



*LO ESENCIAL ES INVISIBLE A LOS OJOS:
IGUALDAD Y VIOLENCIA DE GÉNERO.*
**ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE UNIVERSIDADES
ESPAÑOLA Y MEXICANA**

Inmaculada López Francés, *Ana Esther Escalante Ferrer
inmaculada.lopez-frances@uv.es, *anaescalante7@hotmail.com

Currículo: doctora en Educación por la Universidad de Valencia. Profesora del Departamento Teoría de la Educación de la misma universidad. Sus líneas de investigación abordan la educación superior y las perspectivas de género.

*Currículo: doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Académica en el doctorado en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad. Participa en el posgrado de Pedagogía de la UNAM. Desarrolla las líneas de generación de conocimiento sobre ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y actores educativos, y sobre constitución de dispositivos, currículum y saberes en educación y formación.

Recibido: 6 de abril de 2015. Aceptado para su publicación: 3 de noviembre de 2015.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/598>

Resumen

Este estudio forma parte de una investigación cuyo propósito es aportar evidencias acerca de las percepciones del estudiantado sobre la igualdad y la violencia de género de dos universidades, una española y una mexicana. Realizamos una investigación plurimetodológica con el fin de valorar la situación actual de estas dimensiones, y establecimos diferencias y semejanzas para comprender con mayor profundidad el fenómeno. A partir de la aplicación de grupos de discusión, cuestionarios y observaciones, observamos que en ambas universidades siguen existiendo elementos que generan desigualdades, discriminación e, incluso, violencia de género. De forma global, los resultados han revelado tendencias similares en las percepciones del estudiantado respecto a las cuestiones investigadas.

Palabras clave: estudios de género, igualdad, universidades, valores, violencia de género.

Abstract

This study is part of an investigation whose purpose is to provide evidence about the perceptions of students with respect to equality and gender violence of two universities (Spanish and Mexican). It is a pluri-methodological research where the aim was to assess the current situation of these dimensions, establishing differences and similarities to understand the phenomenon. Starting from application of focus groups, questionnaires and observations, we have been discovered that at both universities there are still elements that generate inequality, discrimination and even violence. Globally, the results have revealed similar trends in perceptions of students on the issues investigated.

Keywords: Gender studies, equality, universities, values, gender violence.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El artículo parte de un proceso de investigación cuyo propósito era indagar una cuestión de interés, tanto para las personas implicadas como para la sociedad en general. Con ese fin, empezamos a mirar el mundo, los problemas educativos y tomamos una pista interesante a seguir: elaborar un análisis con vocación comparada entre las percepciones del estudiantado de la Universidad de Valencia (UV) y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) hacia la igualdad y la violencia de género (VG). ¿Por qué esta elección? Existe la creencia de considerar la igualdad entre mujeres y varones como una cuestión ya solventada, en la que ambos gozan de los mismos derechos y, por tanto, de idénticas oportunidades; la VG es concebida como una cuestión anecdótica, relativa a situaciones marginales, en las cuales las adicciones, el bajo nivel educativo, la cultura, el ingreso económico o la religión son los factores que predicen y causan este fenómeno; no obstante: “...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, p. 37).

Esta investigación parte de la convicción de que la educación superior no es ajena a la discriminación por razón de género, que de su implicación y compromiso social dependerá la formación de profesionales comprometidos con la igualdad efectiva entre varones y mujeres y la prevención de la VG. En este sentido, este trabajo aporta evidencias acerca de la situación actual respecto a la igualdad y la VG en dos universidades situadas en contextos diferenciados, con el fin de valorar y proponer actuaciones.

PRIMEROS PASOS: PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de elaborar el estado de la cuestión, revisamos la normativa existente, las investigaciones científicas realizadas sobre el tema, y las estadísticas producidas durante los últimos años acerca de la igualdad y la VG. Fruto de esta revisión, se pone de manifiesto que a nivel mundial existe un amplio entramado legislativo referente a la igualdad de género y la violencia contra las mujeres. Ya desde 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A ésta le siguieron diferentes convenciones, conferencias y declaraciones, que han ido concretando los ordenamientos normativos para la protección de los derechos humanos en general y de la mujer, en particular, tanto en el ámbito mundial como europeo, español y mexicano.

A escala mundial destacan:

- I Conferencia Internacional de la Mujer (México, Distrito Federal, 1975).
- Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW, 1979).
- II Conferencia Mundial sobre la Mujer (1980, Copenhague).
- III Conferencia Mundial sobre la Mujer (Nairobi, 1985).
- I Conferencia Mundial de los Derechos Humanos en Teherán (Irán) y la II en Viena.
- Declaration on the Elimination of Violence Against Women (DEVAW, 1993).
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Bélem do Pará, 1994).

- IV Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre la Mujer (Beijing, 1995); Beijing+5 (Nueva York, 2000); Beijing+10 (Nueva York, 2005); Beijing+15 (Nueva York, 2010).

En el ámbito europeo, podemos citar:

- Tratado de Roma (1957).
- Directivas como la 79/7/CEE de 1978, relativa a la aplicación progresiva del principio de igualdad de trato en materia de seguridad social y regímenes legales.
- Directiva 86/613/CEE de 1986 sobre la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres que ejerzan una actividad autónoma, incluida la agrícola.
- Directiva 96/34/CE del Consejo de 1996, relativa al acuerdo sobre el permiso parental celebrado por la UNICE, el CEEP y la CES.
- Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 2002, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, la formación y la promoción de profesionales, y a las condiciones de trabajo.
- Directiva 2006/54/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, relativa a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación.

En España:

- Constitución de 1978.
- Ley 16/1983 por la cual se creó el Instituto de la Mujer.
- Ley 39/1999 de conciliación de la vida laboral y familiar de las personas trabajadoras.
- Ley 30/2003, que incorporó la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el gobierno.
- Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género.
- Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

En México:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917.
- Ley Federal del Trabajo de 1970.
- Ley del Instituto Nacional de las Mujeres de 2001.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación de 2003.
- Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres de 2006.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia de 2007.

A pesar de este detallado y amplio marco normativo, hay evidencias científicas que demuestran que existen elementos que generan desigualdades, discriminación, injusticia y hasta violencia, incluso en las instituciones de educación superior.

Algunas investigaciones, como la de Smith, White y Holland (2003), revelan que, al finalizar el cuarto año de universidad, más de 80% de las participantes habían experimentado violencia física al menos una vez en el ámbito universitario –por parte de compañeros, profesorado o personal universitario–; 63.5% de éste era de índole física y sexual. Sólo 12% refirieron no haber sido violentadas durante los últimos cinco años. Straus (2004) muestra cómo 29% de los estudiantes, en los doce meses previos a su investigación, habían cometido agresiones físicas menores, y registra 10% de estudiantes que habían agredido físicamente y de forma grave a su pareja. El mismo autor replica su estudio en 2008, y reporta que 25% de los participantes habían cometido agresiones físicas menores hacia su pareja durante ese año; las agresiones oscilaron entre un máximo de 95.5% en Irán y un mínimo de 10% en Singapur.

En esta misma línea, Graves, Sechrist, White y Paradise (2005) realizaron un estudio longitudinal durante cuatro años de universidad y concluyeron que durante el primer año de relación es más probable que las mujeres sufran violencia física y sexual; estos autores reportaron un porcentaje de 25.5 entre las mujeres encuestadas, seguido por 6.6, 4.9 y 3 en el segundo, tercero y cuarto año, respectivamente. Estas investigaciones evidencian que la violencia en el ámbito universitario no se produce sólo entre iguales; también entre profesorado universitario masculino hacia las alumnas, o hacia profesoras universitarias por parte de compañeros de trabajo, superiores o, incluso, alumnos.

De acuerdo con Edwards, Desai, Gidycz y Vanwynsberghe (2009), 87% de las mujeres universitarias participantes en su estudio habían sufrido abuso verbal-psicológico por parte no sólo de sus compañeros, sino también de los profesores o en sus relaciones interpersonales en su entorno cercano. Años después, Edwards, Bradshaw y Hinsz (2014) llevaron a cabo una investigación con 86 varones estudiantes. La mayoría de los participantes (>90%) se identificaron como europeos y heterosexuales. Los resultados descubren que un número considerable de los participantes (31.7%) indicaron que sí podrían usar la fuerza para obtener relaciones sexuales, pero no consideraban que esto significara violar a una mujer:

The primary motivation in this case could be sexual gratification, accomplishment, and/or perceived compliance with stereotypical masculine gender norms. The use of force in these cases might be seen as an acceptable mean to reach one's goal, or the woman's "no" is perceived as a token resistance consistent with stereotypical gender norms (Edwards, Bradshaw y Hinsz, 2014, p. 192).

Por otra parte, 13.6% de los participantes masculinos afirmaron que violarían a una mujer "if no one ever knew and would not have any consequence". En el contexto mexicano, diversos estudios reconocen que la VG es una problemática cotidiana y no es una excepción en las instituciones de educación superior (Ramírez, 2008; Acuña, 2009; Enciso y Rico, 2009). Con detalle, Enciso y Rico (2009), en su investigación, demuestran que en la Universidad de Guadalajara (México) existe una aparente igualdad, en consonancia con la normativa, que oculta formas de discriminación vinculadas a los esquemas tradicionales asignados a cada género. Por su parte, Ramírez (2008), en su estudio diagnóstico, revela que 44% de las estudiantes de nivel medio y superior reportan situaciones de maltrato. En tanto, Castro y Vázquez (2008) analizan las trayectorias sociales de un conjunto de estu-

diantes de la Universidad Autónoma de Chapingo a través de 47 relatos autobiográficos, en los cuales las estudiantes confesaban haber sido acosadas y llegaban a sufrir, incluso, agresiones físicas, sexuales y emocionales.

Otros estudios consultados demuestran que en las universidades también se da violencia de forma mucho más sutil, menos visible que la violencia física y las agresiones sexuales, más normalizada en discursos y prácticas cotidianas, naturalizada y percibida como una cuestión inevitable, intrínseca y propia de las relaciones entre las mujeres y los varones (Spitzer, 2004). Por ello, es mucho más difícil identificarla. Aun teniendo en cuenta esta complejidad, los resultados son alarmantes. Valls, Puigvert y Duque (2008) ponen de relieve que el estudiantado español reconoce con mayor facilidad comportamientos que implican violencia física o sexual y tienen más dificultades para reconocer violencia psicológica.

En consonancia con los resultados obtenidos en la anterior investigación, Macías *et al.* (2012) realizaron un estudio en la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad de Sevilla, que revela que 58.5% del estudiantado universitario encuestado, con una muestra de 265 estudiantes, que representa aproximadamente 60% de la población total, manifestaba haber sufrido una situación de violencia en su entorno cercano; la psicológica resultó la más común (71%), seguida por la física (41.2), el abuso sexual (3.2) y la económica (2.5).

Además de la demostración de la existencia de un alto porcentaje de agresiones físicas, psicológicas, verbales e incluso sexuales entre el estudiantado universitario, una de las aportaciones más interesantes de la consulta de varios estudios es el poco reconocimiento o conocimiento que el alumnado universitario tiene acerca de este fenómeno. Gross, Winslett, Roberts y Ghom (2006) muestran que desde que se matricularon en la universidad, 27% de las participantes habían sufrido algún tipo de abuso sexual no deseado (desde besos hasta penetración) y tan sólo 0.6% mujeres habían denunciado esta situación a la policía o a las instituciones pertinentes. Bondurant (2001) señala que 64% de las mujeres no reconocen sus experiencias de violación, y son sólo aquellas víctimas que sufren niveles muy elevados de violencia física durante la agresión las que consideran, en mayor medida, tales actos como violación. Como conclusión, se destaca que muchas mujeres víctimas de VG, al no identificarse como tales, no denuncian y siguen durante mucho tiempo padeciendo esta situación.

Esta falta de diferenciación es interpretada en ciertos estudios como consecuencia del mantenimiento de estereotipos o creencias erradas acerca de la VG, tanto por agresores como por víctimas y de sus implicaciones e incidencia. Ferrer, Bosch, Ramis y Torres (2006) realizaron un estudio con 1,395 estudiantes universitarios de las Islas Baleares, en España. En él descubren que entre el estudiantado encuestado subsisten creencias erradas (la víctima es culpable en determinadas circunstancias de que la golpeen o que sufra asalto sexual) que conllevan ciertas actitudes que toleran la VG en la pareja. Estos autores admiten que es un factor de riesgo que hay que prevenir, y que es un indicador clave para la prevención haber recibido formación específica en la temática, puesto que el alumnado muestra actitudes menos favorables hacia la violencia.

En este sentido, Nayak, Byrne, Mutsumi y Martiny (2003) encuestaron a 1,067 estudiantes de cuatro naciones diferentes (India, Japón, Kuwait y Estados Unidos de América). Los resultados reflejan actitudes basadas en creencias erróneas que este colectivo mantiene frente al fenómeno de la violencia contra las mujeres. A

modo de ejemplo, 25% del estudiantado encuestado ante un asalto sexual estaban convencidos de que la víctima era la culpable, porque (casi con total seguridad) había sido demasiado coqueta, vestía ropa indecente o se había insinuado. Respecto a la violencia conyugal, entre 6 y 12% (en función de la nación) consideraban que el marido tenía derecho a golpear a la mujer si no era obediente, no lo cuidaba o si había sido infiel. Resultados similares arroja la investigación de Straus (2004); en su estudio, participaron 31 universidades de 16 países y 8,666 estudiantes. Entre éstos, 42% aprobaban la violencia hacia las mujeres en determinadas circunstancias.

Por todo lo dicho, el estado de la cuestión aporta resultados que corroboran elevados índices de violencia física, sexual o psicológica producidas en el contexto universitario y entre universitarios/universitarias, lo que ratifica que es una falacia considerar la VG como una cuestión de personas con “pobreza” educativa-académica.

SUPUESTOS TEÓRICOS: CIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación hemos utilizado el concepto violencia de género no sólo por ser el más comúnmente empleado en las leyes estatales y autonómicas, sino también porque es el que mejor describe la problemática que abordamos. La expresión “violencia de género” nos permite visibilizar la construcción simbólica alrededor de lo masculino y lo femenino, que desviste de todo tinte biologicista y resalta la existencia de relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, de tal modo que, bajo un orden de dominación masculina, se comprende con mayor claridad por qué una abrumadora mayoría de las personas violentadas son mujeres y niñas.

Hemos optado por incluir este término con una perspectiva crítica; por ello, creemos necesario subrayar que en nuestra investigación nos centramos exclusivamente en indagar acerca de la violencia que los varones ejercen hacia las mujeres, sin perder de vista que existen otras muchas posibles manifestaciones, pero que exceden nuestro objeto de estudio. Entendemos la VG tal como la Asamblea General de la ONU plasmó en la Declaration on the Elimination of Violence Against Women (DEVAW) en 1993:

... todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (DEDAW, 1993, artículo 1).

La existencia y persistencia de desigualdades, discriminación y VG (de)muestra que las relaciones entre mujeres y varones están menos transformadas de lo que a primera vista se podría creer (Bourdieu, 2000). De manera superficial, se podría creer que ya está todo hecho; gran parte de la ciudadanía tiene convicción de que las mujeres gozan de las mismas oportunidades y libertades que los hombres, incluso a veces más –afirman–. No obstante, esta aseveración es invalidada por los datos, cifras y evidencias presentadas en el apartado anterior. Se ha incorporado en nuestros discursos y marcos normativos el principio de la igualdad; sin embargo, coexisten muchas formas de injusticia, disimuladas bajo un espejismo de igualdad que se mueve entre los límites de un suelo pegajoso y un techo de cristal, esmerilado en muchas ocasiones tras el velo de un sexismo sutil (Simón, 2011).

Esta especie de espejismo es un fenómeno social que presenta la igualdad entre mujeres y varones como una cuestión ya conseguida, y practica un igualitarismo androcéntrico, en el cual la visión del mundo se basa en el punto de vista masculino, y las mujeres sólo tienen que incorporarse (y adaptarse) a esta visión parcial. Este hecho constituye un grave problema de justicia, ya que cualquier persona (para constituirse como tal) tiene la necesidad de objetivarse, es decir, producir materializaciones de su propio ser (subjetivo) en forma de ideas, pensamientos, creencias o productos (como obras de artes o escritos literarios) y de ser reconocido por el entorno y la sociedad. Impedir (o no posibilitar) que las mujeres, o cualquier ser humano, consigan esta objetivación implica un grave atentado contra el proceso de dignificación de cualquier persona. Este argumento encuentra su razón de ser en la lista de necesidades radicales de Heller (1978) o en la de capacidades centrales de Nussbaum (2012).

La dignidad es una cuestión inherente al mismo hecho de ser persona y exige ser desarrollada. Según Yurén (2008), “dignificar significa contribuir al proceso de construcción de una eticidad y moralidad que favorezcan la dignidad” (p. 31), es decir, para que una persona desarrolle una vida digna y dignificante, se han de implicar en este proceso, de forma mutua, la realización de lo bueno (eticidad) con lo justo (moralidad) “si se pretende una vida digna, el punto de vista moral tendría que ser informado por la sabiduría práctica o punto de vista prudencial” (Yurén, 2008, p. 30). De este modo, si en alguna ocasión una norma universal produce ciertos “dilemas prácticos”, acudiremos a la sabiduría práctica, al juicio en situación en la realidad de los individuos implicados.

En este planteamiento, Yurén (2008) introduce un tercer elemento: la equidad. Planteando la necesidad de que lo justo y lo bueno esté situado en un marco que no olvide ni diluya las diferencias, donde lo diferente no sea traducido en desigualdad; percibiéndonos a nosotros mismos como otro entre los otros; concibiendo a todos los seres humanos como únicos en sí mismos y diversos hacia los demás; celebrando la pluralidad como parte intrínseca de la realidad humana.

En este mismo sentido, Ricoeur (1996), haciendo alusión a Aristóteles, reconoce que

“... la justicia y la equidad no son ni absolutamente idénticas ni genéricamente diferentes” [...] el propio Aristóteles lo sugiere: “la razón de ello es que la ley es siempre algo universal, y que hay casos especiales para los que no es posible plantear un enunciado general”. La equidad pone remedio a la justicia “allí donde no alcanza el legislador a prever el caso y yerra por espíritu de simplificación” [...] La equidad –concluiremos– es otro nombre del sentido de justicia cuando éste ha atravesado las pruebas y los conflictos suscitados por la aplicación de la regla de justicia (Ricoeur, 1996, p. 285).

Siguiendo a Ricoeur, para este artículo, la equidad es una justicia “reparadora”, aplicada a los contextos reales, que respeta siempre la singularidad irremplazable de cada persona. Esta concepción de lo justo, lo bueno y lo equitativo nos exhorta a tener en cuenta la norma universal (moralidad) en nuestro actuar, pero en ocasiones, ante ciertos atascos prácticos, es válido recurrir al juicio en situación (eticidad), no tratando por igual a quienes están en situación de desventaja (equidad), puesto que resulta injusto e inequitativo.

¿Qué ocurre en las universidades a este respecto? ¿Se posibilita este proceso dignificante? ¿Esta igualdad efectiva es una realidad o tan sólo una formalidad reflejada en las normativas de las instituciones? En la actualidad, nuestras sociedades se caracterizan por la inequidad, injusticia, violencia, corrupción y manipulación. En este contexto, la dignidad y las posibilidades de una vida dignificante son vulneradas constantemente. Vivimos en sociedades y estudiamos en universidades en las cuales las relaciones entre mujeres y varones son de iguales en derechos practicados por desiguales en los hechos. Hay adecuados discursos y malas prácticas. La VG es el símbolo más claro de la persistencia de dichas desigualdades (Simón, 2011).

Por todo ello, es un requisito imprescindible incorporar el principio de igualdad en el ámbito universitario para alcanzar la calidad y la excelencia académica, así como aprovechar el potencial y las capacidades de toda la comunidad, a fin de mejorar la rentabilidad y la gestión del tiempo, de los recursos humanos y del conocimiento, y consolidar un compromiso firme en la construcción de una sociedad más equitativa:

Abordar la igualdad desde el ámbito universitario resulta necesario pues en él siguen existiendo factores que pueden generar desigualdad y afectan e influyen en el desarrollo social, en la calidad de vida de las personas y en la gestión del conocimiento. La igualdad se introduce en las Universidades como parte de su compromiso social y constituye un factor de calidad y modernización, centrado en las personas, y en toda la actividad universitaria (Instituto Andaluz de la Mujer, 2011, p. 13).

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación se centra en interpretar y comparar las percepciones del estudiantado de la UV y de la UAEM hacia la igualdad y prevención de la VG. Esta indagación se hace a partir de aspectos relacionados con la problemática social de la VG y la necesidad de promocionar la igualdad entre mujeres y varones, con especial hincapié en las creencias del estudiantado en el ámbito universitario y los referentes importantes para el individuo.

La investigación es plurimetodológica. Este enfoque trata de superar una paradoja estéril a la que durante años han estado sometidas las ciencias humanas y sociales: la rigurosidad y científicidad sólo es alcanzable en estas ciencias cuando se aplican los cánones o normas utilizados en las ciencias puras o naturales. Normas en esencial empírico-analíticas. Partimos del presupuesto de considerar los diferentes enfoques metodológicos no como opuestos entre sí, sino como un continuo (Arnal, Del Rincón y De Latorre, 1992), que se sirven uno de otro y se complementan a lo largo de todo el proceso debido a la complejidad de la temática y la profundidad a la que se quiere llegar.

Con este propósito, utilizamos como estrategia metodológica y de forma complementaria la perspectiva empírico-analítica (uso de cuestionarios), pues nos permitió explicar y, en cierto modo, intentar predecir el comportamiento del estudiantado, y la hermenéutico-interpretativa (utilización de grupos de discusión), ya que posibilitó comprender los significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas a través de la interpretación de los discursos, resultado de la interacción con los demás y con el entorno.

La estrategia metodológica de la investigación

Como ya indicamos, para la recolección de datos, utilizamos un cuestionario, y para su construcción, revisamos 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 Scale2; 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; y Family and Relationship Experiences and Attitudes Among College Students. Estos instrumentos no se adaptaban por completo a la investigación; por este motivo, elaboramos un cuestionario *ad hoc* para cuya construcción sirvió de base la revisión de los anteriores.

La estructura teórica del instrumento se construyó con base en la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen. En 1985, Ajzen propuso la teoría de la acción planificada como una extensión de la teoría de la acción razonada. Ajzen reconoció que las personas pueden encontrarse en situaciones en las que carecen de un completo control sobre el comportamiento volitivo deseable y que, por tanto, la percepción del control podría interferir en la intención de llevar a cabo una conducta (Ajzen, 1985). Esta percepción llevó a incluir el control percibido: "The construct of perceived behavioral control was added in an attempt to deal with situations in which people may lack complete volitional control over the behavior of interest" (Ajzen, 2002, p. 666).

El modelo propuesto por Fishbein y Ajzen continúa presente en muchas de las investigaciones que indagan acerca de las actitudes y los valores (Hirsch, 2005; Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez, 2007; Escámez, García, Pérez, Morales y Vázquez, 2008). Además de su vigencia, estamos ante una teoría que hace posible estudiar de forma holística el comportamiento específico de los individuos y del grupo, así como proponer orientaciones para lograr cambios en lo personal y grupal.

En general, las investigaciones que han utilizado el modelo de Fishbein y Ajzen para la construcción de cuestionarios-escala han seguido el proceso de investigación que a continuación referimos:

- 1) Selección de una muestra representativa a la que se lanza una pregunta abierta.
- 2) Petición a expertos y expertas en el campo de estudio que valoren los rasgos presentados. A partir de la media aritmética, las puntuaciones más altas se mantienen y las más bajas se eliminan.
- 3) Formulación de los ítems tal como el modelo prescribe.
- 4) Aplicación de una prueba piloto.
- 5) Depuración de la escala a través de diferentes análisis estadísticos (fiabilidad, validez, consistencia interna).
- 6) Obtención del cuestionario-escala definitivo.

En esta investigación, el proceso para construir el cuestionario-escala difiere exclusivamente en el punto primero: la identificación de los rasgos. Si profundizamos en el punto de vista planteado por Fishbein y Ajzen, el ser humano construye su interpretación del mundo, de los acontecimientos, de los demás y de sí mismo a partir de la interacción con el medio y otros seres humanos con quienes comparte, transforma y recrea significados culturales y afectivos. Entonces, tal como dicen los autores, esta construcción no es un proceso aislado o individual, sino que

precisa de un contexto cultural, relacional y afectivo atravesado por procesos comunicativos. En nuestra investigación, decidimos, en lugar de lanzar una pregunta abierta a una muestra específica, realizar grupos de discusión que permitieran crear un espacio comunicativo y de interacción con el fin de captar y comprender las motivaciones, percepciones, intereses y reflexiones de los y las protagonistas.

Los ítems se formularon con base en los grupos de discusión (en el contexto español contamos con dos grupos de discusión: el primero de ellos con diez participantes y el segundo, con once. En el caso de la UAEM, no aplicamos grupos de discusión, pero recabamos observaciones y anotaciones del estudiantado participante), atendiendo a los criterios que Fishbein y Ajzen, desde su teoría, prescriben para una correcta construcción de ítems de una escala. Con los ítems planteados, pedimos a una comisión compuesta por jueces/as 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, llevamos a cabo una prueba piloto aplicada a 89 alumnas/os de la UV. Previo a la aplicación del cuestionario en la UAEM, distribuimos el instrumento para adaptarlo. El resultado de esta distribución fue la reformulación de varios ítems.

Utilizamos 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, obtuvimos un cuestionario de cuarenta ítems, agrupados en cinco ejes (1. Formación universitaria en igualdad y prevención VG; 2. Papel de la universidad; 3. Referentes del estudiantado; 4. Situaciones de desigualdad, discriminación y violencia en la universidad; 5. Lenguaje inclusivo). Contamos con fiabilidad final de 0.833 y una varianza total explicada de aproximadamente 60%. En el cuestionario usamos una escala tipo Likert de cinco opciones (1=total desacuerdo; 2=desacuerdo; 3=indiferente; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo). Por último, la población de esta investigación es todo el alumnado de la UV y la UAEM. Para generalizar los resultados y ante la imposibilidad de administrar el cuestionario a todo el estudiantado, calculamos muestras representativas de ambas poblaciones.

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

Para estimar el tamaño de la muestra, optamos por un nivel de confianza de 95% y un error de estimación de 5%. Utilizamos la siguiente fórmula:

Sustituyendo por los valores determinados, obtuvimos un tamaño de muestra de 380.99 sujetos en la UV y 374.41 en la UAEM. Una vez delimitado el tamaño de la muestra, aseguramos que cada estrato (ámbito de conocimiento/dependencia de educación superior y sexo) quedara representado en una proporción exacta a su frecuencia en la población total. Constituyó un muestreo estratificado proporcional.

En cuanto a la estrategia cualitativa, optamos por grupos de discusión y observaciones. Los primeros son esenciales para comprender discursos que serían inaccesibles sin la interacción del grupo, en especial aquello que está mediado por nosotros (Arboleda, 2008). En nuestro caso, pudimos comprobar cómo al tiempo que se desarrollaba el diálogo entre el alumnado, se articulaba un discurso

grupales, rico en códigos, expresiones, opiniones y silencios, que permitía no sólo un despliegue de hablas y voces, sino un estímulo para la creación de sentidos y significados. De este modo, el grupo de discusión permitió al equipo investigador descubrir y comprender con la interacción entre los/as participantes aspectos clave sobre el problema sometido a estudio, y rescatar, además, información valiosa sobre el imaginario personal y social del colectivo participante.

Las decisiones en relación con el diseño se apoyan en las propuestas de varios autores especializados en el tema: Ibáñez (1991), Krueger (1991) y Callejo (2001), entre otros. Respecto al número de reuniones, estos autores ponen de manifiesto que la mayor parte de los estudios puede abordarse con un número de reuniones que oscila alrededor de ocho; sin embargo, aceptan que a mayor fragmentación social del grupo (más categorías a analizar), sería necesario cierto aumento del número medio de reuniones por estudio. Desde nuestra perspectiva, dar una respuesta determinante a este interrogante sería absurdo, puesto que depende del objeto de estudio concreto, las características de la población estudiada, el diseño global de la investigación... No obstante, según Callejo (2001), existe un principio fundamental que abarca todas las consideraciones anteriores y rige el diseño de las reuniones: la propia relación con el objeto de investigación. Por ello, mientras más categorías, aspectos y criterios a evaluar existan en una investigación, mayores serán las reuniones que deberán programarse. Obedeciendo a lo anterior, se programaron cinco reuniones.

En el diseño también tuvimos en cuenta la conformación de los grupos. El equipo investigador no olvidó los criterios de homogeneidad y heterogeneidad tan remarcados por varios autores. En relación con el primero, seleccionamos los participantes que compartían ámbito de conocimiento. En cuanto al segundo, nos aseguramos de que cada participante perteneciera a cursos diferentes a fin de estimular un contraste y diversidad de opiniones, de tal manera que se posibilitaba la interacción y el diálogo entre los/as participantes y se ponían de relieve las diferentes visiones y experiencias sobre el tema tratado.

Si bien es cierto que varios autores recomiendan que los/as participantes no deben conocerse entre sí, creemos que es inevitable –al día de hoy– que no existan relaciones entre ellos/as con anterioridad, pues son personas que pertenecen al mismo ámbito profesional. Otra de las actuaciones, referente a la conformación de los grupos, fue la de cerciorarnos de que el tema no había sido objeto de reflexión entre ellos con anterioridad, pues, como argumenta Callejo, uno de los objetivos del grupo de discusión es que los/as participantes construyan el objeto de la investigación durante la interacción, porque si el discurso ya se hubiera dado, no se podría asegurar la construcción cooperativa del tema.

Por último, abordaremos el tamaño. Lo habitual en la práctica de la investigación mediante grupos de discusión es que los grupos tengan un tamaño comprendido entre siete y diez sujetos (Krueger, 1991; Callejo, 2001). Existe una justificación especial, puesto que en un grupo de siete a diez sujetos, por regla general, los/as participantes ofrecen las mejores predisposiciones para la comprobación de las opiniones informales del grupo. En nuestro caso, contamos con dos grupos de discusión: el primero de ellos con diez participantes (ocho mujeres y dos varones); el segundo con once (seis mujeres y cinco varones), los cuales ofrecieron sus opiniones, puntos de vistas e ideas durante los grupos de discusión.

En relación con el espacio y el tiempo de desarrollo del grupo de discusión, to-

mamos en consideración las sugerencias de varios autores: disponer de un espacio “vacío” —no marcado de modo excesivo socialmente—, pues así estimulábamos a habitarlo de conversación; poco ruidoso; cerrado hacia el exterior para favorecer la intimidad, pero abierto hacia el interior, entre otras. En lo concerniente a la duración de las sesiones, el tiempo de discusión era de 120 a 160 minutos. Ibáñez (1991) hace una reflexión muy interesante sobre el tiempo: “Duración es el tiempo en que se asigna al grupo de discusión un espacio en el que pueda hacer cuerpo: es el tiempo del discurso. El grupo es del espacio, el discurso es del tiempo: el grupo de discusión está en el espacio, tiene cuerpo, sólo el tiempo en el que habla” (p. 274).

Por último, para comprender los discursos obtenidos de los grupos de discusión, articulamos en dos niveles el análisis de la información recopilada. En primer lugar, llevamos a cabo un análisis global. Se trata del primer acercamiento al sentido de la investigación, que inició con la estructuración en temas a través de la codificación de los datos y el agrupamiento por categorías. La codificación y categorización se realizó desagregando el texto línea por línea; así, logramos mayor descripción y comprensión de las categorías que emergieron; el segundo nivel de análisis hace referencia al paso de lo global a lo particular; nos centramos en la estructura del texto, las unidades de significado y los elementos expresivos con el fin último de conseguir una comprensión mucho más profunda del discurso producido.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión se elabora a partir de la triangulación entre cuestionarios, grupos de discusión, observaciones y supuestos teóricos de la investigación. El alumnado universitario identifica la igualdad como un reparto igualitario, es decir, dar a todos/as lo mismo, sin tener en cuenta la singularidad de cada sujeto. Este hecho encierra en sí una grave injusticia, puesto que no tiene en cuenta los contextos específicos y la singularidad de las personas (Yurén, 2008). Por este motivo, es necesario transitar a la igualdad efectiva o la equidad. La equidad no olvida ni diluye las diferencias; es una cuestión correctora de la norma universal que reparte a cada cual lo que realmente necesita con el fin de potenciar sus capacidades personales al máximo.

Un primer aporte de este estudio es mostrar la necesidad de profundizar respecto al concepto de igualdad para poder reformular las creencias del alumnado universitario en relación con estas cuestiones. También observamos una discrepancia entre lo que el alumnado cree que “debe hacer su universidad” y lo que “realmente hace” acerca de la igualdad y prevención de la VG. Las cifras (70% UV; 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% UV; 45% UAEM): “Creo que en cuanto tema de género, institucionalmente yo creo que no hace nada, otra cosa es que luego los profesionales que trabajan en una asignatura, como puedes ser tú o cualquier otro profesor lo trabajen” (varón 2, grupo 1, UV). Existen múltiples actividades e iniciativas que demuestran que no es del todo cierta dicha percepción, al corroborarse la existencia de un problema de disposición del estudiantado a percibir las acciones que se llevan a cabo en ambas universidades. Es conveniente subsanar este problema para lograr cauces de comunicación efectivos.

En términos comparativos, el estudiantado de la UV presenta porcentajes un poco más elevados en cuanto a considerar que es función de la universidad formar en la

igualdad entre mujeres y varones, debiendo constituirse también en un referente social. Sin olvidar los matices, existe una parte del alumnado que se muestra en desacuerdo y hace entrever que el tándem universidad y formación ética no es una cuestión *sine qua non*, sino que existen resistencias: "... evidentemente si ese valor ya no lo tienen los estudiantes es tarde. Es un valor que te tiene que venir desde la edad que hemos visto en el vídeo, desde el principio..." (mujer, Ingeniería, UAEM).

Obtuvimos datos interesantes sobre la figura del profesorado universitario. La imagen presenta discrepancias entre las expectativas y la realidad percibida: un porcentaje elevado del alumnado de ambas universidades cree que es responsabilidad del profesorado formar en igualdad y prevención de la VG (75% UV; 69% UAEM); sin embargo, manifiestan que éste no se preocupa en promover los valores de la ética cívica (50% UV; 45% UAEM) ni valoran sus esfuerzos por trabajar esta temática (38% UV; 34% UAEM): "Porque, yo creo que la tarea del profesor no es transmitir solamente conocimientos, sino también educar, educar en un valor como el de la igualdad, que es tan universal y es muy importante y es como un deber moral del profesor" (mujer 8, grupo 1, UV).

Una diferencia entre las percepciones de los estudiantes españoles y mexicanos estriba en el trato diferencial al alumnado en función del sexo (30% UV; 49% UAEM). En la UAEM recabamos testimonios que corroboran 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 LARP?" (mujer, 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" (varón, Ciencias Agropecuarias, UAEM).

De igual modo, obtuvimos información en la UV 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" (mujer 2; grupo 2, UV). Es interesante hacer hincapié en este trato diferenciado, ya que su existencia en el marco universitario obstaculiza el desarrollo integral del estudiantado e impide que mujeres y varones desarrollen sus potencialidades; de esta forma se vulneran las posibilidades de construir una vida digna a la altura de sus capacidades y no encorsetada en función del sexo/género.

¿Qué actitudes expresa el alumnado respecto a su formación en igualdad de género? ¿Cómo valora la situación actual de la igualdad y la VG en sus universidades? ¿Qué intenciones presentan sobre trabajar estas cuestiones? ¿Es importante para el alumnado utilizar un lenguaje inclusivo? El estudiantado de ambas universidades cree que es importante formarse en cuestiones relativas a la igualdad y la prevención de la VG (86% UV; 83% UAEM), e insisten en la necesidad de que se formen no sólo técnicos (en las competencias del saber y saber hacer), sino también buenos profesionales (competentes en saber ser y saber estar).

Al abordar cuestiones que tienen que ver con la discriminación, las desigualdades y la VG en el contexto universitario, advertimos en las percepciones de los estudiantes de ambas universidades porcentajes elevados en torno a la opción de la escala "indiferente"; por ejemplo, a la proposición "la VG es un fenómeno que existe en mi contexto universitario", respondieron 33% de acuerdo y 22% indiferente en la UV, y 64% de acuerdo y 17% indiferente en la UAEM. Esta "indiferencia", suponemos, responde a que estamos ante ítems comprometedores,

que implican un ejercicio de denuncia, una toma de postura que no todos y todas están dispuestos a asumir a pesar del anonimato asegurado. Las razones para este recelo pueden ser diversas: miedo a posibles represalias; creer en su existencia, pero considerar que son hechos aislados y por ello no tiene importancia especificarlos; no querer ser identificado/identificada como “feminista”; no dar importancia a estas cuestiones; ausencia de reconocimiento o conocimiento de estas situaciones, entre otros.

Para Fishbein y Ajzen (1975), éste es uno de los límites de este tipo de estudios: las posibles discrepancias entre las declaraciones formuladas y las conductas realizadas. En este sentido, no hay que perder de vista que la VG que se produce en las instituciones universitarias y entre los miembros de la comunidad es, en muchas ocasiones, sutil y normalizada, y no es percibida como tal (Gross *et al.*, 2006). Esta falta de reconocimiento es uno de los principales obstáculos para superar y denunciar posibles prácticas abusivas que se estén dando en el seno de las universidades. En ambas universidades obtuvimos testimonios que relatan situaciones que podrían definirse como VG:

Yo tenía un profesor que me daba a mí clase, pero esto le ocurrió a unas compañeras que yo creo que no era acoso, ni tan grave, pero sí que las llamaba al despacho, tenía el número de teléfono de ellas porque se los pidió y ellas tenían miedo, porque, éste no nos va aprobar y tal.... Cosas que les daba una asignatura que era difícil, les daba las preguntas a condición de que fueran y estuvieran con él y eso...” (mujer 5, grupo 2, UV).

A veces sí. Sientes agresión por el maestro. Pues molestar, insinuar, su mirada. También los compañeros” (mujer, Artes y Humanidades, UAEM).

En otro orden de ideas, sobre la intención de conducta del alumnado hacia la igualdad y la prevención de la VG, en ambas universidades se hallan tendencias positivas. Específicamente, 56% del alumnado de la UV y 64% de la UAEM están dispuestos a trabajar por y para la igualdad como medio de prevenir la VG. Por otro lado, también observamos un acuerdo elevado acerca de la no tolerancia (87% UV; 80% UAEM) y la predisposición a denunciar cualquier acto que implique VG (91% UV; 83% UAEM). A pesar de los elevados porcentajes, es necesario tener en cuenta las discrepancias posibles entre las declaraciones formuladas y las conductas, puesto que, al analizar cada universidad por separado, encontramos porcentajes ínfimos de denuncias ante situaciones de VG (Valls Puigvert & Duque, 2008; Ramírez, 2008).

El uso del lenguaje inclusivo resulta, asimismo, un tema interesante. El alumnado de ambas universidades percibe que sus instituciones han asumido cierto compromiso en el uso de un lenguaje no sexista (59% UV; 70% UAEM). La imagen aparece más difuminada cuando se refiere a la propia necesidad del alumnado de utilizar un lenguaje inclusivo (32% UV; 43% UAEM). Se halla una incoherencia, ya que, a pesar de encontrar porcentajes elevados que están de acuerdo en que acabar con el lenguaje sexista en el contexto universitario es un factor clave para avanzar en la igualdad y la prevención de la VG (70% UV; 64% UAEM), el alumnado no manifiesta, en la misma medida, la conveniencia de usar lenguaje inclusivo para no discriminar. Tratamos de nuevo con una discrepancia entre las declaraciones formuladas y las conductas.

Por último, sobre los referentes del estudiantado se descubren diferencias significativas. Al indagar acerca de la creencia de que sus compañeros y compañeras los rechazan cuando denuncian una situación de VG, descubrimos que el alumnado de la UV se muestra en desacuerdo en mayor medida que el estudiantado de la UAEM. Este hallazgo revela una mayor resistencia por parte del estudiantado de la UAEM hacia la introducción de la perspectiva de género en la práctica cotidiana universitaria.

Por otro lado, se pregunta si el estudiantado percibe molestia por parte de su familia o pareja cuando defiende los derechos de las mujeres y actúa en pro de la igualdad de género. Respecto a ello, existen diferencias significativas entre ambas universidades; el alumnado de la UV es el que menor porcentaje de acuerdo presenta en ambos casos: aproximadamente, 20% del alumnado de la UAEM considera que su familia (18%) y su pareja (19%) se molestan cuando actúa defendiendo los derechos de las mujeres y la igualdad de género frente al 6% de la UV (8% familia; 5% pareja). Estas respuestas son importantes debido a la relevancia que tiene la convivencia en la familia en la vida de una persona, y son un factor influyente en la toma de decisiones de los sujetos y en la elección de pareja/amistades.

Al observar en detalle los resultados, destacan ciertas cuestiones: buena parte del alumnado, con mayor frecuencia varones, manifiestan que las estudiantes reciben un trato más delicado y ciertos privilegios por parte del profesorado. Sin embargo, estos privilegios son definidos por algunas mujeres como “cuestiones molestas”, porque se les considera “más trabajadoras”, pero “menos capaces”. La pregunta obvia: ¿este trato diferenciado es beneficioso para alguien? En este trabajo se declara que no, ya que diferenciar y tratar a alguien según su sexo menoscaba las potencialidades de las personas y anula el desarrollo de ciertas capacidades al encorsetar sus posibilidades en función de unos atributos marcados por el sexo que simplifican la diversidad real.

La indagación acerca de la existencia de VG en el ámbito universitario arrojó porcentajes de acuerdo demasiado elevados, tanto entre varones como entre mujeres, al considerar que existe VG en el contexto universitario y afirmar que es una realidad que ocurre de un modo tan sutil que no es percibido por la mayoría. Estos datos revelan la necesidad de introducir nuevas medidas y acciones que prevengan y erradiquen cualquier situación que implique discriminación, desigualdad o VG, 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.

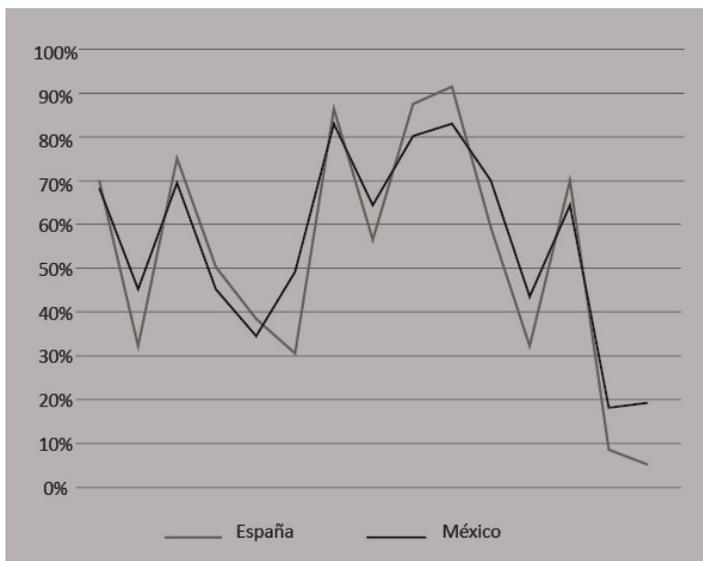
Tabla. Síntesis resultados

Condición ante la que se enfrenta el estudiantado	España %	México %
Lo que el alumnado cree que “debe hacer su universidad” y lo que “realmente hace” respecto a la igualdad y prevención de la violencia de género.	70	68
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	45

Los y las estudiantes creen que es responsabilidad del profesorado formar en igualdad y prevención de la violencia de género.	75	69
El estudiantado percibe que los profesores no se preocupan por promover los valores de la ética cívica.	50	45
La planta académica no valora los esfuerzos por trabajar la temática de la violencia de género.	38	34
El profesorado trata de forma distinta a su alumnado en función de su sexo.	30	49
El estudiantado de ambas universidades cree que es importante formarse en cuestiones relativas a la igualdad y la prevención de la violencia de género.	86	83
Los y las estudiantes están dispuestos a trabajar por y para la igualdad como medio de prevenir la violencia de género.	56	64
El alumnado se declara en posición de cero tolerancia a la violencia de género.	87	80
El estudiantado manifiesta predisposición a denunciar cualquier acto que implique violencia de género.	91	83
El alumnado entrevistado percibe que sus instituciones han asumido cierto compromiso en el uso de un lenguaje no sexista.	59	70
El alumnado acepta que utiliza un lenguaje inclusivo.	32	43
En opinión del estudiantado, eliminar el lenguaje sexista en el contexto universitario es un factor clave para avanzar en la igualdad y la prevención de la violencia de género.	70	64
El estudiantado percibe molestia por parte de su familia cuando defiende los derechos de las mujeres y actúa en pro de la igualdad de género.	8	18
El estudiantado percibe molestia por parte de su pareja cuando defiende los derechos de las mujeres y actúa en pro de la igualdad de género.	5	19

Fuente: elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios aplicados en las dos universidades (española y mexicana) en estudio. El valor es porcentual.

Gráfica. Respuestas al cuestionario



REFLEXIONES FINALES

Cada palabra, cita, expresión o, incluso, cada silencio empleados en este estudio destacan la importancia de analizar y comprender las percepciones del alumnado universitario respecto a la igualdad y la VG, y valoran la función que las universidades y el profesorado universitario están llevando a cabo al respecto. Reiteramos que las instituciones de educación superior están consideradas como espacios a la vanguardia del pensamiento, creadoras y difusoras de cultura en el seno de la sociedad; por ello, tienen deberes y responsabilidades sociales y ciudadanas que no pueden eludir: han de convertirse en referentes, investigando de forma rigurosa, sensibilizando e informando, mostrando una actitud de *tolerancia cero*. La universidad es una institución social que no puede permanecer ajena a los asuntos de igualdad y prevención de la VG, pues de su implicación y obligación depende el desarrollo de profesionales comprometidos con este principio ético y democrático.

El primer paso para asumir este encargo es que quienes integran a la propia universidad reconozcan que dentro de sus muros se dan situaciones que son consideradas por la comunidad científica internacional como discriminatorias, incluso como VG. Tanto en la UV como en la UAEM se reportan porcentajes que hacen evidente situaciones discriminatorias, desigualdades y VG, así como la percepción de que el profesorado universitario no está en exceso preocupado o no valora las cuestiones relacionadas con la ética cívica en general y con la igualdad de género en particular. Sin duda, cuando existen estas condiciones no podemos decir que haya igualdad real entre varones y mujeres.

En la investigación, el estudiantado revela la necesidad de que profesorado universitario trabaje no sólo con “el cerebro”, sino “con el corazón”, es decir, que se ocupe de las competencias científicas (saber) o metodológicas/técnicas (saber hacer) referidas a la disciplina en la que están insertos, y también de las competencias sociales (saber estar) y personales (saber ser); hacen hincapié en la importancia de

desarrollar en la formación del profesorado los valores de igualdad y respeto.

El primer paso que ha de dar el profesorado universitario hacia una docencia integradora de corazón y cerebro es reconocer a los alumnos y las alumnas como ese "otro" con derechos, dignidad y libertades que son intrínsecas a todo ser humano, pero reflexivos y críticos. El alumnado exige docentes comprometidos con su investigación y docencia, y también remarcan la necesidad de que asuman un enfoque basado en los valores de la ética cívica, que sean reflexivos, deliberativos y orientados a formar; no sólo profesionales, sino personas y ciudadanos-ciudadanas.

En síntesis, en las universidades siguen existiendo elementos que generan desigualdades, discriminación, injusticia e incluso VG. Al realizar el estudio comparado, hallamos diferencias entre universidades de dos países; habría sido descabellado pensar que las respuestas dadas por el alumnado de una universidad y otra fueran idénticas, ya que son contextos distintos; cada uno con su singularidad, idiosincrasia y complejidad. No obstante, de forma global, los resultados han revelado tendencias similares en las percepciones del estudiantado respecto a las cuestiones investigadas.

Es fundamental instaurar el principio de igualdad y erradicar la VG en el ámbito universitario para ser justos con la propia comunidad universitaria y la sociedad entera. Ante la pregunta ¿es posible erradicar todas las posibles luchas resultantes de la mecánica del poder?, Foucault (1998) afirmaba que las relaciones de poder nunca desaparecerían: no, ese ideal no era más que un cuento de hadas. La realidad era que la lucha nunca tendría un final; sin embargo, también insistía en que la verdadera lucha sólo se perdía si no se combatía, si no se trabajaba en el día a día, si no se resistía. Tal vez sea una utopía hablar del fin de la discriminación, de la desigualdad y la VG, pero es posible seguir caminando y avanzando para lograr profundas transformaciones y un mundo más equitativo, más justo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, M. (2009). La participación femenina en la Universidad de Colima (1980-005). En M. Chávez *et al.* (coord.). *Género y trabajo en las universidades* (pp. 309-339). México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara..
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl & J. Beckman (eds.). *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Alemania: Springer.
- _____ (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665-683.
- Arboleda, L. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26 (1), 69-77.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y La Torre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bondurant, B. (2001). University women's acknowledgment of rape. Individual, situational, and social factors. *Violence Against Women*, 7 (3), 294-314.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Castro, R. y Vázquez, V. (2008). La universidad como espacio de la reproducción de la violencia de género: un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Chapingo. *Revista Estudios Sociológicos*, 26 (78), 587-616.

- Edwards, K., Desai, A., Gidycz, Ch. & Vanwynsberghe, A. (2009). College women's aggression in relationships: the role of childhood and adolescent victimization. *Psychology of Women Quarterly*, 33, 255-256.
- Edwards, S., Bradshaw, K. & Hinsz, B. (2014). Denying rape but endorsing forceful intercourse: Exploring differences among responders. *Violence and Gender*, 1 (4), 188-193.
- Enciso, V. y Rico, A. (2009). Las y los académicos de la Universidad de Guadalajara: una aproximación de género. En M. Chávez *et al.* (coord.) (2009). *Género y trabajo en las universidades* (pp. 309-339). México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., Morales, S. y Vázquez, V. (2008). *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. Valencia: Brief.
- Ferrer, V., Bosch, E., Ramis, M. y Torres, G. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 18 (3), 359-366.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior*. Nueva York: Addison-Wesley.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A. y Jiménez, M. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El Cuestionario CEVAPU. En *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información* (pp. 238-258).
- Graves, K., Sechrist, S., White, J. & Paradise, M. (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., Winslett, A., Roberts, M. & Ghom, C. (2006). An examination of sexual violence against college women. *Violence Against Women*, 12 (3), 288-300.
- Heller, A. (1978). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- Ibáñez, J. (1991). El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica. En M. Latiesa. *El pluralismo metodológico en la investigación social* (pp. 53-82). Granada: Ensayos Típicos.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Macías, J. *et al.* (2012). Creencias y actitudes del alumnado de Enfermería sobre la violencia de género. *Index Enfermería*, 21 (1-2), 1-8.
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/>
- Nayak, M., Byrne, Ch., Mutsumi, K. & Martiny, A. (2003). Attitudes toward violence against women: A cross-nation study. *Sex Roles*, 49, 333-342.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Espasa Libros.
- Palomar, C. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES.
- Ramírez, G. (2008). *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias*. México: Academia Mexicana de Derechos

- Humanos, AC.
Real Academia de la Lengua (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. España: Espasa Calpe.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Simón, M. (2011). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Smith, P., White, J. & Holland, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 93 (7), 104-110.
- Spitzer, T. (2004). Suelos está de luto: conductas de riesgo en estudiantes universitarios. *Memoria VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Straus, M. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence against Women*, 10 (7), 790-811.
- _____ (2008). Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations. *Children and Youth Services Review*, 30, 252-275.
- Valls, R. et al. (2005-2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Madrid: Ministerio de la Mujer.
- Valls, R., Puigvert, L. & Duque, E. (2008). Gender violence amongst teenagers. Socialization and prevention. *Violence Against Women*, 14 (7), 759-785.
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México: Casa Juan Pablo.