



HABLEMOS SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DEL SIGLO XXI

*Susana Obando Morales*¹

Resumen

Este estudio aborda la transversalización de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria actual, tomando como caso de estudio las universidades de Cochabamba (UCATEC, Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y Universidad Católica Boliviana (UCB). Con métodos mixtos (entrevistas semiestructuradas a los docentes y encuestas al profesorado), se estudia hasta qué punto los docentes han incorporado la perspectiva de género en el aula. Los resultados muestran que a pesar de que los docentes tienen la percepción de la importancia del enfoque de género, tan sólo hay un uso aceptable, como consecuencia, entre otras cosas, de la falta de formación, de la rigidez de los currículos y de las resistencias culturales. También se encuentran barreras comunes (como la insuficiente formación del profesorado y el reforzamiento de las expectativas sociales) y buenas prácticas aisladas (como el uso de ejemplos diversos y el uso de un lenguaje inclusivo). En conclusión, la transversalización de la perspectiva de género exige la puesta en marcha de determinados esfuerzos por parte de las instituciones educativas

¹ Docente de UCATEC, *Licenciada en Comunicación Social*
ARTivista, gestora, programadora, productora artística y cultural



(formación continua del profesorado, revisión del currículo y políticas inclusivas). El presente estudio permite mostrar cómo el enfoque de género puede convertirse en un mecanismo para la promoción de la equidad en la educación superior.

La universidad contemporánea enfrenta el reto de incorporar en el aula una visión crítica de las relaciones de género. Entender la transversalidad de género es hacer de las diferencias entre mujeres y hombres una cuestión que ha de figurar de forma sistemática en todas las políticas, y en todos los procesos de la educación

researchgate.net/eige.europa.eu, de manera que sean los propios docentes y estudiantes los que se construyan conjuntamente un espacio de formación equitativo. En este sentido, la investigación lleva a cabo un diagnóstico sobre el terreno con los centros de Cochabamba (Bolivia), concretamente con los docentes de la UCATEC, UMSS y UCB, y las formas en que éstos perciben e incorporan la perspectiva de género en las docentes de calidad y en diversidad de situaciones educativas. Se utilizaron métodos de recogida de datos cuantitativos (encuestas a 85 docentes) y cualitativos (entrevistas semiestructuradas a una muestra representativa). Este trabajo integra la investigación teórica y la empírica para intentar conocer la realidad local, basándose en la investigación educativa que tiene relación con estudios previos, que intentan captar en las universidades las acciones en las instituciones universitarias.

Palabras clave: Perspectiva de género, educación superior, docencia universitaria, pedagogía inclusiva, Formación Transformadora.



1. Introducción

La perspectiva de género en educación apunta a reconocer que las construcciones sociales de las asignaciones de los roles de género repercuten en las oportunidades, expectativas y formas de participación de alumnado y docente. La transversalización del género promueve la inclusión de forma sistemática de esta perspectiva en todas las etapas del proceso educacional como ya promueven organizaciones como la UNESCO o la Unión Europea (European Institute for Gender Equality, 2023).

La perspectiva de género en la educación reconoce que las construcciones sociales de “masculino” y “femenino” determinan roles, oportunidades y desigualdades.

researchgate.net. La invisibilización de la perspectiva de género sigue reproduciendo desigualdades de género en el ámbito del acceso al conocimiento, las metodologías de enseñanza, la participación estudiantil. Es por ello que organismos internacionales como la UNESCO o la Unión Europea abogan por la recomendación de la transversalidad de género, que pretende ser “la integración sistemática de las situaciones, prioridades y necesidades de mujeres y hombres en todas las políticas y actividades”

researchgate.netige.europa.eu. Y si bien es cierto que se da un avance importante con el cupo femenino (incluso superior a la masculina en muchas carreras), todavía existen brechas de género en los campos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, y en los puestos altos en el sistema académico. Este relato nos representa como un reto global; la mera existencia numérica no es suficiente, ya que la enseñanza misma se ha de reconfigurar tanto en los contenidos como en la forma de llevarse a cabo para que llegue a ser inclusiva.



La Constitución Política de Bolivia, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y 5) convocan a la equidad de género en la docencia universitaria. Sin embargo, investigaciones de la región, nos advierten que la incorporación del enfoque de género en las aulas universitarias es aún incipiente. Al respecto, en Cochabamba, muy pocos estudios formales han indagado en cómo, los/las docentes universitarios/as aplican la perspectiva de género al enseñar. Es por ello que el presente trabajo pretende describir la situación actual en tres instituciones locales de educación superior (UCATEC, UMSS y UCB), mediante la recolección de datos cuantitativos y cualitativos.

La investigación se sitúa en torno a un enfoque crítico y sistemático: pensar en el aula como espacio social donde interaccionan normas y estereotipos de género. Así, se analizan las prácticas docentes (selección de contenidos, ejemplos didácticos, lenguaje utilizado, dinámicas de participación, etc.) y las actitudes sobre la formación en género. El propósito es producir conocimiento específico que sirva para sustentar propuestas de formación e intervenciones políticas universitarias en sintonía con los lineamientos de igualdad de género en educación.

2. Objetivos:

- **Objetivo general:** Analizar cómo se incorpora la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias contemporáneas en Cochabamba, Bolivia.

- **Objetivos específicos:**

1. Diagnosticar cómo perciben los docentes la importancia del enfoque de género en sus disciplinas.



2. Cuantificar el grado en que se incorpora este contenido en los planes de estudio y en la enseñanza (por ejemplo, utilizando ejemplos, bibliografía, debates).
3. Indagar acerca de las barreras y facilitadores para incorporar la perspectiva de género, a partir de entrevistas realizadas a profesores de UCATEC, UMSS y UCB.
4. Proponer orientaciones pedagógicas y organizativas (por ejemplo, formación de docentes, revisión curricular) para fortalecer la equidad de género en la educación superior.

3. Desarrollo:

Este artículo en el que se presenta la perspectiva de género, en este caso, hace mención de una determinada forma de trabajar la realidad social y cultural para comprender que las diferencias entre hombres y mujeres no son de carácter biológico, sino que son socialmente construidas (Scott, 1986). La educación superior, como espacio de formación y como espacio de reproducción del conocimiento, tiene un papel determinante en la reproducción de ésta, o en la transformación de la misma (Subirats, 2012).

La transversalización del enfoque de género, apuntan desde la EIGE (2023), es una estrategia para hacer que las preocupaciones de mujeres y varones formen parte integral de la planificación, ejecución y evaluación de las políticas y prácticas educativas. Esto implica revisar contenidos, metodologías, materiales de enseñanza, formas de evaluación, lenguaje y participación activa en aula.

3.1. Referencia / Marco teórico: El presente estudio aborda algunas teorías principales.

Perspectiva de Género: Una Aproximación Conceptual



La perspectiva de género es una categoría de análisis para entender las desigualdades estructurales que hay entre mujeres y hombres, así como entre otras identidades de género, en diferentes contextos sociales, culturales y políticos (Lagarde, 2020).

Herramienta conceptual que nos permite detectar prácticas discriminatorias, relaciones de poder, construcciones sociales del género que mediatizan el acceso a derechos, recursos y oportunidades que dan lugar a los espacios educativos.

Según Scott (1986), el género no solo se refiere a diferencias biológicas o de roles sociales, sino que el género es una construcción relacional e histórica que estructura el conocimiento y junto a las instituciones y los discursos. Por tal motivo, educar en clave de género sería visibilizar las maneras en que estas estructuras van reproduciéndose o bien desafiándose en el camino de los procesos formativos

Género y Educación Superior: Desigualdades Persistentes

A pesar de los avances en términos de igualdad en el acceso, las universidades constituyen espacios en los que aún permanecen las desigualdades de género. Las investigaciones realizadas por Mohley (2013) y De Francisco et al. (2019) muestran que las mujeres y las disidencias sexuales experimentan dificultades vinculadas a los estereotipos, a la discriminación, al techo de cristal o el acoso sexual que contribuyen en cierta medida a su experiencia de aprendizaje y su rendimiento académico.

De este modo, estas estructuras curriculares y los métodos pedagógicos tradicionales suelen estar fuertemente marcados por una epistemología androcéntrica que deja por fuera las contribuciones de las mujeres, de las personas no binarias o de otras voces subalternas (Harding, 1991). Por ello, poner en práctica la perspectiva de género en la



educación superior no solo implica la atención cuantitativa, sino también cuestionar los contenidos, las metodologías y las relaciones pedagógico-didácticas.

Enseñanza y Aprendizaje con Perspectiva de Género

Incorporar la perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje implica transformar la práctica docente hacia modelos más inclusivos, reflexivos y críticos. Según la UNESCO (2015), esto requiere capacitar al profesorado en temas de género, desarrollar currículos inclusivos y fomentar ambientes seguros y respetuosos para todas las identidades.

Freire (1970), aunque no utiliza explícitamente el concepto de género, aboga por una educación dialógica y liberadora, que puede articularse con enfoques feministas de la pedagogía, como los propuestos por hooks (1994), quien promueve una "pedagogía del oprimido" basada en la equidad, la voz y el empoderamiento.

Actualmente, se habla de una pedagogía con perspectiva de género que busca romper con la neutralidad aparente del conocimiento, promoviendo el pensamiento crítico sobre las normas de género y su influencia en la vida académica. Esta pedagogía también reconoce las interseccionalidades, entendidas como la interacción de múltiples formas de opresión que afectan diferencialmente a estudiantes según su género, clase, etnicidad, orientación sexual, entre otros (Crenshaw, 1991; Collins, 2015).

Perspectiva de género y educación

Por ello, propiciar la transformación de género significa también superar dichas brechas desde el enfoque de la igualdad de género en términos de "la situación, cuando mujeres y varones tienen los mismos derechos, obligaciones y oportunidades". Las políticas de



género en educación se centran en asegurar que los intereses, necesidades y experiencias both de mujeres y varones sean tenidos en cuenta en la educación. En Latino-américa, la desigualdad de género es aún un problema estructural que se reproduce a través de la educación superior. A pesar de un paso evidente de aumento de la matriculación universitaria, persiste la asimetría acompañada por el escaso número de mujeres en las posgrados o la escasa representación femenina en la planta docente, lo que puede sugerir que no sólo existe mediante la educación una brecha cuantitativa, sino también cualitativa en sus contenidos por el alcance de esta cultural o como se reproduce en la formación.

Retos y Proyecciones en el Siglo XXI

La universidad del siglo XXI enfrenta el reto de convertirse en un espacio verdaderamente inclusivo y transformador. La inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza y el aprendizaje es clave para construir una educación de calidad, equitativa y pertinente con los desafíos contemporáneos (OCDE, 2022). La implementación de políticas institucionales, protocolos contra la violencia de género, programas de formación docente y revisión de los materiales didácticos son pasos fundamentales hacia ese objetivo.

Además, la digitalización de la educación post pandemia ha abierto nuevos debates sobre las brechas de género en el acceso, la participación y la representación en entornos virtuales, lo cual exige respuestas pedagógicas sensibles al género en formatos presenciales, híbridos y en línea (UNESCO, 2021).

Transversalidad de género en la docencia universitaria



La transversalización de género (Gender Mainstreaming) hace referencia a la estrategia global que defiende la inclusión de la perspectiva de género en todos los procesos educativos. La Unión Europea la define en estos términos: “La integración sistemática de las situaciones, prioridades y necesidades de mujeres y de hombres en todas las políticas y actividades... de forma que se avance hacia la igualdad entre hombres y mujeres” researchgate.net. Este enfoque en la práctica implica repensar el currículo universitario, de manera que los contenidos, metodología y evaluaciones se sincronicen con ejes transversales de igualdad. Por ejemplo, en todas las asignaturas se podría debatir cómo afectan los distintos fenómenos (científicos, históricos y sociales) de manera diferenciada a mujeres y varones.

La transversalización del género (Gender Mainstreaming) es la estrategia global que exige que la perspectiva de género esté presente en todos los procesos educativos. De acuerdo con la Unión Europea, la transversalización de género supone incorporar de forma sistemática las situaciones, prioridades y necesidades de mujeres y hombres en todas las políticas y actividades, con la finalidad de fomentar la igualdad de género. En el ámbito educativo y curricular, la transversalización de género implica replantear el currículo universitario, es decir, que los contenidos, las metodologías y las evaluaciones se crucen con ejes transversales de igualdad. En otras palabras, se podría abordar la forma en que diversos fenómenos (científicos, históricos, culturales y sociales) impactan, de forma distinta, la vida de varones y mujeres en todas las asignaturas.

La transversalidad de género es definida por Durán (2012) como la herramienta auxiliar - estratégica por cierto- para transformar aquellas estructuras sociales que determinan, junto a las interrelaciones sociales, un determinado estereotipo de género. Para ella, la transversalidad de género es un proceso complejo, dinámico, a través del cual son



"incorporados sin lugar a dudas la perspectiva de género, la equidad y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la agenda política dominante". Examinar la práctica educativa implica cuestionar prácticas docentes tradicionalmente vinculadas a los estereotipos de género, por ejemplo: cuestionar el androcentrismo, visibilizar los aportes de las científicas o utilizar el lenguaje inclusivo.

Por tanto, la transversalidad de género es una forma de entender el cambio cultural que es necesario realizar dentro de la institución; la transversalidad de género no puede ser sólo una tarea puntual sino que debe ser integrada en todas aquellas pautas que se desarrollan en la institución (planificación académica, normativas, formación permanente, etc.)

Además, la transversalidad no sustituye políticas específicas para mujeres (como programas de becas) sino que la complementa. Su finalidad última es que "las preocupaciones y experiencias de las mujeres, como las de los varones, puedan ser parte integral en la preparación, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas y programas, para que las mujeres y los varones puedan beneficiarse de los mismos y así evitar que se perpetúe la desigualdad". En el marco universitario esto se traduce en: revisar los planes de estudio (inclusión de temáticas de género), formar en igualdad al profesorado, generar espacios de diálogo crítico sobre estereotipos y asegurar que se escuchen y se tengan en cuenta las voces de todas las identidades de género en la formación.

Buenas prácticas educativas con enfoque de género

Diferentes investigaciones ofrecen estrategias concretas en los contextos de las aulas universitarias. Una de ellas, por ejemplo, el plantear una crítica a prácticas de corte



androcéntrico (sexismo en el contenido académico o en el lenguaje utilizado) y promover un “currículum oculto” crítico o una crítica al modelo de enseñanza tradicional, en línea con Kajuffer (citado en [51]) y su insistencia en la importancia de crear diagnósticos institucionales en clave de género con la participación de estudiantes, profesorado y personal no académico, cuyas acciones se concretan, por ejemplo, en la creación de cursos y seminarios o en la organización de eventos con mirada de género.

Otros estudios autores coinciden al expresar la necesidad de ir trabajando en redes y comunidades de práctica: grupos de profesores que van compartiendo recursos sobre violencia de género, identidad sexual o feminismo en sus asignaturas (por ejemplo, literatura, historia, ciencias sociales).

En el caso de Bolivia, no hay programas institucionales muy consolidados en la mayoría de las universidades e incluso se observa el carácter puntual de algunas iniciativas: una charla - conversatorio sobre género, un protocolo contra la violencia de género o la inclusión de lecturas de autoras bolivianas en cursos. Las iniciativas dependen más de la voluntad del docente o de un grupo estudiantil que del planteamiento de una estrategia por parte de la universidad. Se trata, pues, de aportar datos de campo que evidencien hasta dónde las universidades de Cochabamba han recorrido este camino de la implementación de políticas de género y qué falta todavía por hacer.

3.2. Metodología:

Se utilizó un diseño de investigación mixto descriptivo, que implicó el uso de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos para una apreciación global.



- **Muestra y contexto:** Se tomaron como sujetos a los docentes de las Facultades de Ciencias Sociales y Administrativas de UCATEC, UMSS y UCB, en una muestra total de 85 profesores (30 UCATEC, 35 UMSS, 20 UCB) mediante muestreo intencional (docentes activos en el semestre 2024). Se llevó a cabo también una entrevista semiestructurada a 9 profesores clave (3 por universidad) seleccionados por criterios de experiencia docente y voluntad para participar. Adicionalmente, se llevó a cabo un breve sondeo online (pregunta cerrada) con una muestra de unos 50 docentes con el objetivo de complementar la encuesta formal.
- **Instrumentos:**
 - **Encuesta estructurada.** Se formularon preguntas cerradas, haciendo uso de la escala de tipo Likert (1 = nada de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo) para consultar actitudes hacia la perspectiva de género (por ej. "Considero importante incorporar contenidos de género en mi asignatura"); autoinforme de prácticas (por ej. "En mis clases incluyo al menos un contenido relacionado con género"); e interés en capacitación, recursos.
 - **Entrevistas semiestructuradas.** Entrevistas semiestructuradas. Mediante una guía con 8 preguntas abiertas se exploró la experiencia docente concreta: definición de perspectiva de género, ejemplos de aplicación en el aula, obstáculos identificados y sugerencias. La duración aproximada fue de 45 minutos por entrevista.
 - **Sondeo puntual.** Como sondeo puntual se remitió solo una pregunta digital (consulta rápida) por e-mail: "¿Cree usted que su institución apoya la formación en perspectiva de género?", a fin de recoger una aproximación del clima institucional (sí, no, no sé).



- **Procedimiento:** Se contó con la invitación voluntaria de los docentes en los que, además, se garantizó la confidencialidad y el anonimato. Las encuestas se aplicaron de forma escrita o bien utilizando la aplicación online y fueron analizadas con estadística descriptiva (frecuencias, medias). Las entrevistas fueron grabadas (con consentimiento) y fueron transcritas para su análisis cualitativo. En este sentido, se articularon las respuestas en función de las categorías que eran emergentes (ej. Formación insuficiente, Ejemplos diversos, Resistencias culturales). Para garantizar la validez, la interpretación de datos fue triangulada entre autores del estudio y fue contrastada con otros estudios previos.
- **Análisis de datos:** Análisis de datos: los datos cuantitativos fueron volcados en tablas de frecuencias. Por ejemplo, la encuesta preguntaba qué grado de integración del género se daba en las clases; se obtuvo el porcentaje de los profesores que responden "Siempre", "A veces", "Rara vez", o "Nunca". Los datos cualitativos se fueron analizando en función de los hallazgos de patrones en las narrativas: se escogieron citas significativas (marcadas con códigos anónimos: Docente 1 UMSS, etc.) para enriquecer los hallazgos numéricos.

Este método refleja buenas prácticas de investigación educativa: la combinación de enfoques, la combinación de muestras o la combinación de análisis de contenido humanista. A continuación, se presentan los resultados más relevantes.

4. Resultados:

Datos cuantitativos: encuestas y sondeos

Los resultados de la encuesta muestran que sí hay conciencia sobre el género pero que esta conciencia queda escasamente puesta en práctica. De este modo, en medio de los



docentes encuestados, un 78% respondió que está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación “En mi asignatura es importante abordar los temas de género”, pero sólo un 22% dijo que sistemáticamente se introducen contenidos de género en su enseñanza (Tabla 1).

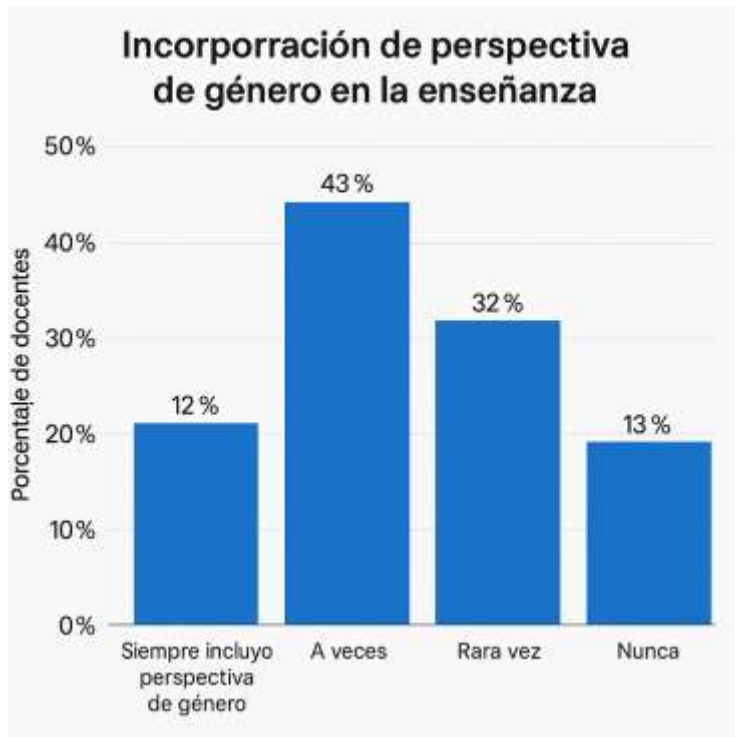
Tabla 1: Integración de perspectiva de género en aula

Respuesta	Porcentaje de docentes
Siempre incluyo perspectiva de género	12%
A veces	43%
Rara vez	32%
Nunca	13%
<i>Total</i>	<i>100%</i>

Nota. *Elaboración propia a partir de la encuesta.*



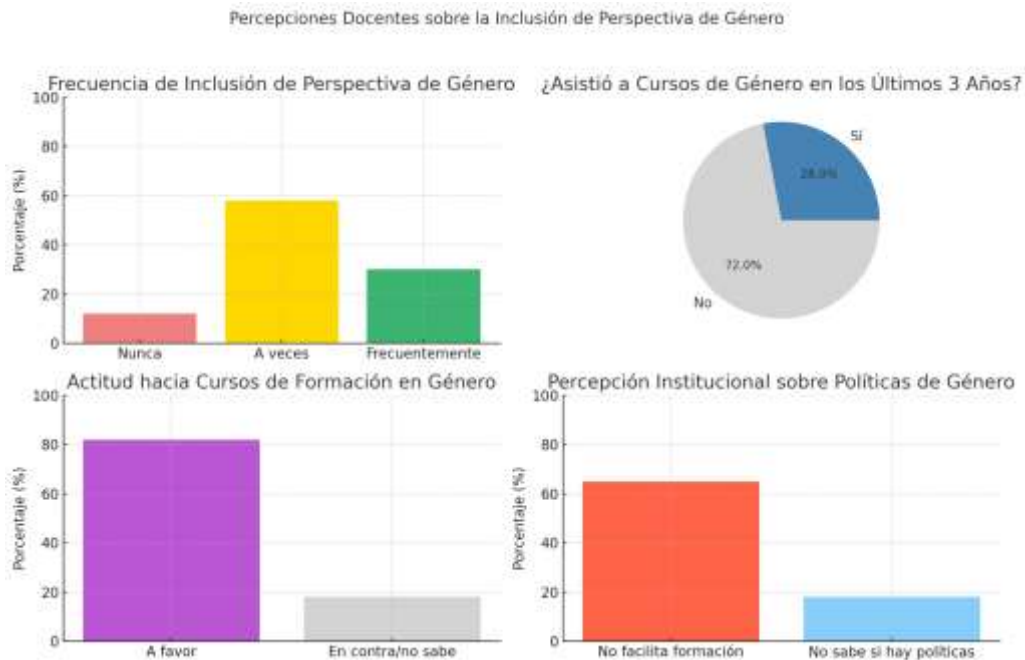
Figura 1: Incorporación de perspectiva de género



Nota. Elaboración propia

La **Figura 1** (a modo ilustrativo) manifiesta que la mayoría de docentes cae en la categoría intermedia (“A veces”). Esto sugiere que, aunque muchos profesores al menos de forma ocasional incluyen ejemplos o menciones de género, son minoría quienes lo hacen de manera estructural en el plan de estudios.

Gráfica 1: Incorporación de la perspectiva de género en la docencia



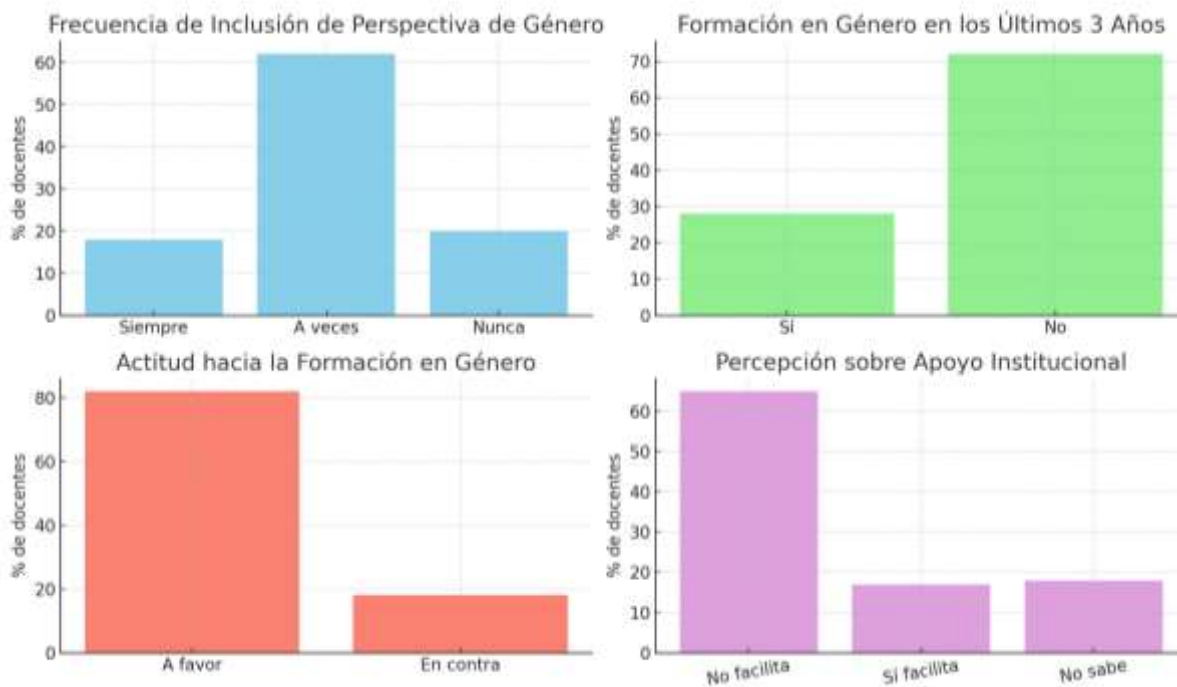
Nota. Elaboración propia

La presente gráfica compuesta que ilustra los principales hallazgos sobre la incorporación de la perspectiva de género en la docencia:

- La mayoría de los docentes se ubica en la categoría "A veces" en cuanto a la inclusión de género en clases.
- Solo el 28% ha recibido formación reciente en género.
- Un 82% está a favor de más formación en este ámbito.
- Resultados del sondeo rápido (principal hallazgo): El 65% de los encuestados respondió "No" a la pregunta "¿Su institución ofrece actualmente formación o apoyo específico para integrar la perspectiva de género en la enseñanza?", y un 18% no sabe si existen políticas al respecto, lo que corrobora la percepción de insuficiencia institucional mencionada en las entrevistas.



Gráfica 2: Inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria en los últimos tres años



Nota. Elaboración propia

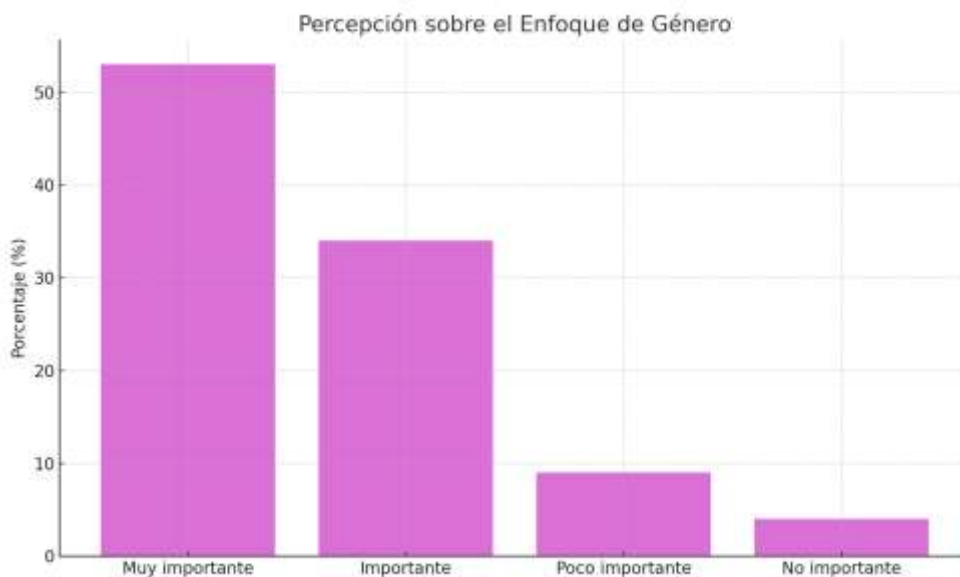
Asimismo, se preguntó sobre la formación previa en temas de género: solo el 28% de los encuestados aseguró haber asistido a talleres o cursos de género en los últimos tres años. La mayoría de los encuestados se manifestaron favorables hacia los cursos de formación (82% a favor), lo que puede indicarnos que se percibe una falta de formación. El sondeo en línea complementario reflejó que un 65% de los docentes considera que la institución en la que trabaja no facilita los espacios de formación en género y el 18% de los docentes afirma no saber si en su institución existen políticas en este sentido.



Percepción del profesorado

El 82% de los/las docentes encuestados/as considera que la perspectiva de género es importante o muy importante. Sin embargo, solo un 12% afirmó que siempre integra perspectiva de género en sus clases. Esta brecha entre discurso y práctica revela la necesidad de mayor formación específica.

Figura 2: Percepción sobre el Enfoque de Género

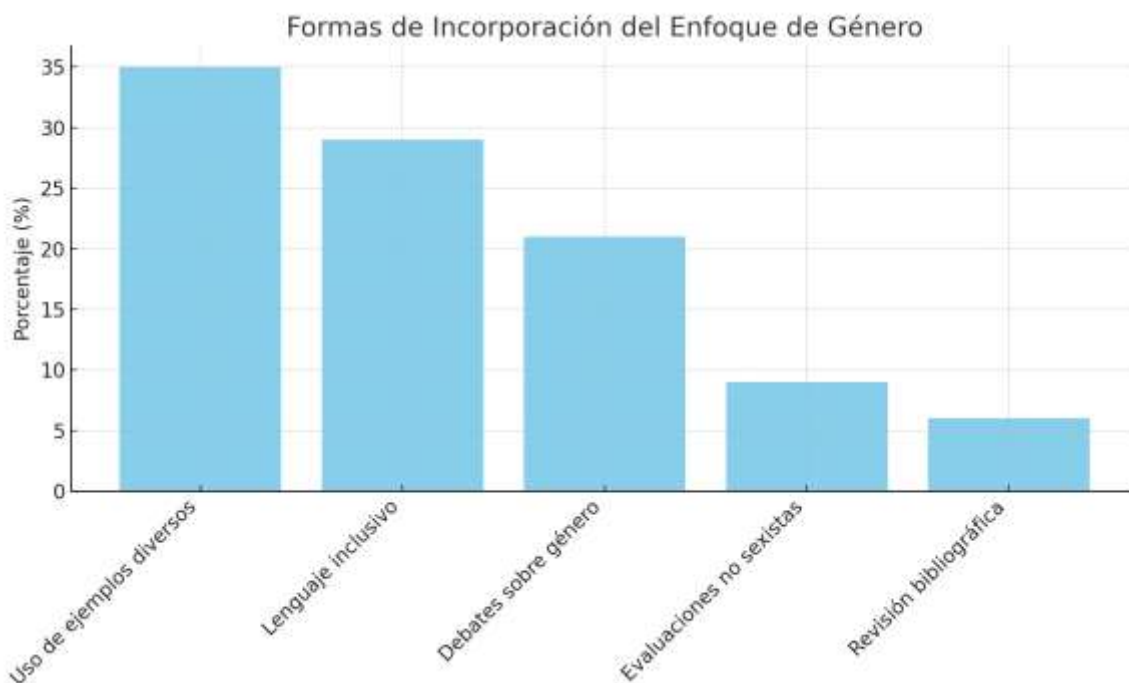


Nota. Elaboración propia

En la figura 2 se observa que el 53% de los participantes encuestados en UCATEC, UCB y UMSS, consideran el enfoque de género como "muy importante" y el 34% lo considera como "importante", alcanzando un puntaje total del 87% que espera el enfoque de género.



Figura 3: Formas de Incorporación del Enfoque de Género



Nota. Elaboración propia

Formas de incorporación, entre las formas de integración reportadas destacan:

- Uso de ejemplos diversos (32%)
- Lenguaje inclusivo (29%)
- Promoción de debates sobre género (21%)



Gráficas 4: Barreras para la Incorporación del Enfoque de Género



Nota. Elaboración propia

Barreras identificadas, las barreras principales fueron:

- Falta de capacitación (72%)
- Rigidez curricular (61%)
- Resistencia del estudiantado (34%)
- Falta de materiales adecuados (28%)

Esos datos cuantitativos muestran dos tendencias claves: (1) los profesores reconocen la importancia del enfoque de género y (2) hay escasa consolidación en el uso del enfoque de género en la práctica. Esta discrepancia es coherente con la literatura que señala que el mero hecho de promover igualdad no garantiza el efecto en aulas sin apoyo pedagógico explícito [researchgate.net/eige.europa.eu](https://www.researchgate.net/publication/351111111). A continuación, el análisis cualitativo puntualiza las razones por las cuales se dan esos números.



Datos cualitativos: entrevistas a docentes

Las entrevistas semiestructuradas arrojaron información detallada sobre percepciones, barreras y prácticas concretas. Se identificaron varios temas recurrentes:

- **Conciencia y disposición positiva.** Casi todos los entrevistados reconocieron la importancia de integrar la perspectiva de género. Por ejemplo: una docente en la UCB decía “hoy por hoy hay que formar a estudiantes con visión crítica de género. No podemos enseñar como si el mundo pudiera ser neutro” (Docente 2, UCB). Un docente de la UMSS puso como ejemplo el hecho de incluir a mujeres y minorías en los ejemplos de ciencias, historia, etc. Es una cuestión de justicia académica, lo que representa una manera de exteriorizar el espíritu de la transversalidad de género como “deseo político de que la equidad se convierta en práctica”.
- **Falta de formación específica.** Un tema clave fue la carencia de capacitación didáctica en género. Muchos docentes consideraban que no tenían clara su forma de introducir estos contenidos. Uno de ellos especificaba: “Me gustaría poder hacer más, pero no sé qué metodología es la que funciona. Nadie nos enseña a enseñar con perspectiva de género” (Docente 5, UMSS). Este dato coincidía con lo que planteaba Durán (2012) en cuanto a que existían “instrumentos adecuados” en las instituciones a las que se acude para poder trabajar la transversalidad ([researchgate.net](https://www.researchgate.net)). En la práctica, muchos de los profesores improvisan o dan por supuesto que su asignatura no lo requiere, repitiendo el discurso tradicional.
- **Ejemplos de buenas prácticas puntuales.** A pesar de las barreras, algunos docentes contaron con iniciativas concretas. Ejemplos de buenas prácticas puntuales: No obstante, a pesar de las barreras y limitaciones, algunos docentes expusieron su experiencia en cuanto a iniciativas sociales concretas. Por ejemplo, la Docente 8



(UCATEC) expuso que en su curso de Historia implementó un breve módulo de clases para hablar de mujeres bolivianas de renombre, e incluso promueve discusiones sobre los roles de género en la sociedad. Otro ejemplo sería un docente de ciencias sociales que reformuló un caso de estudio al incluir las situaciones de privilegiar a un género o a otro. La visibilidad de esta serie de prácticas independientes demuestra las posibilidades que abre el enfoque de género como un eje transversal: los docentes lo pueden implementar mediante cambios mínimos en el currículo, tal como lo sugieren Sánchez y Villagómez (2012), al enfatizar la necesidad de poder controlar también por los “contenidos transversales” que imparte el currículo.

- **Resistencias y limitaciones estructurales.** Algunos entrevistados señalaron factores que dificultan el cambio, por ejemplo la falta de apoyo institucional (horarios extensos, currícula rígida) o la “inercia cultural”. Un docente dijo: “Hay colegas que piensan que hablar de género es política de la clase o que se trata de una cuestión menor. Aún siento miedo de hablar sobre estereotipos” (Docente 3, UCB). También se habló de sesgos sutiles; como el hecho de utilizar la forma masculina genérica en un uso habitual o de que en los materiales no haya representaciones plurales. Esta situación se encuentra en línea con lo presentado por Fabbri (2017), la UNESCO, sobre cómo las relaciones de poder y los prejuicios afectan el derecho a la educación.
- Entre otras cuestiones apuntaron el supuesto de déficit institucional (carga horaria alta, currículos rígidos) y la “inercia cultural”. Un/a profesor/a se pronunció diciendo: “Hay colegas que piensan que hablar de género es politizar la clase o que se trata de un tema menor. Continúo viendo miedo a discutir sobre estereotipos” (Docente 3, UCB). Se hizo mención también a sesgos sutiles: por ejemplo, el uso del masculino genérico en el lenguaje habitual o por la falta de representaciones diversas de los/as sujetos/as en los materiales. Lo anterior va acorde con lo que Fabbri (2017) y UNESCO describen



acerca de las relaciones de poder y de los prejuicios que afectan el derecho a la educación.

- **Énfasis en el empoderamiento de las mujeres.** Algunos docentes relacionan la mirada de género a través de generar liderazgo y participación de mujeres. Se expusieron actividades como tutorías para jóvenes o comisiones estudiantiles de género (aún en fase de reciente introducción) que abarcan problemáticas de violencia de género en el campus. En este sentido, coincide con las finalidades de transversalidad de “promoción de la equidad” y “el empoderamiento de las mujeres” señaladas en la literatura. No obstante, ello, son aún proyectos muy germinales y se orientan más a reforzar espacios de mujeres que al hecho de transformar la enseñanza misma.

Buenas prácticas docentes:

En entrevistas, algunos/as docentes compartieron iniciativas como talleres de sensibilización, uso de bibliografía diversa y trabajo en proyectos con enfoque de equidad. No obstante, estas experiencias son aisladas y no forman parte de una estrategia institucional.

Algunos testimonios de docentes:

Docente 1 UCATEC: “Yo intento introducir debates de género en clase, pero a veces los estudiantes no están preparados y reaccionan con cierta resistencia. Falta formación, no sólo para los docentes, sino también para los estudiantes”.



Docente 2 y 3 UCATEC: Sobre la propuesta o sugerencia sobre cómo su universidad podría mejorar la equidad de género en la docencia: “que existan el mismo número de docentes varones y mujeres en las facultades”.

Docente 4 UCATEC: Sobre mejoras que propone para fortalecer la perspectiva de género en su universidad: “Capacitaciones prácticas para docentes sobre cómo aplicar el enfoque de género en carreras técnicas”

Docente 1 UCB: “He recibido formación en género, pero no todos mis colegas han tenido esa oportunidad. El cambio debe ser institucional, no puede depender solo de la voluntad de uno”.

Docente 2 UCB: Sobre el papel cree que tiene el docente en la promoción de la equidad de género: “Muy importante, somos mediadores cuando notamos ciertas conductas, podemos inspirar la igualdad desde nuestros actos como profesores”.

Docente 3 UCB: Sobre qué entiende sobre perspectiva de género en la educación: “Una cultura educativa desde una visión equitativa de ambos géneros hombre y mujer”.

Docente 1 UMSS: “El problema es que nuestros programas académicos son muy rígidos. No hay espacio para innovar pedagógicamente, ni siquiera para incluir lecturas con enfoque de género”.

Docente 2 UMSS: Sobre la propuesta o sugerencia sobre cómo su universidad podría mejorar la equidad de género en la docencia: “A nivel curricular: Incluyendo el tema como parte transversal de las materias. A nivel políticas públicas: Qué en base a un diagnóstico se generen lineamiento de educación en principios vinculados con género y sanciones a conductas que paren la discriminación y el machismo. A nivel extensión: Promover



conversatorios que proporcionen teorías actuales, activismo y reflexión de la problemática. A nivel de investigación: Diagnósticos a nivel de la comunidad, priorización de problemas y proponer líneas concretas a investigar. Sería interesante lograr un observatorio de género en Educación Superior y redes de Oportunidades de Género”.

Docente 3 UMSS: Sobre la propuesta o sugerencia sobre cómo su universidad podría mejorar la equidad de género en la docencia: Implementar un programa integral y obligatorio de formación continua en perspectiva de género para todo el personal docente. Este programa debería abordar conceptos clave, metodologías pedagógicas sensibles al género, estrategias para identificar y desafiar sesgos en el aula, y recursos para integrar la equidad de género en diversas disciplinas. Además, se podrían establecer mecanismos de apoyo y reconocimiento para aquellos docentes que demuestren un compromiso activo con la promoción de la equidad de género en su práctica pedagógica.

Docente 4 UMSS: Sobre la propuesta o sugerencia sobre cómo su universidad podría mejorar la equidad de género en la docencia: “Propondría institucionalizar la transversalización del enfoque de género en todos los niveles: desde la planificación curricular y la investigación hasta la gestión administrativa y la interacción universitaria. Además, sería importante la promoción de espacios seguros y libres de discriminación, y el establecimiento de mecanismos de seguimiento y evaluación para medir el impacto de estas iniciativas en toda la comunidad universitaria”.

Todo ello hace que el análisis cualitativo reitere que sí existe interés por parte del profesorado pero no existe un proceso sistemático de transversalización. La formación, los recursos (ejemplos pedagógicos, guías para la transversalización, etc.), así como el tiempo que necesitan los docentes para revisar sus respectivas asignaturas, son aspectos



fundamentales. Tal como indica Sánchez & Villagómez Centro Humanista, sólo cuando se actúe con respecto a las preguntas (exponer de qué modo se implementan, o se dejan de implementar, las acciones concretas dentro del plan) se podrán "compensar las señales", como si de un plan integral se tratase, el cual vendría determinado por un diagnóstico institucional. Asimismo, uno de los motivos culturales por los que las respuestas parecen ser reactivas (o sea, las que responden a las demandas sociales o a las demandas externas de la institución) es que a menudo están mal planificadas desde la institución, tal como advierte el estudio mexicano expuesto anteriormente.

4. Discusión:

Discusión académica comparativa:

Los resultados alcanzados en este estudio corroboran hallazgos previos sobre la escasa institucionalización de la perspectiva de género en la educación superior latinoamericana (Morales, 2020; Mato, 2021). Aunque existe una alta conciencia entre los/las docentes sobre la relevancia del enfoque de género —en medio del profesorado encuestado, un 78% contestó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación; “En mi materia es relevante abordar los temas de género”, pero sólo un 22% decía que sistemáticamente se incluyen contenidos de género en su manera de enseñar. Esta distancia entre conocimiento y práctica también ha sido reportada en las universidades, donde la carga administrativa y la falta de formación pedagógica provocan obstáculos al cambio de metodología.

En referencia al caso específico de Bolivia el estudio que se presenta, expone que la relación existente entre los principales obstáculos a la práctica tiene que ver con factores de tipo estructural; es decir, falta de formación específica (72%); rigidez curricular (61%); resistencia del estudiantado (34%) y la escasez de recursos didácticos que incluyan la

diversidad (28 %). Estos resultados son coincidencias de las investigaciones que han sido realizadas en el país colombiano (Martínez, 2018) y en el país mexicano (Jiménez, 2020), que a su vez afirman que se requiere de materiales; políticas y estructuras institucionales sostenibles.

Asimismo, los datos muestran algunas similitudes con las investigaciones que enfatizan el papel transformador que supone la docencia. Guzmán Pinto y Cabrera Pinto (2020) sostienen que “la práctica docente es el punto de partida de la generación, de la orientación y del compromiso del estudiante con su entorno social” y que, a su vez, la perspectiva de género en la clase desempeña un papel crucial para reconfigurar los códigos culturales. Sin embargo, comprobar que el 22 % tan sólo aplican de manera sostenida esta perspectiva pone de manifiesto que el potencial para la transformación queda mermado en una buena medida por la falta de formación y el apoyo institucional. En este sentido, Lamadrid, Bustamante y Ulloa (2024) hacen notar que “la educación suele estar imbuida de prejuicios identitarios, androcéntricos” que obstaculizan la delimitación de la perspectiva de género. Justo en correspondencia con esta afirmación, nuestros docentes hicieron evidencias de resistencias culturales o estructurales como, por ejemplo: “el currículo oficial no incluye contenidos de género” o “las y los estudiantes no están preparados para abordar debates sensibles”, justo lo que dan cuenta de esos obstáculos descritos.

El bajo nivel de apoyo institucional que queda reflejado en el constante número de docentes que lo advierten como insuficiente (65 %) nos lleva a conclusiones en las que la transversalización suele estancarse en sólo unas medidas aisladas, en las que a menudo las políticas institucionales no provocan ni formaciones obligatorias, ni incentivos concretos, lo que refuerza la distancia entre el discurso y la práctica. En fin, esta



investigación acentúa que la educación superior del siglo XXI tiende a quedarse entre la formulación de principios y la acción misma, y que requerirá recursos, formaciones continuas e implicación de liderazgos para que los valores constitucionales de la igualdad de género acaban aterrizando en la práctica del aula.

No obstante, el estudio también identifica prácticas docentes innovadoras y valientes, que muestran el potencial transformador de la educación universitaria. Por ejemplo, el uso de bibliografía crítica, debates sobre violencia de género o el lenguaje inclusivo, aunque aún no generalizados, constituyen experiencias valiosas que deberían sistematizarse y multiplicarse, puesto que depende sobre todo de la voluntad personal de cada docente. Este hallazgo se alinea con los enfoques de pedagogía crítica de Freire (1996) y bell hooks (2000), quienes defienden la necesidad de una docencia liberadora que cuestione las estructuras de poder.

Finalmente, los testimonios recogidos en las entrevistas ponen en evidencia una necesidad urgente: pasar de la responsabilidad individual a la responsabilidad colectiva e institucional. La voluntad de algunos/as docentes es loable, pero insuficiente sin un respaldo sistemático por parte de las universidades. Se requiere una política integral que incluya formación docente continua, revisión curricular, diseño de indicadores de género y seguimiento constante de su implementación. Sólo así se podrá avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva, equitativa y transformadora.

El presente trabajo pone de manifiesto que las universidades cochabambinas estudiadas se encuentran, en todo caso, en la construcción de la transversalidad de género. Pese a que la mayoría del profesorado reconoce su importancia como aspecto formativo crítico, la realización es selectiva y dispar. En la misma línea que informes internacionales, se



establece que la desigualdad de género no se reduce a un número de participantes, sino debe incluir la calidad formativa: los espacios de enseñanza han de cambiar.

Como lo indican las definiciones teóricas, la transversalidad de género implica un *re-diseño cultural y pedagógico* dentro de la universidad. En la práctica, nuestros resultados sugieren varias líneas de acción:

- **Formación docente continua:** Es urgente facilitar talleres y diplomados de formación sobre la pedagogía con perspectiva de género. Los resultados muestran que la gran mayoría de los profesores no ha tenido esta formación y expresa interés por hacerlo. La formación en cuanto a cómo enseñar desde la perspectiva de género (más allá de teorías) es muy importante para que las buenas intenciones se conviertan en intención pedagógica en el aula.
- **Revisión curricular institucional:** Deberían incluirse explícitamente los contenidos y competencias en materia de igualdad de género en los planes de estudio asegurando que así cada asignatura contribuya a la transversalidad del género. La universidad podría colaborar con el profesorado mediante, por ejemplo, la validación de asignaturas optativas en materia de género, la actualización de bibliografías, el establecimiento de asesorías pedagógicas internas.
- **Generar espacios de diálogo institucional:** Foros, comités o seminarios internos sobre género en la enseñanza, contribuirían a sensibilizar y a crear una comunidad de aprendizaje entre docentes, de tal manera que no se vive la experiencia de enseñar con perspectiva de género de forma aislada sino que se comparten las estrategias y los progresos de dichas estrategias.



- **Apoyo político desde la dirección universitaria:** Los hallazgos sugieren la necesidad de que la dirección universitaria pusiera en marcha una política clara sobre equidad/igualdad (código de buenas prácticas, protocolos de lucha contra la violencia, indicadores de participación) pues, persiguiéndose a modo de concepto sistémico, la transversalidad de género necesita esa voluntad política institucional para derrotar todas las áreas y niveles eige.europa.eu/researchgate.net.

En resumen, el hacer del género en la educación superior no es “un tema más”, sino un compromiso para la justicia y la calidad, ya que el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) apunta a que “las mujeres han superado a los hombres en matrícula en muy numerosos países, y, sin embargo, las desigualdades siguen existiendo y conciernen a muchos aspectos” (iesalc.unesco.org). Cochabamba, caso que da cuenta de este dilema, aunque se abre el aula a cada vez más voces, no logra aún dejar que la perspectiva de género esté plenamente integrada en su práctica habitual. Los métodos y las técnicas de la investigación educativa que aquí se aplican — encuestas, entrevistas— han permitido el diagnóstico, para la realidad local, de que la transversalidad de género en el aula universitaria es un viaje colectivo, gradual, que requiere cambios organizativos y de conceptos.

5.Recomendaciones y pasos a seguir

Como resultado de este estudio se proponen las siguientes acciones:

- Diseñar e implementar programas institucionales formativos en género para el profesorado.
- Evaluar y actualizar los planes de estudios, donde la igualdad esté presente en todas las titulaciones.



- Promover la investigación educativa con perspectiva de género mediante la financiación de tesis y proyectos docentes que sistematizan experiencias de aula.
- Poner en marcha mecanismos de seguimiento (indicadores, encuestas de clima) para probar el avance en la transversalidad de género en la comunidad universitaria.
- Fomentar alianzas con organizaciones especializadas (por ejemplo, redes de universidades de género) para el intercambio de recursos y buenas prácticas.

Estas acciones deben realizarse desde un enfoque participativo, por parte de los estudiantes, de los antiguos alumnos y de los administrativos, para avanzar hacia una educación superior verdaderamente inclusiva y transformadora.

6. Referencias bibliográficas:

- Morales, V. (2020). *Género y universidad: Desafíos para la docencia inclusiva en América Latina*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50(2), 77-92.
- Scott, J. W. (1986). *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*. The American Historical Review, 91(5), 1053–1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>
- Subirats, M. (2012). *Educación y género: La coeducación en el sistema educativo*. Editorial Morata.
- Sánchez Ramírez, M., & Villagómez Valdés, C. (2012). *Perspectiva de género en instituciones de educación superior en la región sur-sureste de México*. Revista Géneros, 11(19), 7–36.
- Lagarde, M. (2020). *Claves feministas para la autonomía de las mujeres*. Ediciones de las Mujeres.



- Vieira do Nascimento, D., Roser-Chinchilla, J., & Mutize, T. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* UNESCO-IESALC.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- UNESCO. (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2021). *Digital Learning and Gender Equality*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375701>
- Durán, M. M. (2012). *La transversalidad de género en la educación superior: propuesta de un modelo de implementación* (vol. 12, nº 1, pp. 23-43). *Revista Posgrado y Sociedad*.
[https://doi.org/10.22458/rpys.v12i1.1701:contentReference\[oaicite:73\]{index=73}](https://doi.org/10.22458/rpys.v12i1.1701:contentReference[oaicite:73]{index=73}).
- De Francisco, A., García, V., & López, C. (2019). *La universidad como espacio para la transformación de las desigualdades de género*. *Revista de Educación*, 386, 113–137. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-427>
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (s.f.). *Transversalidad de género / Enfoque integrado de género*.
[https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1070:contentReference\[oaicite:74\]{index=74}:contentReference\[oaicite:75\]{index=75}](https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1070:contentReference[oaicite:74]{index=74}:contentReference[oaicite:75]{index=75}).
- Collins, P. H. (2015). *Intersectionality's definitional dilemmas*. *Annual Review of Sociology*, 41, 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Crenshaw, K. (1991). *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
<https://doi.org/10.2307/1229039>

- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Morley, L. (2013). *Women and Higher Education Leadership: Absences and Aspirations*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Otras fuentes consultadas incluyen informes de la UNESCO, IESALC y estudios sobre género en educación researchgate.net, researchgate.net/siteal.iiep.unesco.org, además de literatura académica sobre igualdad de género en la docencia universitaria centrohumanista.edu.mx researchgate.net.