hubo un primer acercamiento que consistió en un censo al ingreso a la maestría mediante un cuestionario. De esos datos se trabajaron las siguientes variables sociodemográficas:

- Frecuencia de trabajo remunerado, ya fuere un empleo formal o informal, a tiempo completo o temporal, antes de la maestría y trabajo durante la maestría, donde el no trabajar se codificó como 0 y cualquier otra frecuencia de trabajar en 1, en ambas variables.
- La existencia de dependientes de cuidados como hijos, algún familiar enfermo crónico, familiar con alguna discapacidad o adulto mayor en 1 y la inexistencia en 0.

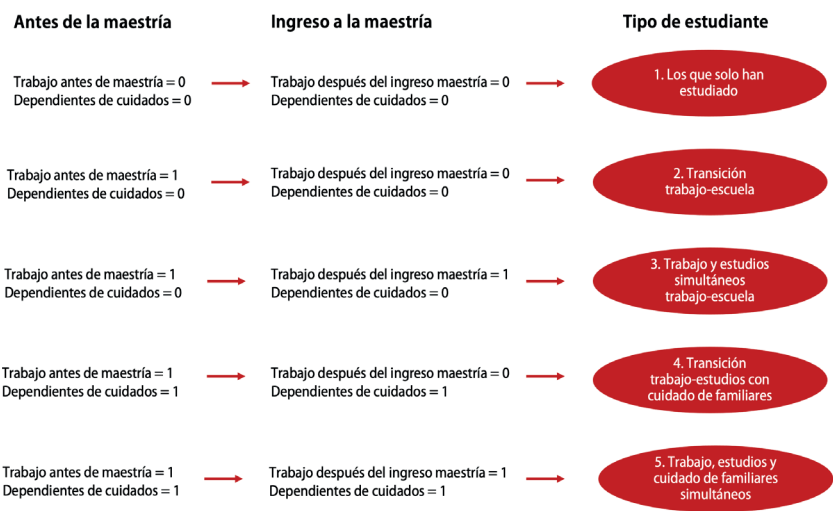
Posteriormente, mediante la utilización de filtros a través de la lógica booleana en la base de datos del paquete estadístico de SPSS se construyeron las siguientes tipologías de estudiante al momento del ingreso a la maestría como primera transición:

1. Los que solo han estudiado: no trabajaban antes de la maestría (valor=0), no tenían hijos, no cuidaban de algún familiar mayor de sesenta años, con alguna discapacidad o enfermedad crónica (valores=0) y no trabajaban mientras estudiaban (valor=0).
2. Transición trabajo-escuela: trabajaban antes de la maestría (valor=1), no tenían hijos, ni cuidaban de algún familiar mayor de sesenta años, con alguna discapacidad o enfermedad crónica (valor=0) y dejaban de trabajar durante la maestría (valor=0).
3. Trabajo y estudios simultáneos: trabajaban antes de la maestría (valor=1), no tenían hijos, ni cuidaban de algún familiar mayor de sesenta años, con alguna discapacidad o enfermedad crónica (valor=0) y seguían trabajando durante la maestría (valor=1).
4. Transición trabajo-estudios con cuidado de familiares: trabajaban antes de la maestría (valor=1), tenían hijos o cuidaban de algún familiar mayor de sesenta años, con alguna discapacidad o enfermedad crónica (valor=1), dejaron de trabajar durante la maestría (valor=0).

5. Trabajo, estudios y cuidado de familiares simultáneos: trabajaban antes de la maestría (valor=1), tenían hijos o cuidaban de algún familiar mayor de sesenta años, con alguna discapacidad o enfermedad crónica (valor=1), y seguían trabajando durante la maestría (valor=1).

Sirva la siguiente figura para exponer gráficamente las transiciones.

Figura 1. Tipologías de transición al ingreso a maestría



Fuente: Elaboración propia con base en Elder, 1994; Mortimer y Shanahan, 2003; Noguera, 2003; Pallas, 2003; Casal y otros, 2006; Hedström, 2006; Casal y otros, 2011; Raffé, 2011; Arce, 2019.

Esta técnica estadística se realizó para obtener la foto fija del itinerario vital de los estudiantes que consiste en la primera etapa, para posteriormente ser analizada mediante métodos cualitativos y conseguir el filme que completa el análisis.

Para llevar a cabo la fase cualitativa del estudio y la segunda etapa, se realizaron entrevistas semiestructuradas que tomaron como categorías de análisis las transiciones hechas por los estudiantes entre trabajo y familia durante su etapa como estudiantes de maestrías a partir de las decisiones que tomaron de acuerdo con sus expectativas y los contextos propios de cada estudiante. En concordancia con lo anterior, la estructura de los resultados es la siguiente: 1) se presentan las expectativas; 2) las transiciones hechas en los contextos

de los conjuntos de estudiantes; 3) se presentan los resultados por tipo de trayectoria.

Las personas que participaron en las entrevistas fueron 22 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: un estudiante hombre del primer tipo, 4 mujeres y 4 hombres del segundo, 3 mujeres y 3 hombres del tercero, del cuarto fueron 2 mujeres y un hombre, por último, en el quinto una mujer y 3 hombres.

Tabla 1. Selección de casos por categoría de análisis		
Tipo	Número de casos	Descripción
1	1	Sólo dedicaron su tiempo al estudio
2	8	Realizó trabajo previo a los estudios
3	6	Realizó trabajo previo a los estudios, y durante los estudios combinó con actividad laboral
4	3	Realizó trabajo previo a los estudios, y combinó estudio con cuidados de familiares
5	4	Realizó trabajo previo a los estudios, durante los estudios combinó con actividad laboral, además de tener dependientes de cuidados
Total	22	

Fuente: Elaboración propia.

La manera de procesar los datos fue la siguiente: primero, se transcribieron cada una de las entrevistas. Segundo, se vaciaron en matrices de análisis por tipo de estudiantado. Esas matrices constaban de tres filas para el vaciado de la información: datos generales de la persona entrevistada, expectativas con respecto a la maestría y transiciones que hubiesen efectuado. Los resultados se presentan por las categorías de análisis descritas por tipos, seguidas de una comparación entre estos (Merriam, 1998).

4. RESULTADOS

4.1. Expectativas

El punto de inicio fue recuperar las expectativas respecto al ingreso a la maestría. En el tipo 1, el entrevistado de 24 años tenía muy claro desde el final de sus estudios de licenciatura que quería continuar con el posgrado y por tal motivo evitó el trabajo.

Salí en el 2016 y un año después entré a la maestría [...] El primer proceso que inicié fue a los seis meses, era en el Politécnico, pero la primera intención era entrar a esa maestría, yo egresaba en junio e ingresaba en esa maestría en agosto, pero me dijeron que no se podía porque yo no tenía el título. Entonces mi otra, lo otro que quería hacer era ingresar en enero a otra en la misma línea, y entonces no empecé a trabajar en nada de mi área para que no interfiriera en mis viajes a la Ciudad de México a los trámites.

Por lo que respecta a las personas dentro del tipo 2, que dejaron su trabajo para dedicarse a estudiar de tiempo completo, las expectativas sobre los estudios proyectadas en su futuro estaban relacionadas con las transiciones laborales. Una entrevistada de 31 años pasó de un campo teórico a uno más práctico: “No quería hacer una maestría en física, en ciencias, cuando terminé la licenciatura hice investigación, pero en un campo muy teórico [...] no lo vi como muy rentable”. Similitud con otra entrevistada de 25 años, quien tampoco estaba conforme con su campo laboral: “Al no cumplir con mis expectativas en el trabajo, dejé el trabajo [...] muchas veces no eres valorado en el sector privado”. Otro entrevistado en el mismo tipo 2, de 29, expuso: “Quería darle un enfoque administrativo a mi formación que es más técnica”. Situación similar a la de otro de 23 años... “me latió la parte de economía [...] te da una perspectiva más social”.

Así como para las mujeres del tipo 2, otro aspecto de importancia para sus expectativas fue el futuro familiar. La entrevistada de 31 años que dejó la física al no querer hijos estaba enfocada en sus estudios y su futuro laboral: “No tenemos ganas de tener hijos, por eso como que siento que tengo tiempo para aprender cosas [...] me di cuenta de que tengo una buena capacidad, puedo programar, puedo irme a Estados Unidos [...] es un mundo distinto, nunca he trabajado en una empresa, quiero probar”.

En contraste otra entrevistada de 28 que tenía previsto tener hijos en un futuro próximo: “La empresa en la que estaba es un ambiente laboral muy pesado para un ambiente familiar [...] a veces me mandaban de viaje incluyendo fines de semana”; así como hacia el futuro con la maestría buscaba una posición laboral como docente por considerarla más compatible con las responsabilidades de cuidados de hijos... “Es una profesión muy noble para la familia, uno como mujer, es una profesión que te permite tener una familia, tener hijos”.

En el tipo 3, con las personas que ofrecieron sus testimonios respecto a la maestría se tenía una expectativa predominante de contribuir a su desarrollo profesional. Quienes estaban dentro de un campo laboral en el que los grados académicos mejoran las condiciones de labores, como ocurre en las instituciones educativas. Una entrevistada de 34, docente de educación media superior expresó al respecto:

A la maestría por mi campo laboral, ya siendo docente, te piden estar especializada en el ámbito de la educación, yo como abogada no estaba del todo empapada en la educación. Sí quiero crecer, tanto personalmente como profesionalmente, dado que en mi actual trabajo como docente, desafortunadamente percibo bajos ingresos y con mayor preparación profesional, puedo crecer profesionalmente y tener mejores ingresos.

Igualmente ocurre con otra estudiante, docente en el mismo nivel, de 28 años: "La maestría yo la inicié para poder continuar con mis estudios y si había un concurso de homologación poder concursar, conseguir un tiempo completo y los puntos que me da la maestría me sirven".

Adicionalmente, en la iniciativa privada, un entrevistado de 31 años que trabajaba en una empresa transnacional de software expuso con respecto a sus expectativas con relación a la maestría que: "Actualmente una de las cosas a las que le estoy tirando es *big data*, *blockchain* y seguridad [...] actualmente en mi trabajo no requiero ninguna de las tres cosas que te mencioné, me da otras oportunidades en otras fuentes de trabajo, para expandir mi camino en la empresa".

De la misma manera ocurre con el otro entrevistado de 39 años... "conocer temas muy específicos que tienen que ver con la resolución de problemas públicos" y con el otro de 25 años... "quería ponerme un reto de poder estudiar un programa de posgrado para poder tener oportunidades tanto laborales como personales".

En el tipo 4, una estudiante de 35 años, casada que tenía dos hijos, empezaba a quedar rezagada por su edad y la maestría le ofrecía un mecanismo de transición en el mercado laboral: "Siempre he laborado en el área de ventas, era representante médico de alta especialidad, vendía productos a nivel hospitalario, ese fue mi último trabajo y desde ese momento no he regresado a trabajar [...] el mundo de las ventas es muy bonito, pero tiene una fecha de caducidad [...] muy rápido sobre todo si eres mujer conforme pasa el tiempo dejas de ser atractiva para ese mercado".

Por el otro lado, para un entrevistado en las mismas condiciones con 28 años su principal motivación para ingresar a la maestría que estudió era la beca y la condonación en los pagos de matrícula: “Yo quería encontrar una maestría que se acomodara a mis necesidades de trabajo y de familia y por mis condiciones no podía pagarme una maestría al cien por ciento y mi única opción era encontrar una con beca del CONACYT¹”.

Los dos entrevistados anteriores tenían hijos menores en edad escolar. A diferencia de la otra estudiante de 40 años con hijos de mayor edad, empleada en el sector educativo, sus expectativas eran de crecimiento personal: “Lo vi como una oportunidad de mejorar mi desempeño y a manera personal fue una gratificación poder decir que a mi edad estoy ansiosa por aprender algo más”.

Por último, en el tipo 5 las personas entrevistadas tenían la expectativa de mejorar su carrera profesional y sus ingresos con la maestría. Como manifestó la entrevistada de edad de 30 años... “quería una maestría para crecer y tener otro puesto”. Así como lo expuso este entrevistado de 31 años... “me gusta aprender constantemente y ampliar las posibilidades de aumentar mis ingresos”.

4.2. Transiciones

En el tipo 1, el entrevistado para estudiar una maestría en el campo disciplinar de su gusto cambió su residencia: “Me interesaba la línea de gestión; estaba este, el de la Ciudad de México y otro en Puebla, y este por estar cerca de la ciudad de Colima, pues me interesó, además de que está en un buen nivel”. Este estudiante pasó de vivir en su hogar familiar de origen a vivir compartiendo casa con otras personas. Hacia el final de la maestría el entrevistado se plantea regresar a la universidad en la que estudió en su ciudad de origen y en la que hizo su servicio y prácticas profesionales para integrarse al campo profesional de los estudios que estaba por concluir: “Lo he pensado mucho y creo que me gustaría más trabajar en este momento que seguir estudiando, esperaré conseguir un trabajo, lo que veo más viable es en Colima”.

Para los estudiantes en el tipo 2, la maestría puede desahogar la agenda diaria o cargarla según el tipo de vida personal. La entrevistada casada de 31 años expone respecto a su rol como estudiante... “ya tenía mi horario, siempre hemos sido muy disciplinados en eso”, situación que cambió en la maestría... “cuando entre a la maestría llegó todo el descontrol, no puedes

tener como un horario porque unas clases son en la mañana otras en la noche, un día si vas el otro no, no puedes tener una rutina". Mientras que para el estudiante soltero de 23 con relación a la misma transición expuso... "Al revés, ahora tengo más vacaciones, tengo más tiempo para hacer viajes".

Con las personas en el tipo 3, las transiciones hechas al hacerse estudiantes de maestría se vieron influidas por los contextos laborales y familiares que tenían. El entrevistado de 31 años que trabajaba en una empresa transnacional de tecnología casado, al poder trabajar desde casa tenía agencia sobre el uso de su tiempo:

Yo trabajo desde casa, afortunadamente me lo permite la empresa donde trabajo, trabajo de 8 a 5 y tengo clase de miércoles a jueves en la tarde y el sábado 2 materias. Miércoles y jueves me voy a la maestría [...] para mi casi todo entre semana, en las noches hacer tarea y los domingos son el único día que tengo de descanso [...] no hice un cambio con relación al trabajo, si acaso me levanto una media hora antes para conectarme al trabajo los días que tengo clase en la maestría.

Por el contrario, la mujer de 34 años docente de media superior, que vivía con sus dos padres adultos mayores y un hermano con parálisis cerebral tenía constreñimiento de tiempo con relación al trabajo:

Yo creo que sí era menos el estrés porque no estaba estudiando, la preocupación solo de ir al trabajo y poderme dedicar a ayudarle a mi mamá, sin el estrés de ponerte a investigar algo y hacer tarea. Yo me enfermé la primera semana que entré a la maestría se me bajaron las defensas, ya después me fui adaptando, acostumbrando [...] Me gustaría estar más en mi casa a veces cuando se necesita, cuando mis papás están enfermos, se junta que todos se enferman, me pasó este febrero que estuvieron internados los dos, mi mamá y mi hermano, teniendo la maestría, teniendo el trabajo para mí fue muy difícil estar en tres lugares en un mismo día.

El siguiente tipo, el 4, con personas que trabajaban y tenían hijos, las transiciones fueron relacionadas con las responsabilidades familiares, la red de apoyo y el pasado laboral. La entrevistada de 35 años que se dedicaba a las ventas farmacéuticas, se decidió por una maestría en mercadotecnia para tener mayor agencia sobre su tiempo y atender sus responsabilidades de cuidados: [...] "lo que estoy haciendo es emprender, quiero crear mi propia marca, soy maquillista y quiero abrir mi propia marca para tener mi negocio

en forma; intento combinar mi profesión con mi vida personal, algo que no intervenga con mi rol de madre”.

Mientras que el entrevistado de 28 años cambió su residencia para poder apoyarse en su red familiar: “Yo ya era papá, mi hija estaba en los dos años, mi familia vive acá y la de mi pareja también”. Por lo que se nos acomodó en todos los sentidos, nos facilitaron la casa y la vida en todos los sentidos, de que tuviéramos el apoyo y la ayuda de nuestros padres”.

Respecto a las transiciones, en el tipo 5, los empleos influyeron en estas. La entrevistada de 30 años, al advertir que sus condiciones laborales no mejoraron, hizo cambios en ese ámbito... “en los últimos semestres me dijo mi jefe que me tenía que esperar y yo me desesperé; si ya me habían ofrecido otro puesto, entonces vi que me empezaron a estancar y decidí salirme, independizarme”. Como consecuencia tuvo que empezar de nueva cuenta: “No me resultó tan sencillo, unos meses no tenía trabajo, ahorita estoy en un despacho desde abajo, porque estaba en otro rubro de ventas y administración y ahora estoy en lo de mi carrera y también tengo unos clientes por mi cuenta”.

En contraste con otro estudiante de 35 años, de parte de su empresa recibió apoyo, incluso para que cubrieran los costos de la matriculación: “Yo fui con mi dirección y dije: vengo a pedir tiempo, no apoyos económicos, sino de tiempo para ir a estudiar una maestría”. Me dijeron: “Estamos contentos contigo, en dos años hice una buena labor y me apoyaron, me dijeron: “Va por nuestra cuenta”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Condiciones como la edad, el género y el tipo de vida familiar muestran diferencias entre las personas de los mismos tipos. Para las mujeres en el tipo 2, específicamente aquellas casadas, sus expectativas respecto a los estudios se relacionaban con la intención de tener o no tener hijos, así como las transiciones; ellas percibieron mayores complicaciones que sus pares varones. Estos últimos, al ser más jóvenes y no estar casados, no percibieron ningún tipo de exigencia en su vida cotidiana y sus expectativas estaban relacionadas con sus aspiraciones profesionales futuras.

Respecto a la tipología 3, en lo que se refiere al tipo de empleo y de vida familiar, impactaron de manera distinta según el sexo. La mujer con un empleo de docente y familiares con necesidades de cuidados que, aunque no fueran sus dependientes, sí le representaban un reto que incluso le compli-

có su estado de salud. Mientras que para el hombre que trabajaba en una empresa transnacional de tecnología sin dependientes de cuidados, al contar con el beneficio del trabajo remoto y empleo seguro, poseía la agencia necesaria para poder cumplir con sus responsabilidades. Las expectativas compartidas, entre todos los tipos, fueron percibir los estudios de maestría como una oportunidad de crecimiento profesional.

Para las personas entrevistadas en el tipo 4, la edad propia y de los hijos combinada con los antecedentes laborales mostraron diferencias importantes. La entrevistada con hijos pequeños que trabajaba en el sector de ventas farmacéuticas veía que su carrera ahí llegaba a su fin por la edad, así como prefería ir hacia un tipo de trabajo más flexible que le permitiera ser su propio jefe y dedicarse a sus hijos. Mientras que para la entrevistada con hijos de mayor edad y con antecedentes en el sector educativo, la maestría era una oportunidad de mejorar su empleo en ese sector, así como al tener pocas responsabilidades de cuidados, podía dedicarse completamente a sus estudios. Por lo que respecta al entrevistado hombre en este tipo, para poder estudiar tuvo que acercarse a su red de apoyo familiar, transición que ocurrió con énfasis en el aspecto económico.

En cuanto al tipo 5, la principal diferencia entre entrevistados fue el tipo de empleador. Aunque los entrevistados tenían como expectativa mejorar su carrera profesional y sus ingresos. Las condiciones en los empleos influyeron en ambos itinerarios. La entrevistada tuvo que empezar de nueva cuenta al no tener el apoyo ni la promesa de mejora en su empleo, mientras que el hombre tuvo apoyo incluso económico para pagar los estudios de maestría.

Por último, en el tipo 1 que constó de un solo entrevistado, no fue posible realizar comparaciones con pares mujeres u hombres, por lo que se le puede comparar con los otros 21 estudiantes de los demás tipos. Por la edad como principal punto de comparación desde el itinerario vital, al ser el más joven tomó los estudios como una vía de seguir su formación y las transiciones que tuvieron como objetivo sus expectativas profesionales, así como por no tener responsabilidades de cuidados, la transición más significativa que tuvo fue la geográfica, que en comparación con el hombre del tipo 4; que vivía en pareja con una hija, fue similar la transición geográfica, esta decisión de ir a otra ciudad se debió a sus intereses de formación profesional.

En este documento se analizaron las transiciones durante los estudios de maestría, incluyendo los ámbitos de la vida laboral, familiar y académica de los estudiantes desde un enfoque cualitativo. En estos cambios, las per-

sonas entrevistadas develaron cómo estos hechos son decisiones influidas por los contextos laborales y familiares vívidos, así como por las expectativas proyectadas hacia la maestría.

Los entrevistados fueron seleccionados a partir de tipos de acuerdo con las características familiares y la existencia de trabajo remunerado, así como todos tenían en común ser estudiantes. Los resultados mostraron que el tipo de estudiante combinado con el género y la edad evidenció diferencias importantes. Los estudiantes hombres sin responsabilidades familiares gozaron de mayor agencia sobre su tiempo de dedicación a estudios, incluso libertad para cambiar de residencia e ir a los estudios de su preferencia. En contraste, para las mujeres, las expectativas familiares fueron relevantes sobre sus decisiones en torno al posgrado y la vida profesional.

También es valioso en este punto, tanto para hombres como para mujeres con responsabilidades de cuidados; los constreñimientos en la agencia tuvieron sesgo de género. Para los hombres, los retos los percibieron desde un punto de vista económico, con impacto en los ingresos, mientras que para las mujeres, estos fueron en las cargas de trabajo doméstico y de cuidados.

Otro punto para tomar como relevante en la construcción de los itinerarios de los estudiantes, otra vez para hombres como para mujeres, fue el tipo de empleo. Los empleos con mayores ingresos y mejores condiciones le permitieron mayor libertad para compaginar las tres dimensiones de análisis: familia, trabajo y estudios. En contraste, quienes no contaban con esas condiciones tuvieron mayores retos para poder concluir sus estudios.

Al analizar las trayectorias académicas, desde la percepción de los estudiantes, se pudo observar cómo varias categorías se interrelacionan para ilustrar el trayecto completo del itinerario. En este se pudieron observar desigualdades en la combinación de condiciones como el tipo de familia, el género, la calidad del empleo y el cuidado de terceros.

De esta manera se dio cuenta del panorama al cual se enfrentan los estudiantes; este permite reconocer la diversidad de los estudiantes de posgrado, así como poder brindar información que posibilite mejorar la gestión institucional y facilite las acciones de apoyo al fortalecimiento de la trayectoria escolar.

REFERENCIAS

- Acosta, A., y Planas, J. (2014). *La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*. Universidad de Guadalajara.
- Arce, P. (2019). *La conciliación del itinerario vital en estudiantes de maestría*. (Tesis no publicada de doctorado). Universidad de Guadalajara.
- Campos, C., y Saldaña Muñoz, L. (2017). Relaciones de género y arreglos en parejas de profesionales: ejecución vs. responsabilización. *Revista de Estudios Feministas*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n242931>
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quezada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la juventud. *Papers*, 22-45. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>
- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 4, 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.167>
- Elder, G. H. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 4-15.
- Giret, J. F., Ven de Velde, C., & Verley, É. (2016). *Les vies étudiantes: tendances et inégalités*. La Documentation française.
- Grunnet, M., & Bodner, G. (2011). Underneath it all: gender role identification and women chemists' career choices. *Science Education International*, 22 (4) pp. 292-301.
- Hedström, P. (2006). Explaining social change: an analytical approach. *Papers*, n 80, pp. 73-95.
- Herrbach, O., & Mignonac, K. (2012). Perceived gender discrimination and women's subjective career success: The moderating role of career anchors. *Département des relations industrielles*, 67 (1) pp. 25-50.
- LaPointe, K. (2013). Heroic career changers? Gendered identity work in career transitions. *Gender, Work and Organization*, 20 (2).
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Miller, K., & Clark, D. (2008). Knife before wife: an exploratory study of gender and the UK medical profession. *Journal of Health Organizational and Management*, vol. 22, num. 3, pp. 238 - 253. <https://doi.org/10.1108/14777260810883521>
- Mortimer, J. T., & Shanahan, M. (2003). *The emergence and development of life course theory*. En Elder, G. H., Kirkpatrick, Johnson, M., & Crosnoe, R. (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Noguera, J. A. (2003). ¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social. *Papers*, (69) 101-132. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v69n0.1285>
- Ollilainen, M., & Richards-Solomon, C. (2014). Carving a "Third Path": faculty parents' resistance to the ideal academic worker norm. *Gender transformation in academy*, 21-39. <https://doi.org/10.1108/S1529-212620140000019000>
- Pallas, A. M. (2003). *Educational transitions, trajectories, and pathways*. In Elder, G. H., Kirkpatrick, Johnson, M., & Crosnoe, R. (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 165-185). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Porter, E. (2012). *The effects of traditional gender role background on the self-esteem and confidence of women in graduate school*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Northern Colorado.
- Livanos, I., & Pouliakas, K. (2012). Educational segregation and the gender wage gap in Greece, *Journal of Economic Studies*, Vol. 39 No. 5, pp. 554-575. <https://doi.org/10.1108/01443581211259473>
- Raffe, D. (2011). Itinerarios que relacionan educación con trabajo: revisión de conceptos, investigación y debates políticos. *Papers*, 1162-1191. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.433>
- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanism in Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, (26), 667-692.
- Shaw, A. K. & Stanton, D. E. (2012). Leaks in the pipeline: separating demographic inertia from ongoing gender differences in academia. *Proceedings: Biological Science*, 279 (1743) 3736-3741.
- Radcliffe, L., Casell, C., & Spencer, L. (2023). Work-family habots? Exploring the persistence of traditional work-family decision making in dual-erner couples. *Journal of Vocational Behavior*, 145 (103-114). <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103914>
- Tomlinson, J., Baird, M., Berg, P., & Cooper, R. (2018). Flexible careers across the life course: advancing theory, research and practice. *Human Relations*, 71(1), 4-22. <https://doi.org/10.1177/0018726717733313>
- Van Tongeren-Alers, M., Van Esch, M., Verdonk, P., Johansson, E., Hamberg, K. & Lagro-Janssen, T. (2011). Are new medical students' specialty preferences gendered? related motivational factors at a Dutch medical school. *Teaching and Learning in Medicine*, 23 (3), pp. 263-268. <https://doi.org/10.1080/10401334.2011.586928>

Wünsch Takahashi, A., Lemos Lorencó, M., Sander, J. A. & da Silva Souza, C. P. (2014). Competence development and work-family conflict: Professors and gender. *Gender in Management: An International Journal*, (29): 4, 210-228. <https://doi.org/10.1108/GM-12-2012-0100>

NOTAS

1 Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, era el órgano rector de la política científica mexicana hasta 2025 que fue sustituido por la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación.



9. Las estructuras organizacionales de las universidades católicas: ¿Qué tan inclusivas son?

Organizational Structures of Catholic Universities: How Inclusive Are They?

Alejandro Uribe López * @ 

* Universidad Pedagógica Nacional, Zapopan, Jalisco, México.

RESUMEN

Este artículo analiza la inclusividad de la estructura organizacional en la Universidad Particular Católica de Guadalajara (UPCG). Examina cómo estas estructuras influyen en la calidad educativa y la capacidad de adaptación al entorno contemporáneo, contrastando las demandas del mercado con los principios filosóficos católicos. Se empleó una metodología cualitativa basada en el interaccionismo simbólico y la fenomenología. Como método se utilizó la entrevista semiestructurada realizada a directivos, personal administrativo, docentes y estudiantes. Así como dos grupos focales: uno con personal administrativo para analizar su percepción sobre la estructura organizacional; otro con estudiantes y egresados para explorar su visión sobre los esfuerzos inclusivos de la universidad. Los resultados demuestran cómo la estructura organizacional de la UPCG ha evolucionado de un modelo simple a una burocracia maquinal, caracterizada por una línea media sobredimensionada y procesos formalizados. Si bien esta estructura buscaba garantizar la estabilidad y la estandarización, generó rigidez, limitando la inclusión de diversos actores y su capacidad de adaptación al contexto. El personal administrativo percibe sobrecarga laboral y falta de agilidad en los procesos. Los alumnos, por otro lado, perciben que esta misma estructura no favorece la inclusión ni la aplicación de los valores institucionales en algunos casos. Para avanzar hacia un modelo más inclusivo, la universidad debe fomentar la participa-

ción, la comunicación horizontal y la flexibilidad en la toma de decisiones, equilibrando la formalización con la adaptación a un entorno dinámico.

Palabras clave: Universidad Católica; estructura organizacional; inclusión social; calidad educativa

Organizational Structures of Catholic Universities: How Inclusive Are They?

ABSTRACT

This article examines the inclusiveness of the organizational structure of the Universidad Particular Católica de Guadalajara (UPCG). It studies the impact of these structures on educational quality, institutional legitimacy, and adaptability to the contemporary environment, while contrasting market demands with Catholic philosophical principles. A qualitative methodology based on symbolic interactionism and phenomenology was employed. Documentary analysis was conducted on statutes, strategic plans, and accreditation reports. Additionally, semi-structured interviews were conducted with administrators, administrative staff, faculty, students, and parents. Finally, focus groups were organized to explore perceptions of educational quality and inclusion at UPCG. The results show that UPCG's organizational structure has evolved from a simple model to a machine bureaucracy, characterized by an oversized middle line and formalized processes. While this structure aimed to ensure stability and standardization, it generated rigidity, limiting the inclusion of various actors and their capacity to adapt to the context. Administrative staff perceive work overload and a lack of agility in processes. However, the structural rigidity of UPCG hinders its ability to effectively respond to the needs of its stakeholders, affecting the construction of institutional legitimacy. To move towards a more inclusive model, the university must promote active participation, horizontal communication, and flexibility in decision-making, striking a balance between formalization and adaptation to a dynamic environment.

Keywords: Catholic University; Organizational structure; Social inclusion; Educational quality; University autonomy

As estruturas organizacionais das universidades católicas: Quão inclusivas são?

RESUMO

Este artigo analisa a inclusividade das estruturas organizacionais na Universidade Particular Católica de Guadalajara (UPCG) como estudo de caso. Examina como essas estruturas influenciam a qualidade educacional, a legitimidade institucional e a capacidade de adaptação ao contexto contemporâneo, contrastando as demandas do mercado com os princípios filosóficos católicos. Foi utilizada uma metodologia qualitativa baseada no interacionismo simbólico e na fenomenologia. Realizou-se análise documental de estatutos, planos estratégicos e relatórios de acreditação. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores, pessoal administrativo, docentes, estudantes e pais de família. Por fim, foram organizados grupos focais para explorar as percepções sobre qualidade educacional e inclusão na UPCG. Os resultados mostram que a estrutura organizacional da UPCG evoluiu de um modelo simples para uma burocracia maquinal, caracterizada por uma linha média superdimensionada e processos formalizados. Embora essa estrutura buscasse garantir estabilidade e padronização, gerou rigidez, limitando a inclusão de diversos atores e sua capacidade de adaptação ao contexto. O pessoal administrativo percebe sobrecarga de trabalho e falta de agilidade nos processos. No entanto, a rigidez estrutural da UPCG dificulta sua capacidade de responder eficazmente às necessidades de seus stakeholders, afetando a construção da legitimidade institucional. Para avançar em direção a um modelo mais inclusivo, a universidade deve promover a participação ativa, comunicação horizontal e flexibilidade na tomada de decisões, equilibrando a formalização com a adaptação a um ambiente dinâmico.

Palavras-chave: Universidade Católica; estrutura organizacional; inclusão social; qualidade educacional

Les structures organisationnelles des universités catholiques : sont-elles suffisamment inclusives ?

RÉSUMÉ

Cet article analyse l'inclusivité des structures organisationnelles de l'Université Particulière Catholique de Guadalajara (UPCG). Il examine comment ces structures influencent la qualité éducative, la légitimité institutionnelle

et la capacité d'adaptation à l'environnement contemporain, en contrastant les exigences du marché avec les principes philosophiques catholiques. Une méthodologie qualitative basée sur l'interactionnisme symbolique et la phénoménologie a été utilisée. Une analyse documentaire des statuts, des plans stratégiques et des rapports d'accréditation a été réalisée. En outre, des entretiens semi-structurés ont été menés auprès des dirigeants, du personnel administratif, des enseignants, des étudiants et des parents d'élèves. Enfin, des groupes de discussion ont été organisés pour explorer les perceptions de la qualité éducative et de l'inclusion à l'UPCG. Les résultats montrent que la structure organisationnelle de l'UPCG est passée d'un modèle simple à une bureaucratie mécaniste, caractérisée par une ligne médiane surdimensionnée et des processus formalisés. Bien que cette structure ait cherché à garantir la stabilité et la standardisation, elle a généré une rigidité, limitant l'inclusion de divers acteurs et leur capacité d'adaptation au contexte. Le personnel administratif perçoit une surcharge de travail et un manque d'agilité dans les processus. Cependant, la rigidité structurelle de l'UPCG entrave sa capacité à répondre efficacement aux besoins de ses parties prenantes, affectant la construction de la légitimité institutionnelle. Pour avancer vers un modèle plus inclusif, l'université doit favoriser la participation active, la communication horizontale et la flexibilité dans la prise de décision, en équilibrant la formalisation avec l'adaptation à un environnement dynamique.

Mots clés: Université catholique ; structure organisationnelle ; inclusion sociale ; qualité de l'éducation

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades católicas, a diferencia de otras instituciones de educación superior, se distinguen por un modelo educativo que integra la formación académica, ética, social y espiritual, guiada por principios filosófico-teológicos y una misión centrada en la responsabilidad con la comunidad. Este enfoque se traduce en prácticas como el acompañamiento cercano, la promoción del espíritu de familia y el impulso de actividades de servicio a la sociedad y misiones, que buscan formar "buenos cristianos y virtuosos ciudadanos" (Universidad Particular Católica de Guadalajara [UPCG], 2018). La formación integral es un pilar central, entendida como el desarrollo de competencias profesionales, éticas, sociales y espirituales para incidir en el bienestar y la transformación de la persona.

No obstante, en el contexto contemporáneo, estas instituciones enfrentan el reto de equilibrar su misión humanista con las crecientes exigencias del mercado educativo, tales como la competitividad, la acreditación y la adaptación social y cultural (Marshall, 2026). Para ser verdaderamente inclusivas, deben garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de los estudiantes provenientes de diversos contextos sociales, culturales y económicos, superando barreras culturales y estructurales (UNESCO, 2022). Esto requiere fomentar la participación de todos los actores universitarios, así como adaptar sus estructuras y procesos para responder a las necesidades de grupos históricamente marginados y promover una cultura institucional basada en el respeto, la acogida y la pertenencia. Así, la inclusión efectiva implica no solo fidelidad a los valores fundacionales, sino también la capacidad de adaptarse a las demandas contemporáneas, manteniendo la legitimidad institucional y la calidad como ejes centrales de su propuesta formativa.

Para precisar el concepto de inclusión, este estudio se apoya en la definición que ofrece la UNESCO (2022), la cual entiende como un proceso que asegura que todas las personas, en especial aquellas pertenecientes a grupos históricamente desfavorecidos, tengan acceso efectivo, permanencia y éxito en la educación, superando barreras sociales, económicas, culturales y educativas. La inclusión implica no solo la presencia de diversidad, sino la aceptación activa y el apoyo genuino a esa diversidad para garantizar igualdad de oportunidades y participación plena de todos los actores educativos. Así como también a la capacidad de la institución para adaptar sus estructuras y procesos en torno a la pluralidad.

En este artículo, la inclusión se aborda desde la perspectiva de la estructura organizacional de las universidades católicas, entendiendo que esta estructura debe permitir y facilitar la inclusión educativa. Por lo tanto, garantizar la inclusión significa que la estructura organizacional debe ser capaz de responder a las necesidades de todos los actores educativos, promoviendo la participación equitativa y asegurando que los servicios educativos sean accesibles y pertinentes para una población diversa.

La UPCG¹, con más de setenta años de historia y heredera de la tradición formativa de la primera Normal Particular Católica de México, enfrenta hoy desafíos importantes para consolidarse como una institución inclusiva y reconocida por la calidad educativa que ofrece. Aunque forma parte del conjunto de universidades católicas en la Zona Metropolitana de Guadalajara, compite con instituciones de educación superior emergentes que absorben gran parte de la demanda educativa regional.

A pesar de sus esfuerzos por crecer en prestigio e importancia, las estructuras organizacionales de la UPCG no siempre han promovido un desarrollo que responda plenamente a las necesidades sociales y educativas del entorno. En este sentido, la inclusión se entiende como un elemento clave y transversal para que las universidades católicas puedan adaptarse a los cambios sociales y educativos contemporáneos.

En este contexto, la inclusión en la UPCG debe entenderse como la capacidad de su estructura organizacional para permitir y facilitar la inclusión educativa. Esto significa que la organización interna debe favorecer una gestión corresponsable e integrada entre actores internos y externos, que promueva la participación equitativa y la atención a la diversidad social y cultural.

La necesidad de medir y garantizar la calidad educativa surge en el marco del Estado Evaluador (Neave, 1998), que vincula la educación superior con el desarrollo económico y exige equidad, rendición de cuentas y respuestas a las expectativas sociales (Blackmur, 2007). Sin embargo, las universidades católicas, a diferencia de otras instituciones de educación superior (IES), enfrentan el desafío de equilibrar una misión filosófico-religiosa orientada a la formación integral —que abarca el desarrollo académico, ético, social y espiritual de los estudiantes, sustentada en valores específicos como la dignidad humana, la solidaridad y el espíritu de familia— con las exigencias del mercado universitario. Estas instituciones deben armonizar su misión filosófica con las demandas competitivas del mercado para alcanzar legitimidad social.

Este equilibrio resulta particularmente complejo, pues su legitimidad social no depende solo de responder a los indicadores de calidad y competitividad del mercado, sino también de mantener la fidelidad a su identidad confesional y a su compromiso con la responsabilidad social y la inclusión. En consecuencia, su estructura organizacional y sus procesos deben favorecer tanto la calidad académica como la vivencia de los valores institucionales, asegurando que la formación integral y la atención a la diversidad sean ejes centrales de su propuesta educativa.

Por ello, la inclusión en las universidades católicas se manifiesta no solo en garantizar el acceso educativo, sino en la creación de entornos educativos donde la formación integral se materializa a través de prácticas y estructuras que priorizan el acompañamiento cercano, la interacción respetuosa y el trabajo colaborativo. Así, la estructura organizacional se orienta a facilitar experiencias educativas que trascienden lo académico, promoviendo relaciones interpersonales sólidas, el desarrollo de compe-

tencias para el trabajo en equipo y la vivencia cotidiana de cada persona. De esta manera, la gobernanza colaborativa y la flexibilidad estructural no solamente impulsan la calidad educativa y el prestigio, sino que también permiten que la inclusión sea un proceso vivencial y coherente con la filosofía educativa católica.

El estudio de la UPCG permite comprender cómo las estructuras organizacionales pueden influir en la inclusión dentro del contexto universitario católico. Su historia ilustra los esfuerzos por adaptarse a un mercado educativo competitivo mientras mantiene sus principios religiosos, articulando la formación académica con el acompañamiento humano y la responsabilidad social. Sin embargo, sus formas de gobierno y su estructura organizacional han enfrentado limitaciones para responder con eficacia a los retos contemporáneos —como la necesidad de mayor flexibilidad, participación y atención a la diversidad—, lo que pone en evidencia la necesidad de revisar y transformar sus estructuras para favorecer una inclusión educativa real y efectiva, en consonancia con los desafíos que enfrentan otras universidades católicas en México.

El presente artículo forma parte de una investigación doctoral más amplia sobre la estructura organizacional y la legitimidad institucional en universidades católicas, cuyo caso de estudio fue la Universidad Particular Católica de Guadalajara (UPCG). En este trabajo se presentan los hallazgos relacionados específicamente con la inclusión educativa. El enfoque metodológico fue cualitativo, basado en entrevistas con tomadores de decisiones y en el desarrollo de grupos focales con estudiantes, egresados, docentes y personal administrativo, así como en el análisis documental de sus estatutos orgánicos, organigramas y planeaciones estratégicas. Estos métodos permitieron identificar cómo los actores institucionales perciben los conceptos de calidad educativa e inclusión dentro del marco estructural organizacional. Además, se analizó cómo estas percepciones impactan en la construcción social del concepto de legitimidad institucional, aunque en este artículo se enfatiza el análisis de la inclusión.

El análisis busca aportar al entendimiento teórico-práctico sobre el papel que desempeñan las estructuras organizacionales en la promoción de la inclusión educativa en las universidades católicas mexicanas. A través del estudio de caso de la UPCG, se exploran los retos y oportunidades que enfrentan estas instituciones para integrar prácticas inclusivas dentro de sus formas de gobierno y procesos internos. Si bien la literatura y los documentos institucionales sugieren que una estructura organizacional orientada a

la inclusión puede fortalecer la legitimidad institucional y la calidad educativa, este artículo se propone examinar, a partir de la evidencia empírica, cómo se manifiestan estas dinámicas en la práctica y cuáles son sus implicaciones para la atención a la diversidad social y cultural en el contexto universitario católico. Este artículo plantea que avanzar hacia modelos más inclusivos no solo fortalecerá la legitimidad institucional de estas universidades, sino también su capacidad para responder con efectividad a los desafíos educativos contemporáneos.

El propósito general de esta investigación fue analizar el grado de inclusividad de las estructuras organizacionales en la universidad católica objeto de estudio. Para ello, se plantea como objetivo específico: Describir, analizar e interpretar la estructura organizacional de UPCG, con énfasis en sus elementos inclusivos.

La pregunta que guió el estudio fue: ¿Qué características tiene la estructura organizacional de la UPCG en términos de inclusión? Y se planteó como respuesta tentativa la siguiente:

La hipótesis central de este estudio sostiene que la estructura organizacional de la UPCG presenta características que limitan su capacidad de inclusión, lo cual influye en su forma de comunicarse, coordinarse y tomar decisiones. Esta limitada inclusividad resulta en una falta de flexibilidad para adaptarse a los cambiantes entornos sociales y educativos a los que busca atender. Se postula que esta rigidez estructural y baja inclusividad restringen la capacidad de la universidad para responder eficazmente a las diversas necesidades sociales.

Se espera que, a partir de la revisión de la literatura y de los marcos de referencia institucionales, se pueda encontrar que una estructura organizacional más inclusiva y flexible, que promueva la participación de diversos actores y se alinee con las demandas del entorno, podría contribuir a mejorar la legitimidad institucional y la capacidad de adaptación de la Universidad Particular Católica de Guadalajara (UPCG). Por el contrario, la persistencia de estructuras rígidas y poco inclusivas se asocia, como veremos a continuación en la literatura, con limitaciones para su capacidad de adaptación y, por ende, para su legitimidad institucional al responder a los retos del contexto educativo contemporáneo. Así, la expectativa presentada orienta la interpretación de los resultados, pero no constituye la hipótesis central de este estudio.

2. MARCO TEÓRICO: LAS ESTRUCTURAS ORGANIZACIONALES

Las estructuras organizacionales constituyen un elemento esencial para el funcionamiento de cualquier institución, incluidas las universidades católicas. Este apartado presenta un análisis de definiciones clave sobre el concepto de estructura organizacional y su relevancia en el contexto de las instituciones educativas católicas.

2.1. Definiciones de estructura organizacional

Diversos autores han definido la estructura organizacional desde perspectivas complementarias. Para Simon (1964), es un “complejo diseño de comunicaciones y relaciones entre un grupo humano” (p. 56). Robins (1987) la describe como *el marco de la organización*, mientras que Koontz, Weihrich y Cannice (2012) la conceptualizan como “la identificación y clasificación de actividades para el cumplimiento de los objetivos, incluyendo la coordinación y supervisión vertical y horizontal” (p. 65). Por su parte, Cuervo (2001) enfatiza su carácter jerárquico, definiéndola como “la vía de comunicación entre los diversos niveles y puestos” (p. 105).

Bueno (2007) amplía esta visión al plantear que la estructura organizacional es “la articulación de los recursos humanos mediante la asignación idónea de tareas, niveles de autoridad y delegaciones” (p. 15), destacando además su función en la promoción de una comunicación eficaz. Ruiz y Sabater (1999) aportan una dimensión funcional al afirmar que es “la forma en que una organización produce la división del trabajo, la especialización y la coordinación mediante normas, políticas, procedimientos y controles formales” (p. 34). Además, Mendoza, Planella y Larrosa (1995) subrayan su carácter integrador al definirla como “el conjunto de funciones y relaciones que determinan los fines de cada área de la organización y las formas de colaboración” (p. 102).

En esta investigación, se adopta la definición propuesta por Mintzberg (1991), quien sintetiza dos elementos recurrentes en las definiciones anteriores: la división del trabajo y la coordinación entre tareas. Según Mintzberg, una estructura organizacional es “la suma total en la que un trabajo es dividido entre diferentes tareas y luego se logra la coordinación entre estas para alcanzar los fines de la organización” (p. 17). Mintzberg identifica cinco mecanismos fundamentales mediante los cuales las organizaciones coordinan su trabajo:

- Ajuste mutuo: La comunicación informal entre trabajadores garantiza esta coordinación a través del intercambio directo de información.

- Supervisión directa: Una persona asume la responsabilidad de garantizar que el trabajo sea realizado adecuadamente.
- Estandarización de procesos: El trabajo se programa o especifica mediante estándares definidos para garantizar uniformidad.
- Estandarización de resultados: Los resultados esperados del trabajo están claramente definidos.
- Estandarización de destrezas: Se especifican las competencias necesarias mediante programas formativos o procesos de adoctrinamiento.

Estos mecanismos no operan en aislamiento; más bien, se encuentran interrelacionados. Las organizaciones no siguen esquemas rígidos o lineales; sus dinámicas se desarrollan a partir de interacciones formales e informales entre sus diferentes partes. La inclusividad dentro de las estructuras organizacionales implica garantizar que todos los actores involucrados puedan participar activamente en los procesos institucionales. En el contexto universitario, esto significa promover una gestión corresponsable que integre a estudiantes, docentes, personal administrativo y otros stakeholders en la toma de decisiones.

La literatura revisada destaca que las estructuras inclusivas no solo mejoran la comunicación interna y externa, sino que también potencian la legitimidad institucional al responder a las demandas sociales contemporáneas (Marshall, 2016; UNESCO, 2022). Esto resulta relevante para las universidades católicas, cuya misión humanista implica un equilibrio entre valores filosófico-religiosos y las exigencias del mercado educativo actual. Esta tensión se refleja en la manera en que dichas instituciones conceptualizan la calidad educativa y la formación integral, entendidas no solo como excelencia académica, sino como la capacidad de formar personas íntegras, socialmente responsables y comprometidas con el bien común.

Así, la estructura organizacional debe ser capaz de articular procesos que permitan tanto el cumplimiento de indicadores de calidad y competitividad como la promoción de la comunidad universitaria y la atención a la diversidad. De este modo, el equilibrio entre valores fundacionales y las demandas del entorno constituye un rasgo distintivo y un desafío permanente para las universidades católicas, en el que la inclusión y la legitimidad institucional se encuentran estrechamente vinculadas.

Entre estos valores destacan la dignidad humana, la justicia social, la solidaridad, el respeto a la diversidad y la equidad. Si bien Salmi (2022) reconoce

que estos principios son promovidos por la mayoría de las instituciones de educación superior, en el caso de las universidades católicas adquieren una centralidad distintiva al integrarse explícitamente en su misión institucional y en el servicio social. Así, la vivencia cotidiana de estos valores, articulada con la formación espiritual y comunitaria, constituye un sello particular de la tradición educativa católica, que trasciende la mera declaración formal y se refleja en la experiencia universitaria integral.

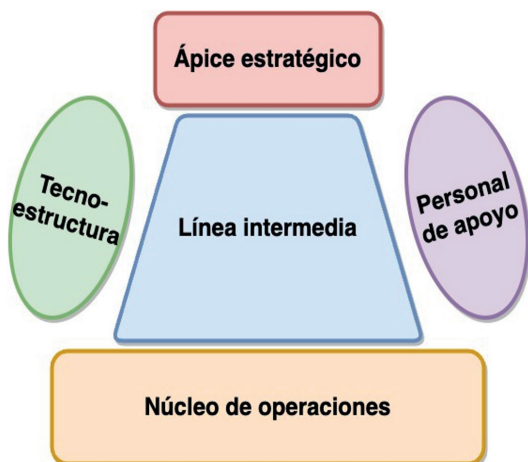
De acuerdo con la UNESCO (2022), la inclusión educativa se fundamenta en la justicia social, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento activo de la diversidad cultural, étnica, de género y socioeconómica. Por ello, para las universidades católicas, integrar estos valores en sus estructuras organizacionales es clave para responder con legitimidad y calidad a las demandas de una sociedad diversa y cambiante. El análisis de cómo estos principios se traducen en prácticas y formas de gobierno concretas resulta fundamental para comprender los retos y oportunidades que enfrentan estas instituciones en el contexto contemporáneo. En este sentido, el estudio de caso específico de la UPCG permite explorar empíricamente la manera en que una universidad católica particular busca adaptar su estructura organizacional a las exigencias de la inclusión y los intentos por ajustarse a un entorno social y educativo en constante cambio.

2.2. Las configuraciones organizacionales de las universidades

La propuesta de Mintzberg (2009) para analizar la estructura de las organizaciones se basa en describir “cómo son los flujos de los procesos de trabajo, autoridad, coordinación, información y decisión” (p. 30). En este sentido, las instituciones cuentan con cinco componentes principales:

- **Ápice estratégico:** encargado de que la organización cumpla con su misión y satisfaga los intereses de quienes tienen poder sobre ella.
- **Núcleo de operaciones:** conformado por las personas responsables de la producción de productos y servicios.
- **Línea media:** conecta el núcleo de operaciones con el ápice estratégico y permite la coordinación institucional.
- **Tecnoestructura:** integrada por quienes ejercen control para afianzar la normalización dentro de la organización.
- **Staff de apoyo:** unidades especializadas que proporcionan soporte fuera del flujo de trabajo interno (Figura 1).

Figura 1. *Modelo de configuración estructural de Mintzberg*



Fuente: Adaptado de Mintzberg (1991)

Nota: Para facilitar su comprensión, se colorea cada una de las áreas de la configuración estructural: rojo para el ápice estratégico; azul para la línea intermedia; naranja para el núcleo de operaciones; verde para la tecnoestructura; y morado para el personal de apoyo.

Mintzberg (1991) propone cinco estructuras organizacionales de acuerdo con la relación entre sus partes: estructura simple, burocracia mecánica, burocracia profesional, forma divisional, adhocracia y misionera. Estas categorías permiten analizar cómo las universidades católicas organizan su trabajo y toman decisiones en función de sus aspiraciones, tales como la calidad educativa y la inclusión.

Las universidades católicas tienden a adoptar formas burocráticas debido a su énfasis en la formalización del comportamiento para garantizar estabilidad y coordinación (Uribe, 2021). Dentro de estas, destacan dos tipos principales:

1. Burocracias maquinales:

- a) Coordinación basada en la estandarización de servicios educativos.
- b) Alta formalización de comportamientos y agrupamiento por funciones.
- c) Estructura jerárquica con poder centralizado en el ápice estratégico.
- d) Comunicación informal limitada y procesos rígidos.

2. Burocracias operacionales:

- a) Coordinación mediante la estandarización de destrezas de docentes e investigadores.
- b) Mayor descentralización y autonomía en el núcleo operativo.
- c) Comunicación informal frecuente y agrupamiento funcional orientado al mercado.
- d) Responde mejor a entornos complejos pero estables.

Además, otros modelos presentes en las universidades católicas pueden ser la adhocracia y la estructura misionera. La adhocracia representa un modelo flexible y dinámico que podría ser adoptado en el futuro, permitiendo responder eficazmente a ambientes complejos y cambiantes, favoreciendo la innovación y la adaptabilidad. Por su parte, las estructuras misioneras se basan en la estandarización de normas y valores compartidos, donde la coordinación se logra a través de la internalización de creencias y objetivos comunes por parte de sus miembros.

Para clasificar las universidades según su estructura organizacional, es fundamental considerar criterios como la coordinación, autorregulación y toma de decisiones. Aunque las universidades católicas suelen operar bajo modelos burocráticos maquinales u operacionales, la incorporación de elementos de estructuras misioneras y la evolución hacia formas adhocráticas podrían potenciar su capacidad de adaptación a entornos dinámicos y fortalecer su compromiso con los valores institucionales para volverse más inclusivas.

2.3. Elementos esenciales de las estructuras organizacionales católicas

El análisis de las estructuras organizacionales en las universidades católicas, como la UPCG, permite identificar elementos clave que influyen en su funcionamiento y legitimidad institucional, tales como la microespecialización, la gestión estructurada, la centralización del poder y la integración de la misión católica en la vida universitaria (Schoenherr, 2002; Uribe, 2021). A diferencia de otras IES, estos elementos se articulan con una misión educativa centrada en la formación integral, la responsabilidad social y la vivencia de valores institucionales, lo que constituye un rasgo distintivo (Pharr, 2017).

En cuanto al liderazgo y la gobernanza, las universidades católicas han experimentado una transición hacia el liderazgo laico, en el que rectores y equipos de dirección no clericales enfatizan la integración de la identidad

católica en todos los aspectos universitarios (Pharr, 2017; Russo & Gregory, 2010). La gobernanza colaborativa también es relevante, promoviendo la participación del profesorado y del personal en la toma de decisiones, en sintonía con el énfasis eclesial en la comunidad y la corresponsabilidad (Hubbard, 2016).

Desde una perspectiva comparada, López (2002) y autores como Baldrige *et al.* (1982), Birnbaum (1988) y Lomi y Harrison (2012) han identificado distintas formas de gobierno universitario —burocrático, colegiado, político, anarquía organizada y cibernético— que, en el caso mexicano y latinoamericano, se combinan en modelos democráticos elitistas, jerárquico-burocráticos, oligarquías académicas, oligarquías empresariales o religiosas, y estructuras híbridas. Así, las universidades católicas mexicanas suelen adoptar formas de gobierno oligárquicas o jerárquico-burocráticas, donde la toma de decisiones es centralizada, pero combinada con prácticas colegiadas en órganos consultivos y académicos (López, 2002).

En cuanto al liderazgo y la gobernanza, las universidades católicas han experimentado una transición hacia el liderazgo laico, donde rectores y equipos de dirección no clericales enfatizan la integración de la identidad católica en todos los aspectos universitarios (Pharr, 2017; Russo & Gregory, 2010). La gobernanza colaborativa también es relevante, promoviendo la participación del profesorado y el personal en la toma de decisiones, en sintonía con el énfasis eclesial en la comunidad y la corresponsabilidad (Hubbard, 2016).

Respecto a los elementos organizativos, estas instituciones suelen exhibir niveles altos de microespecialización y gestión estructurada, similares a los modelos burocráticos tradicionales (Schoenherr, 2002). No obstante, la literatura reciente muestra una transición hacia estructuras más flexibles, como las matriciales, que facilitan la adaptación a cambios externos y la innovación educativa (Ojeda, 2013). Por ejemplo, en las universidades lasallistas de América Latina se busca que las estructuras organizacionales permitan mayor autonomía, flexibilidad y colaboración interinstitucional, aunque persiste un modelo estructural burocrático (Ojeda, 2013).

En cuanto a la dimensión legal y eclesial, la constitución y gobernanza de estas instituciones están fuertemente influenciadas por el derecho canónico y documentos como *Ex Corde Ecclesiae*, que establecen directrices sobre la identidad, la participación de laicos y la relación con la autoridad eclesiástica (Russo & Gregory, 2010; Ordoñez, 2013). Este marco legal distingue a las uni-

versidades católicas de otras IES, pues regula tanto su legitimidad como los límites de la libertad académica y la incorporación de la doctrina católica en la vida institucional.

Finalmente, un aspecto emergente es la tendencia a crear redes internacionales de cooperación, lo que exige estructuras menos jerárquicas y más orientadas a la colaboración y la flexibilidad (Ojeda, 2013). Estos elementos esenciales incluyen posiciones individuales, agrupamientos organizacionales y la centralización o descentralización del poder (Mintzberg, 1991). A continuación, se presenta un resumen de cada uno:

Con relación a las Posiciones individuales, estas se definen por tres aspectos fundamentales:

1. Especialización de la tarea: Puede ser horizontal (tareas repetitivas realizadas por una persona) o vertical (profundidad en el control del proceso completo).
2. Formalización del comportamiento: Se establece mediante descripciones de posición, flujos de trabajo específicos o reglas organizacionales, lo que permite predecir y coordinar actividades. Las estructuras altamente formalizadas son burocráticas, mientras que las menos formalizadas son adhocísticas.
3. Capacitación y adoctrinamiento: La capacitación desarrolla habilidades técnicas relacionadas con el cargo, mientras que el adoctrinamiento inculca normas organizacionales.

Las universidades católicas tienden a adoptar estructuras burocráticas que garantizan coordinación, pero limitan la libertad de los actores en sus tareas.

Con relación a los agrupamientos organizacionales, estos se presentan por unidades de trabajo y establecen jerarquías mediante organigramas. Este proceso puede realizarse según la función, si está enfocado en especializarse y procesos internos, tiende a ser más burocrático y menos flexible, o bien si se enfoca en el mercado (productos, servicios o clientes específicos), favorece la flexibilidad y adaptación al entorno cambiante. Históricamente, las universidades católicas han utilizado agrupamientos funcionales, priorizando metodologías educativas y criterios de acreditación sobre la flexibilidad.

Por último, la centralización y descentralización del poder. La centralización implica que las decisiones se concentren en pocos individuos, mientras que la descentralización distribuye el poder entre varios actores. Mintzberg (2009)

identifica cuatro formas de concentración del poder: en un solo individuo por su cargo, en analistas técnicos que estandarizan decisiones, en expertos según sus conocimientos o en todos los miembros mediante participación colectiva.

La descentralización favorece una respuesta rápida al entorno y estimula la motivación, pero las universidades católicas tienden hacia estructuras centralizadas para garantizar coordinación. Los elementos esenciales de las estructuras organizacionales —posiciones individuales, agrupamientos y centralización/descentralización— determinan cómo una institución coordina su trabajo y responde al entorno. En el caso de las universidades católicas como la UPCG, prevalecen características burocráticas y funcionales que limitan su flexibilidad e inclusividad.

3. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se planteó responder a la pregunta: ¿Qué características tiene la estructura organizacional de la UPCG en términos de inclusión? Para ello, se utilizó una metodología cualitativa fundamentada en el interaccionismo simbólico y la fenomenología, complementada con los marcos epistemológicos de la teoría de la complejidad y la teoría de la estructuración. Este enfoque permitió analizar cómo los actores institucionales construyen significados sobre inclusión, calidad y prestigio dentro de la estructura organizacional.

El estudio adoptó un diseño basado en el análisis textual discursivo (ATD) y la triangulación de datos a través de tres métodos principales:

1. **Análisis documental.** Se revisaron documentos institucionales clave. Entre ellos destacan:
 - Modelo Educativo Universitario (1998, 2018).
 - Filosofía Institucional (2017).
 - Estatutos orgánicos (1992-2019).

Estos documentos permitieron identificar los principios filosóficos, normativos y estratégicos que guían la estructura organizacional de la UPCG.

2. **Entrevistas.** Se realizaron entrevistas semiestructuradas con actores internos y externos para explorar sus percepciones sobre inclusión, calidad y

prestigio institucional. En total, se entrevistaron 13 personas clave, entre ellas directivos, personal administrativo, investigadores y estudiantes. Estas entrevistas aportaron información sobre las dinámicas internas de la organización y su relación con el entorno.

3. Grupos focales. Se organizaron dos grupos focales: uno con personal administrativo para analizar su percepción sobre la estructura organizacional y su impacto en la calidad educativa. Otro con estudiantes y egresados para explorar su visión sobre los esfuerzos inclusivos de la universidad en términos de calidad y prestigio.

Con esto el análisis se centró en dos categorías principales: la configuración estructural de la UPCG y la relación entre inclusión, estructura organizacional y legitimidad institucional. El periodo analizado abarcó desde 1992 hasta 2022, cubriendo seis administraciones rectorales.

Este enfoque metodológico no solo permitió identificar las dinámicas internas de poder y coordinación dentro de la universidad, sino también evaluar cómo estas influyen en su capacidad para alcanzar legitimidad institucional mediante prácticas inclusivas.

4. RESULTADOS

Recordando a Mintzberg (1991), la estructura organizacional se entiende como la forma en que se dividen las tareas dentro de una organización y cómo se logra la coordinación entre ellas para alcanzar los objetivos institucionales. Esta estructura debe traducirse en sistemas efectivos de comunicación, toma de decisiones y coordinación que permitan el cumplimiento de las actividades asignadas a los diferentes participantes. Mintzberg denomina a este conjunto de sistemas como configuración estructural.

Para analizar la evolución de la configuración estructural de la UPCG, se realizó un recorrido histórico desde 1992 hasta su modelo actual. Su estructura organizacional (Figura 2) mostraba una clara tendencia vertical, con la Junta de Gobierno como el órgano central para la coordinación y toma de decisiones. La línea media incluía al rector, vicerrectores, directores académicos y coordinadores de carrera, configurando una estructura simple según Mintzberg (2008), adecuada para una institución en desarrollo. Sin embargo, en la práctica, la UPCM carecía de personal administrativo propio y espacio exclusivo, compartiendo instalaciones con una Normal, lo que limitaba su autonomía organizacional (E2080322).

Figura 2. Estructura Organizacional UPCG 1992

Fuente: Adaptado del primer estatuto orgánico de la UPCG, 1992.

Para el año 2000, con la institucionalización del primer estatuto orgánico de la UPCG, la línea media se amplió con más instancias y responsabilidades, destacando la vicerrectoría como el puesto con mayor normatividad. Esta expansión de la línea media y la jerarquización creciente indican una transición hacia una burocracia mecánica según Mintzberg (2009), caracterizada por mayor formalización, supervisión y comunicación vertical, lo que puede ralentizar la capacidad de adaptación y coordinación.

El segundo rector de la UPCG describió esta evolución señalando la creación de una Junta de Gobierno con representación amplia y la consolidación de áreas administrativas y académicas, aunque en la práctica la estructura seguía siendo relativamente simple (E2080322).

Durante la gestión del cuarto Rector de la UPCG, la estructura se completó con la incorporación de nuevas áreas y órganos colegiados, como el Consejo Universitario, que regulaba aspectos académicos y administrativos

(E4090322). Esta etapa refleja una burocracia más formalizada y reglamentada, con mayor control sobre procesos y procedimientos.

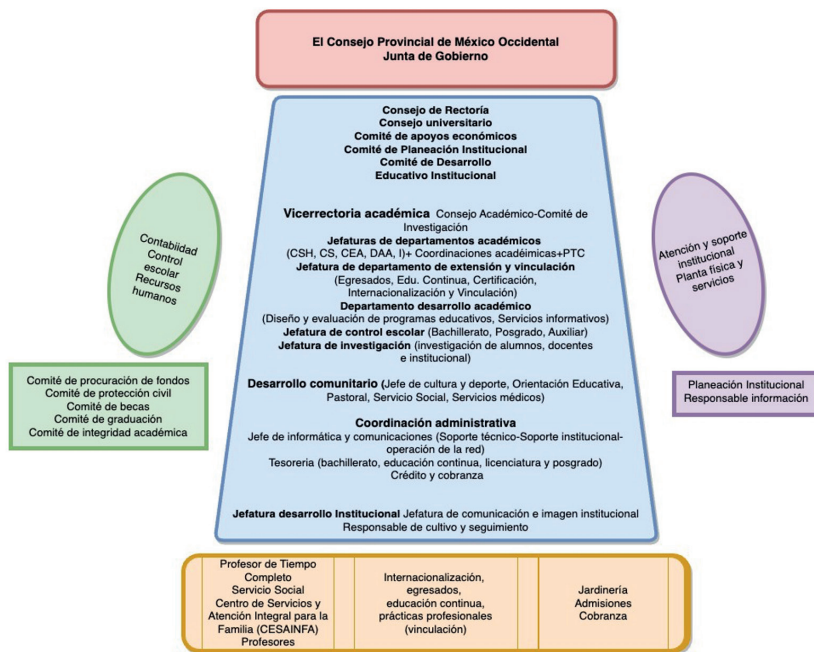
No fue sino hasta la gestión del sexto rector (2007-2017) que la estructura organizacional diseñada en los estatutos comenzó a implementarse plenamente. El estatuto orgánico de 2007 permaneció vigente con pocas modificaciones hasta 2017, cuando se actualizó para incluir un organigrama más complejo y con nuevos comités especializados, como protección civil, becas, graduación e integridad académica (UPCG, 2007; UPCG, 2017; E5110322). En esta organización, la vicerrectoría académica se consolidó como el núcleo de la línea media, con múltiples jefaturas y coordinaciones académicas, de investigación y vinculación (Figura 3, en página siguiente). Sin embargo, se observa que algunas áreas y comités no están directamente relacionados con la misión institucional, lo que plantea interrogantes sobre la proporcionalidad y alineación entre puestos y estrategia (UPCG, 2018; 2019).

El cuarto rector explicó que durante su gestión se reorganizaron las áreas académicas para agruparlas en grandes jefaturas, integrando posgrados y fortaleciendo la investigación y vinculación, elementos esenciales para el modelo universitario actual (E5110322; E10290322).

El análisis de la estructura organizacional de la UPCG revela un diseño dinámico que se ha expandido significativamente a lo largo de su historia. Como muestra la Figura 3, la línea media —compuesta por vicerrectorías, jefaturas y coordinaciones— se ha vuelto la sección más nutrida de la configuración estructural. Esto plantea la pregunta: ¿cuál es el tamaño óptimo de la línea media para ofrecer el servicio educativo? Según Mintzberg (2015), este tamaño depende de la capacidad de coordinación y comunicación entre departamentos, junto con la alineación con los objetivos institucionales. En el caso de la UPCG, la ampliación de la línea media respondió a la necesidad de gestionar las áreas de investigación, vinculación y desarrollo académico, pero también introdujo instancias menos vinculadas a la misión central, por ejemplo, los comités ad hoc y jefaturas administrativas.

La misión de la UPCG —“formar personas competentes, de manera integral, mediante la generación de experiencias de aprendizaje, investigación y extensión para contribuir en la construcción de una sociedad más solidaria” (UPCG, 2015)— guio la creación de áreas estratégicas como

- Jefatura de Investigación
- Departamento de Extensión y Vinculación
- Coordinación de Desarrollo Académico

Figura 3. Estructura organizacional de la UPCG, 2019

Fuente: Adaptado del estatuto orgánico del 2019, su organigrama y la entrevista con el cuarto vicerrector.

Nota: Las siglas del diagrama tienen el siguiente significado:

- CSH= Jefatura Ciencias Sociales y Humanidades
- CS= Jefatura Ciencias de la Salud
- CEA= Jefatura Ciencias Económico-Administrativas
- DAA= Jefatura Diseño, Arquitectura y Animación
- I= Jefatura Ingenierías
- PTC= Profesor de tiempo completo

Sin embargo, también se incorporaron instancias como la Jefatura de Desarrollo Institucional y comités especializados (protección civil, becas, integridad académica), cuya relación directa con la misión es menos evidente. Esto sugiere una tensión entre la expansión estructural y la focalización en objetivos centrales. La estructura organizacional se alineó formalmente con el Plan Estratégico 2015-2020, que definió cinco ejes con objetivos específicos (Tabla 1).

Tabla 1. Áreas y objetivos de la planeación estratégica 2015-2020	
Los cinco ejes estratégicos y el resumen de objetivos	
Ejes	Resumen de objetivos
Formación y docencia	Actualizar periódicamente los programas académicos, fortalecer la formación en valores y asegurar que los procesos de enseñanza-aprendizaje estén alineados con el modelo educativo institucional.
Investigación	Desarrollar un plan rector de investigación y promover la generación de proyectos.
Extensión y vinculación	Impulsar la participación de la comunidad en proyectos con diversos sectores, ofrecer programas de educación continua, mantener la comunicación con egresados y la inserción laboral.
Gestión y go-bierno	Actualizar la normatividad institucional, buscar la autosustentabilidad económica, implementar sistemas de evaluación y comunicación, lograr la acreditación de calidad, innovar en procesos organizacionales y planificar el desarrollo de infraestructura.
Administración	Capacitar y desarrollar al personal, garantizar recursos y equipamiento adecuados, y asegurar la calidad de los servicios institucionales.

Fonte: Adaptado de la planeación estratégica de la UPCG (2019).

En este sentido, el sexto Rector de la UPCG define más claramente las funciones, áreas, puestos, responsabilidades, coordinación, comunicación y actividades de las diversas instancias universitarias, además de que crea nuevos departamentos para responder a la planeación estratégica que se planteó:

[...] bueno a partir de 2013, que empieza la rectoría [...] pues empieza un trabajo desde las coordinaciones separadas, pero luego, con el Rector se hizo un trabajo de tratar de unir por jefaturas, la de Ciencias Económico Administrativas, la de Artes, Animación, Diseño y Arquitectura, la de Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades y la de Salud [...] en Ciencias de la Salud, Sociales y Humanidades se integran también los Posgrados (E5110322).

La expansión de las áreas de coordinación en la UPCG respondió a la necesidad de cumplir con la planeación estratégica y los múltiples objetivos institucionales, en especial en el área de gestión y gobierno, que concentró la mayor cantidad de metas. Sin embargo, este ensanchamiento estructural

trajo consigo retos que fueron identificados tanto por los rectores como por el personal administrativo. En total, se establecieron 137 metas y 86 procesos institucionales, lo que complejizó la gestión y generó una estructura robusta, a veces desproporcionada respecto al tamaño de la matrícula de 704 estudiantes, como se mencionará a continuación.

Este fenómeno no es exclusivo de la UPCG y debe analizarse críticamente por sus implicaciones en la legitimidad social y el reconocimiento institucional. Como señala Salmi (2022), la legitimidad de una universidad depende en gran medida de su capacidad para responder de manera eficaz y pertinente a las demandas y expectativas de la sociedad, lo que incluye garantizar la inclusión y la equidad en el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los grupos sociales. Diversos autores han advertido que, cuando la estructura es compleja o burocrática, puede dificultar la agilidad y la capacidad de respuesta de la institución, generando barreras internas que afectan tanto la percepción externa de la universidad como la experiencia de sus propios miembros (Marshall, 2016; Uribe, 2021; Knight *et al.*, 2023). Cuando la estructura organizacional es compleja o burocrática, dificulta la agilidad y la capacidad de respuesta de la institución, genera barreras internas que afectan tanto la percepción externa de la universidad como la experiencia de sus propios miembros. Este fenómeno se observa en la UPCG, donde los testimonios recabados evidencian que, si bien la formalización y centralización han permitido mantener la coordinación y la identidad institucional, también han generado dificultades para la comunicación y la toma de decisiones ágiles.

Por ejemplo, miembros del personal administrativo señalan que "...a veces la comunicación es muy vertical, entonces si no llega la información de arriba, no sabemos cómo actuar y eso retrasa las cosas" (GF1P2121022). Asimismo, la concentración de decisiones en el ápice estratégico limita la autonomía de las áreas operativas: "...las decisiones importantes casi siempre se toman en la junta de gobierno o con el rector, nosotros solo las ejecutamos" (E490322). Estos hallazgos empíricos permiten interpretar que, en este sentido, la robustez estructural y la burocratización, aunque aportan estabilidad y coordinación, lejos de ser solo un indicador de capacidad de gestión, pueden convertirse en un obstáculo para la inclusión educativa si no están alineadas con los principios de equidad, pluralismo y justicia social promovidos por la UNESCO (2022).

La saturación de procesos y la desproporción entre estructura y matrícula pueden llevar a una desconexión con las necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad, lo que afecta de forma negativa a la legitimación social

de la universidad. Asimismo, dificulta la implementación de políticas inclusivas, ya que la toma de decisiones se fragmenta o ralentiza, y se pierde la visión integral de la misión educativa. Por tanto, problematizar el ensanchamiento estructural implica reconocer que la legitimidad y el reconocimiento social de la universidad no dependen solo del cumplimiento de metas administrativas o del crecimiento organizacional, sino, fundamentalmente, de la capacidad de la estructura para ser inclusiva, flexible y orientada a la justicia social. Solo así la universidad podrá responder a las exigencias contemporáneas de equidad y calidad educativa, y consolidar su papel como institución socialmente legítima y reconocida. La Tabla 2 contiene un resumen de sus diversas opiniones.

Tabla 2. Testimonio del personal administrativo con respecto a la estructura organizacional	
Grupo focal realizado al personal administrativo	
Categoría	Testimonio
Estructura organizacional	[...] veo una estructura organizacional en algunas áreas corta ante las necesidades que tiene la institución y los alumnos, y no esbelta en muchas áreas [...] y eso pues nos impide trabajar en conjunto muchas veces [...] (GF1P1220922)
	[...] una universidad robusta organizacionalmente [...] para la cantidad de alumnos que tenemos [...] (GF1P2220922)
	[...] creo que sí podrían reducirse o hacerse más delgados algunos de los procesos [...] Yo siempre que hablo con alguien y le preguntas: ¿Cómo estás?, te dice “Ay no, súper ocupado”. Es como el pan nuestro de cada día, no dudo que haya mucho trabajo. Estoy segurísima de que todo mundo tenemos mucho trabajo, pero, sí cuestionaría los procesos [...] (GF1P4220922)

Fonte: Grupo focal personal administrativo de la UPCG.

El análisis de datos institucionales confirma que la estructura organizacional de la UPCG es amplia en relación con su matrícula: para el ciclo 2020-2021, había 72 administrativos y 272 docentes para 704 estudiantes de licenciatura y posgrado, lo que representa un promedio de 10 alumnos por administrativo y 2,5 alumnos por docente. Esta sobredimensión, reconocida en los documentos institucionales y por los propios actores, se traduce en saturación de trabajo y falta de agilidad en los procesos, lo que refuerza la percepción de que la estructura ha crecido de manera reactiva más que planificada. Testi-

monios del personal administrativo corroboran lo anterior cuando señalan: "... aquí todos hacemos de todo y a veces se siente que somos muchos para tan pocos alumnos..." (GF1P4220922).

Este fenómeno no es exclusivo de la UPCG; estudios sobre universidades católicas latinoamericanas han documentado que la tendencia a mantener estructuras amplias responde a la búsqueda de una atención personalizada y a la centralidad de la formación integral, pero puede generar ineficiencias y retos de sostenibilidad en contextos de matrícula reducida (Ojeda, 2013; López, 2002). Así, la sobredimensión organizacional en la UPCG debe interpretarse tanto como una expresión de su modelo educativo y misión institucional, como un desafío para su legitimidad y capacidad de adaptación en el entorno actual.

El personal administrativo de la UPCG manifestó sentirse saturado de trabajo, lo cual atribuye a la falta de claridad y agilidad en los procedimientos internos, así como a la ausencia de apoyo tecnológico. Esta situación ha provocado que los puestos y áreas se vean sobrecargados, ya que existen 86 procesos institucionales activos, según el catálogo de servicios (UPCG, 2019d). Los testimonios también señalan que el crecimiento de la estructura organizacional no ha sido ordenado ni planificado, lo que ha contribuido a la saturación y a la percepción de ineficiencia en la gestión administrativa.

A esta percepción se suma la voz de estudiantes y egresados, quienes resaltan que la formación integral en la UPCG se percibe como un proceso que trasciende lo académico y que está íntimamente ligado a la vivencia de valores institucionales y a la responsabilidad social. Por ejemplo, dos de los participantes señalan: *"La universidad nos enseña a ser buenos cristianos y ciudadanos responsables, pero a veces los trámites burocráticos nos alejan de actividades como el servicio social"* (GF2P4080922).

Estos testimonios reflejan una **tensión entre los valores declarados y la estructura organizacional**, donde la centralización de decisiones y la saturación de procesos limitan la agilidad para implementar programas socioeducativos y actividades extracurriculares que son esenciales para la formación integral y la inclusión educativa.

De acuerdo con los documentos institucionales, la formación integral en la UPCG implica desarrollar no solo competencias académicas y profesionales, sino también éticas, sociales y espirituales, en coherencia con su misión de formar "personas íntegras y altamente capacitadas para incidir en el progreso y el bienestar social" (UPCG, 2018a). Esta visión se traduce en actividades

como el servicio social, las misiones, el trabajo colaborativo, el acompañamiento docente y la promoción del espíritu de familia, valores que son reconocidos por estudiantes, egresados, personal administrativo y el ápice estratégico de la universidad.

Sin embargo, la estructura organizacional actual, caracterizada por una burocracia maquina y una proliferación de procesos, ha dificultado que estos valores y principios se materialicen en la experiencia cotidiana de la comunidad universitaria. Como lo señala la UNESCO (2022), la inclusión educativa requiere estructuras flexibles, procesos ágiles y participación corresponsable de todos los actores, condiciones que actualmente se ven limitadas en la UPCG, como lo muestra la Tabla 3.

Tabla 3. Relación entre valores institucionales, estructura organizacional e inclusión en la UPCG		
Grupo focal realizado a los estudiantes		
Valor institucional	¿Favorece la inclusión?	Testimonio citado
Espíritu de familia	Parcialmente. La estructura fomenta la comunidad.	"[...] egresan como personas íntegras que conocen la importancia de lo académico, pero también de esta parte tanto espiritual, como de deporte, como de cultura." (GF2P2080922)
Formación integral	Parcialmente. La saturación de procesos y centralización dificultan la implementación	"La universidad nos enseña a ser buenos cristianos y ciudadanos responsables, pero a veces los trámites burocráticos nos alejan de actividades como el servicio social." (GF2P3080922)
Responsabilidad social	Sí, aunque limitada por recursos y logística.	"Las misiones en comunidades marginadas son clave para nuestra formación, pero necesitamos más apoyo logístico." (E2080322)
Relaciones interpersonales y trabajo en equipo	Sí, pero podría fortalecerse con mayor flexibilidad estructural.	"[...] un buen profesionista es una persona que debe saber trabajar en equipo y eso también era muy importante." (E3090322)
Acompañamiento y cercanía	Parcialmente. La carga administrativa afecta su calidad.	"[...] para otros, calidad académica es sinónimo de acercamiento y acompañamiento con el alumno [...]" (GF1P4220922)
Excelencia académica y humana	Sí, en lo académico, pero la integralidad depende de reducir la rigidez estructural.	"La relación humana, el trato como persona, la formación integral, que sean competentes y competitivos [...], responsables con el mundo complejo que estamos viviendo [...]" (GF1P3220922)

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de los testimonios y documentos institucionales, se identifican dos grandes etapas en la evolución de la estructura organizacional de la UPCG:

1. Estructura simple (1992-2006): En sus primeros años, la UPCG operó con una estructura poco jerarquizada, mínima diferenciación entre unidades y escaso staff de apoyo, lo que permitía una toma de decisiones ágil y una rápida adaptación al entorno. Tanto el primer rector como el segundo vicerrector coinciden en que la coordinación se centraba en el rector y una línea media compuesta por puestos clave, lo que favoreció el crecimiento institucional en esta etapa inicial. Desde la perspectiva de la inclusión, esta estructura facilitaba la participación directa de estudiantes, docentes y personal administrativo en la vida universitaria, promoviendo la comunicación horizontal, el acompañamiento cercano y el sentido de comunidad.
2. Burocracia maquina (2007-2019): A partir de 2007, la universidad adoptó una estructura más formalizada y compleja, con proliferación de departamentos, reglamentaciones y procedimientos. Esta transformación, impulsada por la necesidad de certidumbre y estabilidad, trajo consigo ventajas en la organización de procesos, pero también problemas de burocratización y desproporción respecto al tamaño de la matrícula. En términos de inclusión, los testimonios del personal administrativo subrayan que, aunque la estructura es robusta, genera procesos complicados y poco ágiles, además de limitar la inclusión de diversas opiniones y dificultar la adaptación al contexto. La centralización de la toma de decisiones y la saturación de trabajo han generado barreras internas, reduciendo la participación efectiva de los actores universitarios en la gestión y dificultando la incorporación de la voz estudiantil y del personal operativo.

La sobredimensión organizacional respecto a la matrícula refuerza la percepción de que la estructura ha crecido de manera reactiva más que planificada, lo que impacta negativamente tanto en la agilidad institucional como en la vivencia cotidiana de los valores de comunidad y pertenencia. La evolución de la estructura organizacional de la UPCG muestra que el paso de un modelo simple a uno burocrático ha tenido implicaciones directas en la inclusión: mientras el primero facilitó la participación, el acompañamiento y la atención personalizada, el segundo ha generado barreras internas que dificultan la integración plena de todos los actores universitarios y la adaptación a los retos contemporáneos de la educación superior.

La literatura organizacional, especialmente desde la perspectiva de Giddens (2012), señala que la creación de sentido compartido es fundamental para la reproducción de la realidad institucional. En la UPCG, aunque la estructura se diseñó para responder a la docencia y posteriormente se amplió a investigación y extensión, los actores institucionales han ejercido su agencia para reinterpretar y adaptar las reglas, generando tensiones entre lo formalmente establecido y las prácticas cotidianas. Este fenómeno se acentúa por la dificultad de implementar acuerdos institucionales, que suelen enfrentarse a conflictos y ambigüedades (Powell & DiMaggio, 2001).

El análisis evidencia que los procesos y estructuras han sido definidos principalmente por la visión de los rectores y la Junta de Gobierno, sin una participación profunda de la comunidad universitaria. Esto contradice el principio de inclusión educativa definido por la UNESCO (2022), que exige la integración activa de estudiantes, docentes y personal administrativo en la toma de decisiones.

La rigidez de la burocracia maquinal (Mintzberg, 1991) dificulta la adaptación a las necesidades de grupos históricamente marginados, como estudiantes de bajos recursos o con discapacidades. En la UPCG, si bien se promueve el “espíritu de familia” y la formación integral, el análisis de los testimonios y documentos institucionales revela la ausencia de protocolos claros para garantizar la accesibilidad física, la existencia de becas inclusivas o mecanismos específicos de atención a la diversidad. Un testimonio de estudiante ilustra cómo la falta de flexibilidad y la centralización en la toma de decisiones pueden obstaculizar el acceso efectivo a apoyos económicos:

Un ejemplo es cuando solicité la beca y me asignaron un 10% de descuento, luego me dijeron que para acceder a ella debía de cumplir con 60 horas becarias; en ese momento yo trabajaba por la tarde por lo que tener ese porcentaje no era suficiente para dejar el trabajo [...] entonces rechacé el porcentaje y la comisión de becas me contestó diciéndome que ahora se me otorgaría el 50% sin siquiera solicitarlo” (GF3P180922).

Este caso evidencia que, aunque existen mecanismos de apoyo, la estructura rígida y la falta de criterios claros o procesos transparentes pueden generar incertidumbre, desigualdad y respuestas poco coherentes con las necesidades reales de los estudiantes. En síntesis, la experiencia de los estudiantes con el proceso de becas en la UPCG muestra que la estructura organizacional burocrática no solo ralentiza la gestión de apoyos, sino que también puede

reproducir barreras para la equidad y la inclusión, a pesar de los valores institucionales declarados.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En síntesis, el recorrido de la estructura organizacional de la UPCG, desde un modelo simple inicial hasta una burocracia maquina más compleja, ha generado un equilibrio entre crecimiento, estabilidad y desafíos en términos de inclusión, eficiencia y adaptabilidad. Los hallazgos permiten dar una respuesta más completa a la pregunta central de este artículo: ¿Qué características tiene la estructura organizacional de la UPCG en términos de inclusión?

En síntesis, la estructura organizacional de la UPCG ha evolucionado hacia una burocracia maquina que, si bien ha permitido cierto crecimiento y estabilidad, presenta limitaciones para promover la inclusión educativa y la formación integral de sus estudiantes. La evidencia indica que, aunque la estructura se ha alineado con los objetivos institucionales, su crecimiento no siempre ha favorecido la inclusión plena de todos los actores ni la flexibilidad necesaria para responder a los retos contemporáneos.

Esta rigidez limita la capacidad de la universidad para consolidar una legitimidad institucional basada en la participación, la calidad educativa y el prestigio, elementos que, según la UNESCO (2022), son inseparables de una educación inclusiva y equitativa. Para avanzar hacia un modelo organizacional más inclusivo y orientado a la formación integral, la UPCG debe fomentar la descentralización, la comunicación horizontal y la participación corresponsable, equilibrando la formalización con la adaptación a un entorno dinámico y diverso.

Los testimonios del personal administrativo revelan la percepción de una estructura robusta pero desequilibrada, con áreas sobrecargadas y procesos burocráticos que dificultan la agilidad y eficiencia. La falta de sistematización, la escasa incorporación de tecnologías y la centralización de decisiones en la alta dirección contribuyen a generar una sensación de saturación y falta de claridad en los roles y responsabilidades.

Este panorama contrasta con la necesidad de promover una gestión corresponsable que integre a estudiantes, docentes, personal administrativo y otros stakeholders en los procesos de toma de decisiones. Para lograr una mayor inclusión, la UPCG debe avanzar hacia un modelo organizacional que fomente la participación de manera activa, la comunicación horizontal y la flexibilidad en la adaptación a los cambios del entorno.

Si bien la estructura actual se alinea formalmente con el plan estratégico institucional, los objetivos y metas definidos no siempre se traducen en prácticas inclusivas. La clave para transformar la estructura radica en priorizar la creación de sentido compartido, fomentar la agencia de los actores institucionales y establecer mecanismos de coordinación que permitan equilibrar la formalización con la flexibilidad.

En conclusión, la estructura organizacional de la UPCG presenta desafíos significativos en términos de inclusión. Para construir una legitimidad institucional sólida, la universidad debe transitar hacia un modelo más adaptable, participativo y centrado en las necesidades de su comunidad. Este cambio implica revisar los procesos de toma de decisiones, promover la transparencia y la comunicación horizontal, e invertir en la capacitación y el desarrollo del personal administrativo y académico. Al adoptar una estructura más inclusiva, la UPCG podrá responder de manera más efectiva a los desafíos educativos contemporáneos y fortalecer su compromiso con la formación integral de sus estudiantes, la investigación relevante y el servicio a la sociedad.

REFERENCIAS

- Blackmur, D. (2007). The Public Regulation of Higher Education Qualities: Rationale, Processes, and Outcomes. In P. Maassen & M. Klemenčič (Eds.), *Quality assurance in higher education* (pp. 15-45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4967-3_2
- Bueno Campos, E. (2007). *Organización de empresas: estructura, proceso y modelos*. Ediciones Pirámide. <https://bit.ly/3YFbwVx>
- Cuervo García, Á. (2001). *Introducción a la administración de empresas*. Civitas Ediciones. <https://bit.ly/4jkCcDp>
- Giddens, A. (2012). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Amorrortu. <https://bit.ly/4iyt2IA>
- Glanzer, P. L., Cockle, T. F., Martin, J., & Alexander, S. (2023). Understanding the Diversity of Catholic Higher Education: A New Empirical Guide for Evaluating the Influence of Catholic Identity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 62(1), 49-67. <https://doi.org/10.1111/jssr.12815>
- Goodin, R. (2003). Las instituciones y su diseño. En R. Goodin, *Teoría del diseño institucional* (pp. 13-74). Gedisa. <https://bit.ly/4iFsgU8>
- Hubbard, A. (2016). Built on a Rock: A Study in the Longevity and Adaptability of Organizational Structure within the Catholic Church. *SPNHA Review*, 12(1), 5. Article 5. <https://tinyurl.com/ypsxrnub>

- Koontz, H., Weihrich, H., & Cannice, M. (2012). *Administración: una perspectiva global y empresarial*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/4j0ITV>
- López Zarate, R. (2002). Formas de gobierno y gobernabilidad institucional: Análisis comparativo de seis instituciones de Educación Superior. ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://bit.ly/3l4p9Z3>
- Mendoza, X., Planellas, M., & Larrosa-Calvo, A. (1995). *Estrategia, estructura, decisión, identidad: política general de empresa*. Masson. <https://bit.ly/4iBGANn>
- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. McGill University. <https://bit.ly/3SaVWgL>
- Mintzberg, H. (2009). *Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações*. Atlas. <https://bit.ly/3YlI5YO>
- Mintzberg, H. (2015). *Rebalancing society: Radical renewal beyond left, right, and center*. Berrett-Koehler Publishers. <https://bit.ly/4iGdSuy>
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284. <https://doi.org/10.1111/1467-3584.00086>
- Ojeda Ortiz, J. A. (2013). La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid. <https://tinyurl.com/mr63fx5c>
- Ordóñez González, J. A. (2013). Facultades de gobierno de las universidades de inspiración cristiana, escuelas y universidades católicas o eclesíásticas a la luz del derecho canónico (Opinión). *Revista Académica de la Facultad de Derecho de la Universidad La Salle*. <https://tinyurl.com/3y3jdc4v>
- Pharr, C. (2017). Changing Catholic College and University Leadership: Retaining Catholic Identity. *Integritas: Advancing the Mission of Catholic Higher Education*, 9(2). <https://tinyurl.com/h26kftx>
- Powell, W., & DiMaggio, P. (2001). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3GuDKMF>
- Robins, J. (1987). Organizational economics: Notes on the use of transaction-cost theory in the study of organizations. *Administrative Science Quarterly*, 32(1), 68-86. <https://doi.org/10.2307/2392656>
- Ruiz Mercader, J., & Sabater Sánchez, R. (1999). Análisis de la estructura organizativa y de la influencia que ejerce el tamaño sobre ella. Una aproximación empírica. *Dirección y Organización*, (21), 66-82. <https://doi.org/10.37610/dyo.v0i21.294>
- Russo, C. J., & Gregory, D. E. (2010). Ex Corde Ecclesiae and Catholic Higher Education in the United States: A Legal Perspective. *Journal of Catholic Higher Education*, 28(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/15507394.2001.10012274>

- Schoenherr, R. A. (2002). *Bureaucratic Counterinsurgency in Catholic History*. Oxford University Press eBooks (pp. 133-142). <https://doi.org/10.1093/0195082591.003.0010>
- Salmi, J. (2022). *Equidad, inclusión y pluralismo en la educación superior*. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior del 18 al 20 de mayo de 2022. UNESCO. <https://bit.ly/3UjYl8m>
- Simon, H. A. (1964). On the Concept of Organizational Goal. *Administrative Science Quarterly*, 9(1), 1–22. <https://doi.org/10.2307/2391519>
- Rose, A. M. (1958). [Review of *Technical Change and Industrial Relations: A Study of the Relations Between Technical Change and Social Structure in a Large Steelworks*, by W. H. Scott, A. H. Halsey, J. A. Banks, & T. Lupton]. *Administrative Science Quarterly*, 2(4), 562–564. <https://doi.org/10.2307/2390804>
- Salmi, J. (2022). *Equidad, inclusión y pluralismo en la educación superior*. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior del 18 al 20 de mayo de 2022. UNESCO. <https://tinyurl.com/msvfrx47>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Equidad, inclusión y pluralismo en la educación superior*. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior del 18 al 20 de mayo de 2022. UNESCO. <https://tinyurl.com/ymtfd2az>
- Universidad Privada Católica de México. (1998). *Modelo Educativo Particular Católico con sede en México*. UPCM.
- Universidad Privada Católica de Guadalajara. (2007). *Estatuto orgánico*. UPCG
- Universidad Privada Católica de Guadalajara. (2010). *Estatuto orgánico*. UPCG
- Universidad Privada Católica de Guadalajara. (2015). *Estatuto orgánico*. UPCG
- Universidad Privada Católica de Guadalajara. (2017). *Filosofía Institucional*. UPCG
- Universidad Privada Católica de Guadalajara. (2018). *Modelo Educativo Universitario*. UPCG
- Universidad Privada Católica de Guadalajara. (2019). *Estatuto orgánico*. UPCG
- Universidad Privada Católica de Guadalajara. (2019a). *Planeación estratégica 2015-2020*. UPCG
- Uribe López, A. (2021). *La estructura organizacional de las instituciones de educación superior que les permite ser legítimas por medio de la percepción de calidad. Un estudio de caso en una universidad católica*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://bit.ly/4lxKLf3>

NOTAS

1 El nombre y las siglas de la universidad han sido modificados para proteger la confidencialidad institucional y la identidad de las personas participantes, en cumplimiento de los acuerdos éticos de la investigación. La institución no autorizó el uso de su nombre oficial en publicaciones académicas.