



## LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

## GENDER PERSPECTIVE AND THE ROLE OF UNIVERSITIES IN THE XXI CENTURY

Inmaculada LÓPEZ-FRANCÉS

Universidad de Valencia  
Inmaculada.Lopez-Frances@uv.es

Victoria VÁZQUEZ VERDERA

Universidad de Valencia  
toya.vazquez@uv.es

### Resumen:

El artículo presenta la línea de docencia e investigación emergentes que están desarrollando las autoras. Se parte de las necesidades percibidas por el estudiantado de dos universidades: la Universidad de Valencia y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; y recogidas a través de un cuestionario (diseñado ad hoc y validado) y de varios grupos de discusión. La actuación del profesorado se considera elemento catalizador en la construcción de nuevas identidades profesionales y éticas capaces de responder a los retos del siglo XXI. Se exploran y señalan algunos retos para hacer posible el desarrollo de la docencia, la investigación y la gestión libres de sesgos de género. Se concluye reconociendo la interdependencia y la necesidad de cuidar la acción cooperativa y el trabajo en red para hacer posible el desarrollo humano sostenible, equitativo y recíproco.

*Palabras clave: Universidad; Género; Ética del cuidado.*



Abstract:

The article shows the emerging line of research and teaching being developed by the authors. It starts from the perceived needs of the students in two universities: the University of Valencia and the Autonomous University of the State of Morelos; data is collected through a questionnaire (designed ad hoc and validated) and several discussion groups. The performance of teachers is considered a catalyst in the construction of new identities and ethical professionals capable of meeting the challenges of the XXI century. It explores and identifies some challenges to allow the development of teaching, research and management free of gender bias. It concludes by recognizing the interdependence and the need to care for cooperative action and networking in order to enable sustainable, equitable and reciprocal human development.

*Key words: University; Gender; Ethics of care.*

The new order cannot be stable without revolutionary changes in the heart, which include the adoption of new norms of male and female gender roles, and a new conception of the citizen that breaks decisively with the male norms of the ancient régime

(Nussbaum 2013, 18)

## 1. NAVEGANDO EN TIEMPOS REVUELTOS: ¿QUÉ OCURRE EN NUESTRAS UNIVERSIDADES?

La mayoría estaremos de acuerdo en afirmar que las universidades han de contribuir al desarrollo de una ciudadanía comprometida, técnicamente competente y profesionalmente ética. Y, en pleno siglo XXI, es imprescindible que esta educación se realice con una perspectiva de género, donde la equidad, entendida como una cuestión de dignidad y justicia, sea un pilar clave que aprender y vivir. En este sentido, en nuestra investigación realizada entre 2010-2013 y titulada *La Igualdad y la Violencia de género: Análisis comparado de las percepciones del alumnado de la Universidad de Valencia y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos* (López, 2013) hemos hallado que gran parte de los y las estudiantes afirman que en las universidades siguen existiendo manifestaciones que ponen en evidencia la presencia de desigualdades de género.

La persistencia y existencia de estas injusticias en el ámbito universitario no facilitan a “sus miembros las precondiciones de una vida a la altura de la dignidad humana” (Nussbaum, 2012, 95). De forma común, se suele pensar que la violencia de género o las injusticias contra las mujeres son perpetuadas y vividas por personas con cierta “pobreza educativo-académica”. En este sentido, podría pensarse que las universidades, sus espacios y comunidad, están libres de dichas manifestaciones. Sin embargo, como afirma Palomar:

[...] parecen sobrar evidencias acerca de que en el mundo académico –por mucho que se quiera distinguir de otros ámbitos sociales por estar conformado por sujetos “ilustrados” se construye una práctica cotidiana similar a la de otros ámbitos sociales, sostenida por un saber común y una cultura de la inequidad de género. (Palomar, 2011, 37).

En consonancia, Smith, White y Holland (2003), revelaron en su investigación que al finalizar el 4º año de universidad, más del 80% de las participantes en su estudio habían experimentado violencia física al menos una vez –por parte de compañeros, profesorado, personal universitario siendo un 63,5% de índole física y sexual. Graves, Sechrist, White y Paradise (2005) realizaron un estudio longitudinal durante los cuatro años de universidad, concluyendo que durante el primer año es más probable que las mujeres sufran violencia física y sexual, registrando un porcentaje del 25,5% entre las mujeres encuestadas. Resaltar que los resultados de las investigaciones muestran que la

violencia en el ámbito universitario, no se produce sólo entre iguales –estudiantado–, sino también entre profesorado universitario masculino hacia las estudiantes; o hacia profesoras universitarias por parte de compañeros de trabajo, superiores o incluso alumnos (Edwards, Desai, Gidycz y VanWynsberghe, 2009).

Otros estudios consultados, inciden en demostrar que en las universidades también se da violencia de forma mucho más sutil, menos visible que la violencia física y las agresiones sexuales; una violencia que está normalizada en nuestros discursos y prácticas cotidianas, naturalizada y percibida como una cuestión inevitable, intrínseca y propia de las relaciones entre las mujeres y los varones. Por estos motivos es mucho más difícil identificarla. Aun teniendo en cuenta esta complejidad, los resultados son alarmantes. Edwards, Desai, Gidycz, y VanWynsberghe (2009), obtienen que un 87% de las mujeres universitarias participantes en su estudio explicitaban haber sufrido abuso verbal-psicológico por parte no solo de sus compañeros sino también de los profesores o en sus relaciones interpersonales en su entorno cercano.

Por tanto, comprobamos que la educación superior no es ajena a los asuntos de género. De su implicación y compromiso social dependerá la formación de profesionales y personas concienciadas y comprometidas con la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género.

## 2. PUERTO DE PARTIDA

Como ya se ha referenciado, al revisar las investigaciones, tanto a nivel internacional como estatal, existen preocupantes índices de violencia física, sexual o psicológica que ocurren en el contexto universitario y entre parejas con formación académica universitaria, corroborando que la violencia de género es un fenómeno que ocurre en las universidades y entre universitarios-universitarias, por tanto es una falacia considerar que esta violencia es una cuestión de personas con “pobreza” educativo-académica.

Por todo ello, en la investigación realizada quisimos contrastar que, a pesar de los avances logrados, en pleno siglo XXI, aún existen elementos estructurales que impiden a varones y mujeres desarrollarse en igualdad de condiciones. Del mismo modo que ocurre en el resto de ámbitos sociales y culturales, en el sistema educativo en general y en la Universidad en particular, sigue habiendo situaciones discriminatorias hacia las mujeres, desmintiendo la creencia sobre la igualdad efectiva y real entre varones y mujeres como una cuestión ya alcanzada, parte del ADN de los jóvenes del siglo XXI, mostrando el fenómeno de la violencia de género como una cuestión que no conoce fronteras.

Por todo ello, se optó por realizar un estudio que analizará las percepciones del



estudiantado de dos universidades: la Universidad de Valencia Estudi General (UVEG) y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), respecto a la igualdad y la violencia de género en dicho ámbito. En este sentido, el presente trabajo supone un esfuerzo por aportar evidencias acerca de las percepciones del estudiantado de dos contextos diferenciados respecto a estas cuestiones con el fin de valorar la situación actual de estas dimensiones, estableciendo diferencias y semejanzas entre ambas universidades para comprender en profundidad el fenómeno estudiado.

¿Por qué esta elección? Centrarnos en las percepciones implica investigar acerca de su naturaleza, la información subyacente, el proceso de formación así como la posible incidencia en las conductas futuras de las personas. Estamos convencidos que una forma de prevenir la violencia de género es el conocimiento crítico, libre de sesgos, “(...) dónde la condición de ser persona pase por encima del hecho de haber nacido mujer u hombre (...)” (Simón, 2011, 197).

### **3. ARMAR ANTES DE LEVAR ANCLAS: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

Con este propósito, validamos un cuestionario-escala elaborado ad hoc. Para su construcción se revisaron varios instrumentos con el propósito de encontrar alguno que se adaptara al objetivo de la investigación. Los cuestionarios revisados fueron: Sexual Experience Survey; Conflict Tactic Scale (CTS); Conflict Tactic Scale 2; Sexual Experience Scale; Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia (CAGV); Cuestionario de Violencia en la pareja; Encuesta violencia de género en las universidades españolas; Family and Relationship Experiences and Attitudes Among College Students. De forma general, estos instrumentos no se adaptaban completamente a la investigación, por este motivo, se decidió elaborar el instrumento, sirviendo de base para su construcción la revisión de los anteriores.

Los ítems formulados fueron sometidos a una comisión compuesta por jueces/as para que valoraran, con una gradación de 1 a 10, los ítems presentados, en función de los siguientes criterios: claridad e idoneidad, pertinencia y consistencia. A partir de la valoración de los expertos/as se llevó a cabo una prueba piloto aplicada a 89 alumnas/os de la UVEG. Se utilizó el programa estadístico SPSS-19 para someter los datos a un análisis de fiabilidad y validez, con el fin de lograr un cuestionario depurado.

Tras los análisis recomendados, se obtuvo un cuestionario de 40 ítems, agrupados en 5 factores, contando con fiabilidad final de 0,833 y una varianza total explicada de aproximadamente el 60%. En el cuestionario se utilizó una escala tipo Likert de cinco opciones (1=total desacuerdo; 2=desacuerdo; 3=indiferente; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo). Por último, es importante señalar que se llevaron a cabo dos grupos de discusión en la UVEG y un diario de observaciones en la UAEM para



complementar los datos recabados en el cuestionario.

La población de nuestra investigación es todo el alumnado de la UVEG y de la UAEM. Debido a la imposibilidad de administrar el cuestionario a todo el estudiantado, por cuestiones económicas y temporales, se extrajo una muestra representativa de ambas poblaciones con el fin que posibilite, posteriormente, generalizar los resultados. Para estimar el tamaño de la muestra es preciso concretar el nivel de confianza que queremos que alcancen los datos. Se optó por un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de un 5%, obteniendo para la UVEG una  $n= 380,99$  y para la UAEM una  $n= 374.41$ .

	Mujeres	Hombres	Total
Artes y Humanidades	45	19	64
Ciencias	18	15	33
Ciencias de la Salud	69	29	98
Ingeniería y Arquitectura	5	25	30
Ciencias Sociales y Jurídicas	117	93	210
TOTAL	254	181	N= 435

*Tabla 1. Sexo y área de conocimiento. UVEG. Fuente: López (2013)*

	Mujeres	Hombres	Total
Ciencias Exactas	16	36	52
Ciencias Naturales	15	15	30
Ciencias de la Salud	60	30	90
Ciencias Sociales y Administrativas	73	69	142
Agropecuaria	5	8	13
Artes y Humanidades	37	36	73



TOTAL	206	194	400
-------	-----	-----	-----

*Tabla 2. Sexo y Dependencia de Educación Superior. UAEM. Fuente: López (2013)*

Una vez delimitado el tamaño para obtener la muestra, se agruparon a todos los estudiantes matriculados en las diferentes carreras ofertadas por la Universidad de Valencia y la Universidad Autónoma de Morelos en ámbitos de conocimiento. Nuestro objetivo con este agrupamiento era asegurar que cada estrato (ámbito de conocimiento/Dependencia de Educación Superior y sexo) quedara representado en la muestra en una proporción exacta a su frecuencia en la población total.

Por tanto el muestreo utilizado fue un muestreo estratificado proporcional. Atendiendo a esta técnica de muestreo, el cuestionario fue aplicado a las siguientes muestras (Tablas 1 y 2).

#### 4. ¿TIERRA A LA VISTA!: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión se elabora a partir de la triangulación entre cuestionarios, grupos de discusión, observaciones y supuestos teóricos de la investigación.

Un primer aporte de este estudio es mostrar la discrepancia entre lo que el alumnado cree que “debe hacer su universidad” y lo que “realmente hace” respecto a la igualdad y prevención de la VG. Las cifras (70% UVEG; 68% UAEM) muestran que el estudiantado cree que es función de la universidad educar en igualdad de género pero, perciben que ésta no está haciendo lo suficiente o no hace nada (32% UVEG y 45% UAEM). De forma general, el estudiantado de ambos contextos reconoce que es función de la Universidad formar en y para la igualdad entre varones y mujeres. Pero ¿hallamos diferencias en función del sexo y el ámbito de conocimiento? De nuestro estudio se puede extraer que las mujeres, particularmente las mujeres de la Universidad de Valencia, manifiestan un porcentaje más elevado de acuerdo (Mujeres: UAEM: 76%; UVEG: 94%) respecto a los varones (Varones: UAEM: 55%; UVEG: 73%) al considerar que es responsabilidad, competencia y función de las universidades formar y educar en el valor de la igualdad a sus estudiantes como medio eficaz para prevenir la violencia de género y lograr un mundo más justo y equitativo. Respecto al ámbito de conocimiento, descubrimos que, en ambas universidades, el estudiantado que en menor medida considera que es función de la Universidad tratar temas relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres es el estudiantado de Ciencias Agropecuarias/Ingeniería y Arquitectura. En el polo opuesto, se halla el estudiantado de Artes y Humanidades/Ciencias de la Salud.

Por otro lado, se observan datos interesantes respecto a la figura del profesorado universitario. Se encuentra un porcentaje elevado (alrededor de un 90%) de acuerdo al

considerar esencial incluir los valores del Respeto y la Igualdad en la formación del profesorado universitario, “Tanto en la formación inicial como permanente” (Mujer, Ciencias de la Salud. UAEM). Se descubre que alrededor del 75% del alumnado de ambas universidades afirma que una formación adecuada de su profesorado universitario es clave para promover la igualdad y prevenir la violencia de género. Más concretamente, el 70% del estudiantado manifiesta que es responsabilidad del profesorado universitario formar a su alumnado respecto a estas cuestiones pues es su obligación trabajar no solo competencias científicas (saber) o metodológicas/técnicas (saber hacer) referidas a la disciplina que cultivan, sino exigen que se les forme también en competencias sociales (saber estar) y personales (saber ser). Existe un contraste visible entre lo que el alumnado cree que *debería ser* y lo que percibe que *hace* el profesorado universitario. Así se recoge en uno de los grupos de discusión:

Yo creo que la tarea del profesorado no es solamente transmitir conocimientos, sino también educar. Educar en un valor como el de la Igualdad es muy importante. Es un deber moral del profesorado. Cada profesor tiene que tener una idea clara sobre cuál es su trabajo. Debe preguntarse si solamente ha de transmitir conocimientos o si debe desarrollar otras facetas de las personas. Debe preguntarse si ha de formar solo en conocimientos, o también en valores. (Alumno, Artes y Humanidades, UVEG).

El estudiantado otorga al profesorado dicha responsabilidad pero, ¿cree que la asume y actúa en consecuencia? En general, se observa una discrepancia entre las expectativas y la realidad percibida por el estudiantado en cuanto a la actuación del profesorado. Globalmente, se hallan porcentajes elevados de indiferencia y desacuerdo al preguntar si creen que el profesorado universitario se preocupa por promover en sus estudiantes los valores de la ética cívica (alrededor del 30%), además de valorar sus esfuerzos por trabajar la igualdad y prevención de la violencia de género (cerca de un 25%). A colación de estas cuestiones, es interesante la siguiente intervención en otro de los grupos de discusión:

No le dan importancia [el profesorado], por eso hacemos lo que quieren. Por ejemplo, una niña en un trabajo intentó hablar de mujeres y hombres. Por igual, ¿pa´ qué? [sic.] Otros no hicieron ese esfuerzo y luego pues no lo valoran, ese trabajo extra, entonces ¿pa´ qué? [sic.] (Alumno, Ciencias Naturales, UAEM).

Este es un hecho de suma importancia; si el alumnado percibe que no se valora su trabajo si se hace en cuestiones relacionadas con temas de género es difícil que sientan reconocido su esfuerzo.

En relación al profesorado, se halla una diferencia interesante respecto a las percepciones que los estudiantes españoles y mexicanos señalan al considerar que sus docentes llevan a cabo un trato diferencial del alumnado en función del sexo (30% UVEG; 49% UAEM). En los grupos de discusión de la UAEM se corrobora que parte del profesorado trata de forma distinta a su alumnado en función de su sexo: “Cuando el



maestro necesita ayuda con la computadora siempre les pide a ellos, ¿cómo cree?, ¿nosotras no sabemos utilizar una computadora?” (Alumna, Artes y Humanidades, UAEM) o “El profesor las trataba, al sexo femenino, muy bien. Les decía que estaban bien bonitas. Que eran muy trabajadoras. A los hombres que eran mediocres y vagos” (Alumno, Ciencias Agropecuarias, UAEM). También se obtiene información en la Universidad de Valencia a este respecto: “He llegado a ver a un profesor que llegaba a clase una chica con minifalda, así muy arreglada y le decía que se pusiera al final de la clase porque no le quería ver las piernas” (Alumna, Ciencias, UVEG). Estos testimonios corroboran la existencia de una desigualdad de trato en función del sexo por parte de cierto profesorado. Es interesante hacer hincapié en este dato ya que su existencia en el marco universitario, obstaculiza el desarrollo integral del estudiantado impidiendo que mujeres y varones desarrollen sus potencialidades, vulnerando de esta forma las posibilidades de construir una vida digna, a la altura de sus capacidades y no encorsetada en función del sexo/género.

En los grupos de discusión también se observa una brecha entre los anhelos y la realidad que perciben los estudiantes. Afirman que institucionalmente, en cuestiones de género, la Universidad no hace nada: “creo que en cuanto al tema de género, institucionalmente, no se hace nada [refiriéndose a la Universidad de Valencia]. Otra cosa es que luego los profesionales que trabajan en una asignatura, como puedes ser tú o cualquier otro profesor lo trabajen” (Alumno, Artes y Humanidades, UVEG). Además, se percibe que la Universidad no lidera el debate social acerca de temas esenciales, entre los que se encuentra la igualdad y la violencia de género: “[...] es que la Universidad no es la que está liderando el debate ni está proyectando el debate sobre violencia de género, ni otras violencias en el ámbito familiar, son otros agentes sociales” (Alumno, Ciencias Sociales, UVEG).

Por último, al abordar cuestiones relacionadas con la discriminación, las desigualdades y la violencia de género en el contexto universitario, se descubre datos preocupantes. Ante la proposición “la violencia de género es un fenómeno que existe en mi contexto universitario” respondieron “de acuerdo” un 33% en la UVEG y un 64% en la UAEM. Estos porcentajes son excesivamente elevados, siendo necesario por ello introducir nuevas medidas y acciones que prevengan y erradiquen cualquier situación que implique discriminación, desigualdad y/o violencia de género, así como formas para reconocer aquellas situaciones que por su normalización o naturalización no son identificadas como actos que menoscaban la dignidad de las personas.

## 5. REFLEXIONES FINALES

A partir de la información recogida se pone de manifiesto que las universidades se encuentran ante el desafío de dar respuestas éticas a los retos del siglo XXI y tomarse en



serio su responsabilidad social respecto al principio de la igualdad entre mujeres y hombres es esencial. Queremos construir relaciones interpersonales e institucionales más plurales y sostenibles para la diversidad de seres humanos. Es imprescindible coeducar para construir una ciudadanía en igualdad (Arnot, 2009) en la que los y las estudiantes experimenten el reconocimiento recíproco como interlocutores sea cualquiera el género. Se trata de mostrar con nuestra práctica docente que la vida nos vincula a otras personas y nos obliga a una responsabilidad con respecto de ellas.

[...] se requiere del profesorado [universitario] competencia para reconocer al otro –en este caso al estudiante– en igualdad de derechos y condiciones en tanto que personas [...] es conveniente que, en este segundo ámbito de la formación en valores, el profesorado actúe guiando sus comportamientos en función del respeto y la responsabilidad, ya que se trata de valores que pretendemos se aprecien como tales y que pueden ser mejor aprendidos si están presentes en el juego de relaciones entre los estudiantes, y entre éstos y el profesorado. (Martínez, 2009, 89-96).

En definitiva, al indagar acerca de la función que la Universidad y el profesorado universitario tienen respecto a la igualdad y la violencia de género recogemos una serie de percepciones que tienden a asignar la responsabilidad de trabajar por y para la igualdad de género, independientemente de que también se trabaje en otros niveles educativos. A partir de estos hallazgos, trazamos una alternativa posible para el quehacer universitario, tratando de sustituir los viejos modelos por otros que estén a la altura de la ciudadanía del siglo XXI.

Hoy más que nunca, parece necesaria una nueva visión de la educación, entendida como una forma adecuada de atención al ser humano. Es cierto que el contexto mercantilista en el que nos movemos apunta a un tipo especial de relaciones entre educadores y educandos, y éstos corren el riesgo de pasar a ser clientes a los que hay que complacer, en lugar de seres humanos a los que hay que educar, cuidar y ayudar. (Naval y Pérez, 2013, 179).

### **5.1. Trazando una carta de navegación emergente**

Una vez atracado en puerto, se cree necesario esbozar una nueva carta de navegación que incluya todo lo descubierto en la travesía. Esta carta, emergente, surge a partir de las necesidades percibidas por parte del estudiantado de ambas universidades. Se está convencida de que el trabajo cotidiano como docentes e investigadoras tiene sentido cuando se orienta a dar respuesta a las necesidades reales de la humanidad. Por eso, nos adentramos a profundizar sobre las raíces de la inequidad y de los mecanismos que han servido y sirven para mantener la subordinación de lo femenino a lo masculino, convencidas que muchas de las preconcepciones androcéntricas siguen operantes en las maneras de entender el quehacer universitario (Smith, White y Holland, 2003; Strauss, 2004, 2008; Graves, Sechrist, White y Paradise, 2005; Edwards, Desai, Gidycz, y



VanWynsberghe, 2009; Palomar, 2011).

Esta línea de investigación se plantea varias cuestiones: ¿En qué se manifiesta y qué impacto tiene el pensamiento androcéntrico en nuestra cotidianidad? ¿Qué consecuencias tiene el lugar central que damos a la lógica del mercado en nuestro quehacer universitario? ¿Necesitamos la perspectiva del “cuidado” para educar estudiantes de educación superior comprometidos con el bien común? Interrogantes que planteamos de modo explícito en este artículo, y que se nos presentan como líneas de actuación.

### 5.1.1. *¿En qué se manifiesta y qué impacto tiene el pensamiento androcéntrico en nuestra cotidianidad?*

Para dar respuesta a la primera cuestión analizamos en profundidad en qué consiste uno de los conceptos fundamentales del constructo teórico feminista y que nos ayuda a interpretar la realidad. Exponemos este principio básico de la mano de una de sus máximas representantes: Simone de Beauvoir. Su pensamiento filosófico explica que lo masculino se ha solapado con lo genéricamente humano. Las representaciones del mundo están hechas desde el punto de vista androcéntrico; tomando al varón como medida de todas las cosas. Consecuencia de ello, lo genéricamente humano se identifica con un hombre blanco, de capacidades físicas e intelectuales medias, heterosexual, capaz de participar en el mercado laboral y de consumir los bienes y servicios que el mercado ofrece. El universal humano ha sido restringido a lo masculino, dejando a lo femenino y a lo que no encaja con el modelo hetero-normativo, excluido. El androcentrismo dicotómico organiza el mundo en dos polos opuestos donde lo masculino es el referente universal y la alteridad femenina es la carencia del primero.

La relación entre ambos sexos no es la de dos electricidades, dos polos: el hombre representa al mismo tiempo el positivo y el neutro, hasta el punto que se dice “los hombres” para designar a los seres humanos, pues el singular de la palabra vir se ha asimilado al sentido general de la palabra homo. La mujer aparece como el negativo, de modo que toda determinación se le imputa como una determinación, sin reciprocidad (Beauvoir, 2005, 49-50).

La falta de reciprocidad es común en todo el pensamiento hegemónico, fundamentado en una serie de dicotomías: mujer en contraposición a hombre, espacio privado en contraposición a espacio público, actividades para la reproducción en contraposición a actividades para producción, intuición en contraposición a razón, cuerpo en contraposición a intelecto, naturaleza en contraposición a cultura, etc. El pensamiento feminista se nos presenta así con las herramientas críticas suficientes para desarticular estos discursos dicotómicos y mostrar la falacia de los mismos. Es preciso dismantelar las jerarquías que dividen al mundo y lo dirigen a una realidad insostenible y violenta.

La mayoría de las diferentes formas de dominio tienen su raíz en un pensamiento



dicotómico que permite a un grupo de seres humanos instrumentalizar a otro grupo de seres humanos a través de la apropiación de sus productos, sus tierras o incluso su intimidad. De esta manera, se obliga a las mujeres y otros grupos de personas subordinadas a la inmanencia y se les condena a ser seres sin capacidad de agencia porque no encuentran su finalidad en sí mismas, sino en las imposiciones de otros. Beauvoir (2005) analiza en profundidad cómo la mujer no ha sido considerada positivamente, como el ser-para-sí que es, sino negativamente: como ser en-sí, objeto o realidad no humana. Es decir, la mujer es “la otra”, pertenece a una segunda categoría. En consecuencia, a las mujeres y otros grupos excluidos se les niega su capacidad de dirigirse con libertad.

El deseo de muchas de nuestras estudiantes para acceder a la universidad puede agruparse en dos grandes bloques: a) La obtención de una certificación que les permite acceder a un puesto de trabajo a través del cual obtener su medio de vida; y b) El deseo de alcanzar el desarrollo personal a través de la expansión de las capacidades intelectuales y creativas como afirmación de su libertad. En ambos casos, el deseo de libertad está presente de una u otra manera.

Sin embargo, con frecuencia estos deseos se ven truncados desde el mismo momento en que las mujeres inician su formación universitaria y más tarde en su acceso al mundo laboral y la vida familiar, con su pareja sentimental. Empiezan a ponerse de manifiesto formas muy sutiles, o incluso desgarradoras, muchas de las creencias y actitudes que parecen propias de otras épocas históricas. Así quienes no querían “ser mantenidas” se dan cuenta de que su desempeño doméstico no remunerado y su implicación en la crianza están en realidad menospreciados, aunque sea central para la unidad familiar. En el ámbito español, son ya clásicas las investigaciones realizadas por M<sup>a</sup> Ángeles Durán (2011) en relación a la invisibilización del “cuidado” no remunerado.

Las sociedades actuales mercantilizadas se mantienen por la existencia de una gran cantidad de trabajos invisibilizados que realizan de forma mayoritaria las mujeres. Paradójicamente, quienes no deseaban “ser mantenidas” están manteniendo el sistema a través de su doble jornada de trabajo. Las horas y la dedicación emocional que se dedican para que un empleado o un niño llegue a su puesto de trabajo o de aprendizaje en condiciones físicas, emocionales, de salud, etc. apropiadas es algo que se da por supuesto.

Hay dos efectos que se pasan por alto: que criar hijos es necesario para producir “capital humano” y que el trabajo doméstico hace posible que los que llamamos agentes económicos acudan día tras día al mercado. El trabajo que realiza tradicionalmente la mujer para mantener la mano de obra es invisible porque no recibe compensación alguna. (Longino, 2004, 235).

Todas las tareas de “cuidado” que se ponen en acción carecen de reconocimiento social y político. El tratamiento que reciben los trabajos de cuidados son al mismo tiempo



causa y efecto del androcentrismo. Se están creando dos categorías dentro de la ciudadanía: quienes se ocupan del cuidado y la atención a los demás, y quienes se ocupan de la producción de bienes de mercado. En nuestras sociedades existen ciudadanos de primera y ciudadanas de segunda:

We might say that they aim at human development, meaning the opportunities of people to live rich and rewarding lives [...] Moreover, they pursue these goals for each person, considering that each person is an end, and none a mere means to the goals or ends of other. In other words, they would not think it appropriate to give one group of citizens exceedingly miserable lives in order to create a larger total of average. Nor would they think it appropriate to treat males as citizens, women as support system for citizens. (Nussbaum, 2013, 119).

Aunque mujeres y varones convivamos en un plano de igualdad formal (o normativo), las expectativas que unos y otras recibimos son además de dicotómicas, desiguales. A pesar de que en el siglo XXI los y las estudiantes no tengan impedimentos legales para matricularse en la universidad o compartir las mismas actividades de ocio o culturales, acaban teniendo experiencias desiguales y eligiendo prácticas y objetos culturales que resultan sexistas y producen subordinación (Izquierdo, 2008). Ciertamente nuestro sistema actual se sustenta en la dicotomía que organiza mundos sin reciprocidad entre quienes se preocupan del cuidado y la atención a los demás, y quienes se ocupan de la producción de bienes de mercado.

Esta situación de desigualdad supone la negación de la dignidad humana de todas las personas. En esta línea, son ya clásicas en el ámbito español las aportaciones realizadas por autores como Carlos Lomas (2004) que evidencian los peligros de la masculinidad hegemónica y reclaman que los chicos aprendan a ser menos hombres de verdad, pero más humanos. Todas y todos merecemos el reconocimiento recíproco de nuestra capacidad de agencia. Es vital reconocer en cada persona la capacidad para tomar las propias decisiones porque negar la reciprocidad supone mutilar las oportunidades para llevar la vida que le merece la pena llevar a cada persona. Por eso, afirmamos que las manifestaciones de la desigualdad son negación de la dignidad humana: cuando las posibilidades de satisfacer las necesidades personales son menores para unas que para otros, cuando las relaciones entre las personas están atravesadas por relaciones de poder y subordinación, estamos ejerciendo violencia contra la dignidad del conjunto de todos los seres humanos. Cuando no reconocemos a ciertas personas la capacidad para llevar adelante el tipo de vida que le merece la pena vivir, estamos negando la cualidad que nos identifica como seres humanos: la dignidad humana. Esta cualidad común a todas las personas sea del sexo, origen étnico y/o cultural, situación económica, etc., que sea es la que identifica a la persona como fin en sí misma: “[...] con demasiada frecuencia se trata a las mujeres no como fines en sí mismos, como personas con una dignidad que merece respeto por parte de las leyes y de las instituciones. Por el contrario, se las trata como meros instrumentos para los fines de otros” (Nussbaum, 2002, 28).



El menosprecio de la mujer y de lo femenino, acompañado de misoginia y negación de la capacidad de agencia es una constante en muchas culturas, momentos históricos, clases sociales, etc. Por eso, es urgente exigir el reconocimiento recíproco. Actualmente la manera cómo las niñas y las mujeres, los niños y los hombres construyen su identidad está aún marcada por el pensamiento dicotómico que determina la existencia de dos mundos; en rosa y azul. En un polo está el escenario de quienes participan como individuos autónomos en el espacio público y están legitimados para controlar y dominar el mundo. Mientras que en el otro escenario está el espacio de quienes subordinan sus intereses individuales para que otros puedan actuar de manera independiente. Se distribuyen así funciones desiguales para unos y otras, que se transmiten a modo de expectativas y acaban interiorizándose en las identidades individuales y colectivas. En consecuencia, la cultura androcéntrica, y el sexismo derivado de ella, se introyecta en las personas y acaba por manifestarse a modo de elecciones personales.

#### 5.1.2. *¿Qué consecuencias tiene el lugar central que damos a la lógica del mercado en nuestro quehacer universitario?*

La crisis actual es consecuencia de haber permitido que un “sistema económico basado en la obtención de beneficio económico individual, donde la responsabilidad de las condiciones de vida de la población pasa a ser lo que en economía se denomina una externalidad domine nuestras formas de percibir y manejarnos en el mundo” (Carrasco, 2009, 171). Reconocemos que la centralidad del mercado ha impregnado lo más profundo de nuestras identidades y maltratado gran parte de nuestros recursos. El actual ritmo acelerado del sistema productivo se impone frente a los tiempos de reposición de la naturaleza y se apodera de los tiempos subjetivos de las personas.

Las actividades con valor de mercado se privilegian por encima de aquellas que (re)producen la comunidad de vida y sostienen su bienestar. No se reconocen los espacios de participación política, cultural y científica vinculados a lo doméstico o las redes de apoyo mutuo. Las personas tienden a considerarse individuos abstraídos de las necesidades materiales y emocionales que se proveen a través del cuidado interpersonal. En definitiva, vivimos de espaldas a la necesidad del cuidado de la vida, tratando de invisibilizar la vulnerabilidad humana y del planeta. Por eso, defendemos que la centralidad de la vida ha de resituarse en nuestras formas de percibir y manejarnos en el mundo.

La crisis actual es mucho más que una crisis económica y de estructuras, es una crisis provocada por el predominio de unos contravalores que nos han llevado a la destrucción, por lo que estamos obligados a buscar los mecanismos necesarios de corrección de la dirección y el sentido que están tomando nuestras vidas (Buxarrais, 2013, 54).



Es urgente provocar el cambio y dejar de permitir que la centralidad del mercado impregne lo más profundo de nuestras identidades universitarias y maltrate gran parte de nuestros recursos emocionales y de tiempo. Es urgente poner el desarrollo económico al servicio del ser humano, e incluso hablar de decrecimiento. Solo así es posible la sostenibilidad de la comunidad de vida en el marco de la equidad social y la no violencia. Vemos necesaria la transformación de las políticas públicas que han de articular las sociedades del siglo XXI, y con ellas los patrones culturales y políticos que (re)producen y legitiman nuestras identidades individuales y colectivas. Como universitarias y como ciudadanas creemos que es necesario también un nuevo modelo de trabajo colaborativo y de docencia en la investigación universitaria.

La responsabilidad por el cuidado de nosotras mismas, del otro y del Planeta nos compromete, también como actividad pedagógica e investigadora. Nuestra línea de investigación y docencia emergentes parten del deseo de compartir la búsqueda hacia un cambio de paradigma a favor de la centralidad de la sostenibilidad de la vida. Para ello, vemos necesario estimular un cambio de enfoque institucional, docente e investigador que se ponga al servicio del cuidado de la comunidad de vida. Para ello, vemos necesario estimular un cambio de enfoque institucional, docente e investigador que se ponga al servicio del cuidado de la comunidad de vida. La clave de este cambio reemplazar la obsesión en la posesión de recursos, por la responsabilidad por los recursos; reemplazar la imposición en la toma de decisiones, por la negociación; reemplazar el control jerárquico en las relaciones interpersonales, por la confianza recíproca. De esta manera, queremos estimular el espíritu crítico frente al pensamiento androcéntrico, dicotómico y mercantilista.

	Modelo insostenible para la centralidad de la vida	Modelo sostenible para la centralidad de la vida
Centralidad en...	Mercado: bienes y servicios con valor financiero	Cuidado: bienes y servicios con valor para (re)producir la comunidad de vida
Valor del tiempo en función de...	Productividad y ritmo acelerado	Tiempos de reposición de la naturaleza y acompañados con los tiempos personales y subjetivos
Relación con el entorno ...	En términos de posesión	En términos de responsabilidad
Relaciones interpersonales de...	Control	Confianza
Toma de decisiones a través de...		



	Imposición	Negociación
Participación cívica...	Sólo en instituciones y espacios con puerta de acceso	También en espacios espontáneos y redes de apoyo mutuo
Participación cultural y científica...	Sólo en contextos académicos y profesionales	También en contextos vitales y domésticos

*Tabla 3. Fuente: Elaboración propia.*

### 5.1.3. ¿Necesitamos del cuidado para educar estudiantes de educación superior comprometidos y comprometidas con el bien común?

La idea de la democracia y la protección de la autonomía como núcleo fundamental de la libertad y de los derechos de los individuos se han construido sobre la base de una noción abstracta de ciudadano. Se trata de una noción de ciudadano, presentado como universal, que se define como un sujeto moral y político abstracto, que se piensa como ajeno a su vulnerabilidad y su necesidad de cuidado. Esta noción del “otro generalizado” es el extremo opuesto del “otro concreto” en la dicotomía que identificó Seyla Benhabid (2006). Frente a este tipo de narraciones analizamos las limitaciones del “contrato social” para reconocer de forma madura la necesidad de cuidado y para promover la adhesión al bien común. Buscamos en la educación para el cuidado, elementos superadores de esquemas dicotómicos de este tipo.

Es ya clásica la aportación de Carol Pateman poniendo de manifiesto cómo el orden social que subyace a la democracia contractualista fue precedido por un pacto entre los varones que se sustentaba en la separación entre asuntos de ámbito público y asuntos de ámbito privado. Pateman (1995) afirma que al contrato social le precedió un contrato sexual que adjudicó a los varones el control sobre el orden político, construyó la diferencia sexual como diferencia política y excluyó a las mujeres como sujetos. Este pacto entre varones libres e iguales legitimó su derecho al poder político y sobre las mujeres, y enfatizó la separación en compartimentos estancos entre lo masculino y lo no-masculino (o femenino). Lo emocional fue estigmatizado de manera absoluta en el desarrollo de las capacidades políticas y morales.

Esta creencia parecía justificar la incapacidad de las mujeres para la autonomía moral y el sentido de la justicia propio del ámbito de lo cívico. Es decir, las mujeres se definieron como carentes de la racionalidad objetiva para la vida política. En contraposición, los varones se definen como capaces de usar su razón para sublimar sus pasiones, desarrollar el sentido de justicia y, así, mantener la ley civil. Durante la Ilustración (paradójicamente período donde al mismo tiempo en que se luchó contra los



privilegios del Antiguo Régimen se extendió el privilegio sexual masculino), la privación a las mujeres de sus derechos civiles y políticos encontró su razón de ser en las teorías de “las virtudes separadas” o “virtudes complementarias”, teorías que acentuaban los rasgos distintivos, naturales y biológicos, de cada sexo con el fin de asegurar sus respectivos papeles y virtudes morales en la ciudadanía moderna y contemporánea. Rousseau describió al hombre nuevo en el *Emilio* como una combinación equilibrada entre la condición moral y civil del ser humano y la naturaleza, mientras que Sofía, su mujer, no podía trascender sus instintos naturales. Este argumento corroboraba que la mujer no podía permanecer en la esfera pública de la sociedad civil (Pateman, 1989).

En ese período, la tendencia común fue, mediante su idealización o su devaluación, destacar los rasgos biológicos distintivos entre mujeres y varones, contraponiéndolos y obteniendo así dos modelos de ciudadanía opuestos: uno para las mujeres, en función de sus rasgos y otro para los hombres, en función de sus capacidades. El acceso a la razón y, por tanto, a la autonomía moral y civil quedó limitado a ciudadanos varones, sujetos morales y racionales por naturaleza. Las mujeres no eran sujetos estrictamente racionales ni autónomos y, por tanto, no debían participar de la plena ciudadanía en las sociedades democráticas (Postigo, 2009).

Con extremada elocuencia y pensamiento crítico, Pateman lanzaba un ataque contra algunos de los supuestos ontológicos de la teoría contractualista, alegando y mostrando el pacto fraternal entre varones que incluía el orden social subyacente a la democracia liberal y al concepto de ciudadanía, legitimando un nuevo derecho patriarcal en la sociedad civil que instauraba así no sólo el poder político como propio de los varones sino también su derecho sobre las mujeres.

[...] los teóricos del contrato insisten en que el derecho del varón sobre la mujer tiene base natural. Sólo los varones tienen los atributos de los ‘individuos’ libres e iguales. Las relaciones de subordinación entre los varones, si han de ser legítimas, deben tener su origen en el contrato. Las mujeres por su parte nacen en sujeción (...) todas las mujeres quedan, pues, excluidas del pacto original. Esto quiere decir que todas las mujeres quedan excluidas de convertirse en individuos civiles. Ninguna mujer es sujeto libre. Todas, en la sociedad civil, son ‘siervas’, de un tipo muy peculiar a saber, ‘esposas’. (Pateman, 1989, 60-72).

En los últimos años, este tipo de narraciones androcéntricas han sido analizadas de manera crítica también por Martha Nussbaum. La autora desafía los postulados del pensamiento hegemónico que escinden por completo del mundo racional el mundo emocional como parte del pensamiento dicotómico y androcéntrico. En su reciente libro *Political Emotions. Why love matters for justice* (2013) Nussbaum defiende la compasión y el amor como razones cruciales y motivadoras para sostener la acción altruista y las instituciones igualitarias indispensables en las sociedades democráticas del siglo XXI. Su lectura, desde la mirada educativa, nos da argumentos para tomarnos

*TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289*

en serio la necesidad de educar para el cuidado y nutrir los corazones de una ciudadanía comprometida con el bien común.

La pensadora estadounidense defiende la necesidad de tocar los corazones de la ciudadanía para inspirar deliberadamente fuertes emociones hacia el trabajo común. Este tipo de afirmaciones es totalmente contraria a la de autores contractualistas como Jean-Jacques Rousseau que escinden lo racional y emocional. El pensador ginebrino era consciente de que el contrato social no era suficiente para proteger de forma prolongada la defensa de los derechos de los individuos; y por eso, planteó la necesidad de una religión civil para asegurar la civilidad de los miembros del cuerpo político. La religión civil que proponía se desligaba totalmente de cualquier ligazón emocional o espiritual de la persona a los preceptos de la religión civil. Él mismo explicitó que no había de comprometer los corazones, sino sólo los comportamientos porque “lejos de destinar los corazones de los ciudadanos al Estado, los despega de él como de todas las cosas de la tierra” (Rousseau, 1980, 137).

El amor político que defiende Nussbaum tiene puntos coincidentes con la educación del cuidado. El cuidado o vínculo emocional que nos liga al mundo y a la otra persona es central en la construcción de una ciudadanía a la altura del siglo XXI. El valor y la práctica del cuidado tienen la potencialidad suficiente para construir realidades más sostenibles para las personas y el planeta. Permiten poner en marcha esfuerzos para construir la paz, el diálogo auténtico y el reconocimiento recíproco. Valores todos ellos contrarios a la desigualdad, la injusticia o la violencia. La educación para el cuidado es consciente de la necesidad de cambiar el modelo dominante y buscar nuevos horizontes que sean capaces de conectar las competencias académicas con la vida práctica y con el desarrollo de las capacidades humanas. La libertad que se desarrolla a través de esta perspectiva educativa nos permite liberarnos de imposiciones mercantilistas, androcéntricas e insostenibles (Vázquez, Escámez y García, 2012).

En consecuencia, en la práctica investigadora y docente se destaca la educación para el cuidado porque es capaz de nutrir el impulso ético que brota en las personas cuando se sienten emparentadas y obliga a responder ante las necesidades propias y ajenas. Se supera la visión miope de las teorías contractualistas liberales en las que los individuos se erigen como autosuficientes y se invisibilizan el valor y la práctica del cuidado. De esta manera, se reconoce la contribución social y económica que recibimos en forma de apoyo emocional y de bienes y servicios sin valor de mercado, pero que nos permiten vivir en entornos amables y desarrollar libremente nuestras capacidades.

Nuestra línea de investigación y docencia quiere participar en la transformación de sociedades que están preocupadas principalmente por la producción económica, a otras que también den valor al cuidado; quiere cambiar el concepto de ciudadano como ser autónomo, a otro que también lo reconozca como ser interdependiente y vulnerable; y quiere que entendamos que la justicia tiene que ver con la reasignación de los trabajos



de cuidados y otras responsabilidades en el marco de una inclusión plural y no dominadora:

The key to living well, for all people, is to live a care-filled life, a life in which one is well cared for by others when one needs it, cares well for oneself, and has room to provide for the caring – for other people, animals, institutions, and ideals- that gives one's life its particular meaning. A truly free society makes people free to care. A truly equal equal society gives people equal chances to be well cared for, and engage in caring relationships. A truly just society does not use the market to hide current and past injustices. The purpose of economic life is to support care, not the other way around. (Tronto, 2013, 170).

En síntesis, consideramos que la manera en la que planteamos nuestro quehacer universitario es fértil como servicio público porque nutre la curiosidad intelectual y el deseo de responder de aquellas personas que dependen de su cuidado y competencia. Para ello, creemos necesario utilizar las herramientas del siglo XXI como la acción colegiada interdisciplinar y el trabajo en redes. Nuestras vidas están en interdependencia recíproca con lo que ocurre en las de las demás personas tanto a nivel interpersonal, local como global. Por eso, hoy es clave cuidar las relaciones de cooperación y buscar sinergias entre los distintos agentes sociales.

## 6. REFERENCIAS

- Arnot, M. (2009) Coeducando para una ciudadanía en igualdad. Madrid: Morata.
- Ballarín, P. (2010). Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre mujeres y universidad en España. Arenal. Revista de historia de las mujeres, 17, 2, 223-254
- Beauvoir, S. (2005). El segundo sexo. Madrid: Cátedra.
- Buxarrais, R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas, 43, 53-66.
- Carrasco, C. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. Revista de Educación, 169-191.
- Durán, M.A. (2011). El trabajo del cuidado en el marco macroeconómico. El trabajo de cuidado en América Latina y España (Documento de trabajo, 54). Madrid: Fundación Carolina.CeALCI.
- Edwards, K., Desai, A.D., Gidycz, C. A. & VanWynsberghe, A. (2009). College women's aggression in relationships: the role of childhood and adolescent victimization. Psychology of Women Quarterly, 33, 255-256.



*TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289*

Escámez, J., García López, R. & Jover, G. (2008). Journal of moral education, 37, 1, 41-53.

Escámez, J., García, R. & Pérez, C. (2009). Individuo y comunidad. Un problema no resuelto. En J.A. Ibáñez-Martín (Ed.), Educación, conocimiento y justicia (pp. 79-97). Madrid: Dykinson.

Graves, K. N., Sechrist, S. M., White, J. & Paradise, M. J. (2005). Intimate Partner Violence Perpetrated by college women within the context of a History of victimization. Psychology of Women Quarterly, 29, 278-289.

Gross, A. M., Winslett, A., Roberts, M. & Ghom, C. L. (2006). An Examination of Sexual Violence Against College Women. Violence Against Women, 12, 3, 288-300.

Izquierdo, M. J. (2008). Cuidado y supervisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad. Madrid: Instituto de la mujer- Ministerio de Igualdad.

Lomas, C. (2004). Los chicos también lloran. Identidades masculinas y cambios sociales. Barcelona: Paidós

Longino, Helen E. (2004) “¿Economía para quién? En M.A Ferber y J.A. Nelson (Eds.), Más allá del hombre económico. Madrid: Cátedra.

López, I. (2013). La Igualdad y la Violencia de género: análisis comparado de las percepciones del alumnado de la Universidad de Valencia (España) y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). (Tesis doctoral inédita). Departamento de Teoría de la Educación. Universidad de Valencia.

Martínez, M. & Esteban, F. (2013). ¿De qué comunidad hablamos cuando nos referimos a la Universidad? Apuntes en relación a la formación ética. En J.A. Ibáñez (Ed.), Educación, libertad y cuidado (pp. 89-94). Madrid: Dykinson.

Naval, C. & Pérez, M. (2013). El respeto en el contexto de la relación educativa. En J.A. Ibáñez-Martín (Ed.), Educación, libertad y cuidado (pp. 89-94). Madrid: Dykinson.

Noddings, N (2013). Education and democracy in the 21<sup>st</sup> century. New York: Teachers College Press.

Nussbaum, M. (2002). Las mujeres y el desarrollo humano. Barcelona: Herder.



Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Espasa Libros.

Nussbaum, M. (2013). *Political emotions. Why love matters for justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Palomar, C. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES.

Pateman, C. (1995). *The sexual contract*. Standford: Standford University Press.

Pateman, C. (1989). *The disorder of women*. Cambridge: Polity Press.

Rousseau, J.J. (1980). *Del contrato social*. Madrid: Alianza.

Smith, P. H., White, J. W. & Holland, L. J. (2003). A Longitudinal Perspective on Dating Violence Among Adolescent and College-Age Women. *American Journal of Public Health*, 93, 7, 104-110.

Straus, M. A. (2004). Prevalence of Violence Against Dating Partners by Male and Female University Students Worldwide. *Violence Against Women*, 10, 7, 790-811.

Straus, M. A. (2008). Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations. *Children and Youth Services Review*, 30, 252-275.

Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy. Markets, equality, and justice*. New York: New York University Press.

Vázquez, V., Escámez, J., y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief.