

ARTICULOS ORIGINALES

CIENCIAS SOCIALES

TERRITORIALIZACIÓN ESTATAL Y COMUNALIZACIÓN CAMPESINAS EN LA REGIÓN DE AYACUCHO (SIGLOS XIX Y XX)

Nelson E. Pereyra Chávez

Unidad de Investigación e Innovación de Ciencias Sociales

Área de Investigación: Historia

E-mail: nelson.pereyra@unsch.edu.pe

RESUMEN

El artículo brinda una visión panorámica de la forma cómo el Estado peruano ha territorializado el espacio ayacuchano desde inicios de la época republicana y el modo cómo los campesinos han respondido a dicho proceso entre los siglos XIX y XX, a través de la *comunalización*. Propone que, como consecuencia de la territorialización estatal y en el contexto de procesos judiciales, los campesinos de Ayacucho elaboraron una representación del territorio comunal, basado en una antigua posesión a nivel familiar o grupal, refrendado con títulos de origen colonial, o con la versión de los integrantes de mayor edad.

Palabras clave: Territorialización, *comunalización*, región, campesinado.

STATE TERRITORIALIZATION AND PEASANT COMMUNALIZATION IN AYACUCHO (19th AND 20th CENTURIES)

ABSTRACT

This paper provides a panoramic view of the way in which the Peruvian State has territorialized the Ayacucho space since the beginning of the republican era and the way in which the peasants have responded to this process through strategy of *communalization*, between the 19th and 20th centuries. It proposes that as a consequence of State territorialization and in the context of judicial processes, the peasants of Ayacucho developed a representation of the communal territory, based on an old possession at family or group level, endorsed with titles of colonial origin, or with the version of the oldest members.

Keywords: Territorialization, *communalization*, region, peasants.

INTRODUCCIÓN

Una de las primeras angustias del Estado peruano, una vez librada la independencia, fue la forma de territorialización de su espacio u organización del territorio. Superada la disputa entre centralismo y federalismo y aceptado el modelo de organización republicana, el Estado demarcó políticamente su territorio sobre la base del antiguo sistema de intendencias de la etapa tardo-colonial y copiando el modelo liberal-francés de los departamentos y provincias. Así, en 1821 el libertador San Martín organizó los cuatro primeros departamentos (Trujillo, Tarma, Huaylas y La Costa) en el territorio controlado por el ejército libertador, llegando a unir algunos partidos. Posteriormente, en 1828 aparecieron nuevas circunscripciones, de tal forma que el Perú contó con siete departamentos (La Libertad, Junín, Lima, Ayacucho, Arequipa, Cusco y Puno) al culminar su primer decenio de vida independiente. Más adelante, se crearon nuevos departamentos (Cajamarca, Piura, Lambayeque, Ica, Loreto, Huánuco, Huancavelica, Tacna y Apurímac) que se sumaron a los existentes; de esta forma, al cerrarse el siglo XIX existían un total de 16 circunscripciones políticas.ⁱ

Junto con este tipo de territorialización en el Perú han aparecido disputas entre una organización única y centralista y formas descentralizadas con organismos autónomos y potestad normativa, administrativa y fiscal. Y aunque el Estado republicano optó por el modelo centralista y unitario en fecha tan temprana como 1826, en los sucesivos años planteó y

puso en marcha proyectos de descentralización que buscaban sobre todo dotar de autonomía presupuestaria y fiscal a circunscripciones y órganos intermedios, como departamentos o juntas departamentales. El historiador Carlos Contreras señala que entre las principales experiencias de descentralización política y fiscal figuran las de 1821-1854, la de 1873-1896, la de 1933 y la de 1989-1992.ⁱⁱ

Ayacucho no quedó exento de este proceso de territorialización. En efecto, en tiempos temprano-republicanos la antigua intendencia de Huamanga fue convertida en un departamento con sus respectivas provincias. No obstante, dicho proceso fue implementado desde un núcleo de poder para la redención de la periferia.ⁱⁱⁱ En tal sentido, cabe preguntarse si los mismos departamentos o regiones han pensado en la territorialización igual que el gobierno central, o en otros términos que no necesariamente coinciden con los del núcleo de poder.

Si tomamos en cuenta la compleja composición social y étnica de los departamentos o regiones del interior país, entonces la pregunta formulada se torna más enredada. Para el caso de Ayacucho, ya hemos anotado en ocasión anterior que al iniciarse la era republicana el departamento contaba con un poco más de 109.185 habitantes, siendo la población indígena el grupo mayoritario (67%) seguido por mestizos (27% y españoles (5%); los afrodescendientes libres y esclavos eran casi inexistentes (apenas 1%).^{iv} Considerando tan variada demografía, vale entonces precisar la pregunta e interrogarse sobre la forma cómo uno de estos grupos sociales respondió a la territorialización implementada por el Estado.

El presente trabajo esboza algunas ideas sobre la territorialización aplicada por el Estado republicano sobre Ayacucho y sobre las respuestas desplegadas por los campesinos de la región, a partir de dos casos concretos desarrollados en el contexto de procesos judiciales: Pomabamba en Cangallo y Chaviña en Parinacochas. Para ello, recurre a la propuesta teórica de espacio, territorio y territorialidad de Abilio Vergara Figueroa y de *comunalización* de Alejandro Diez Hurtado. El primero señala que es el sujeto quien interioriza la relación espacio-tiempo a través de expresiones de territorialidad (localidad, región, nación) ejercidas en diferentes escalas, que se diferencian por su tamaño y extensión. Son prácticas de territorialización que dependen y contienen relaciones sociales: “el lugar deviene en un espacio acotado en el que se puede entrar y donde se habita en co-determinada relación social”.^v

Para el proceso de *comunalización*, es Alejandro Diez Hurtado quien mejor ha investigado el tema, entendiendo que la *comunalización* se refiere a las acciones que los individuos, agrupados en un colectivo, realizan para promover el “sentimiento de estar juntos” y los elementos de solidaridad y entendimiento de la identidad compartidos por los miembros del grupo.^{vi} A partir del caso concreto de la sierra de Piura, Diez Hurtado sugiere que la reestructuración de la tierra en circunstancias de crecimiento demográfico y mayor presión poblacional sobre los recursos generó la aparición de grupos comunitarios integrados por mestizos e indígenas, que demandaron la posesión colectiva de la tierra con los antiguos títulos de dominio y con la intermediación de personeros que “hablaban en nombre de todos”. Dicho proceso terminó conectado con la política de reconocimiento legal de las comunidades de indígenas emprendida por el Estado en la primera mitad del siglo XX.^{vii}

Finalmente, cabe referirse a la pertinencia del artículo en la actual coyuntura de cuestionamiento público al proceso de descentralización del país iniciado en el 2002. Consideramos que la presente comunicación puede contribuir a la reflexión sobre las causas históricas y populares de la crisis de la descentralización y sobre la relación entre dichas causas y los deseos de jurisdicción territorial específica de los sectores poblaciones.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la investigación se han consultado los expedientes de los juicios protagonizados por comunidades campesinas, que se guardan en el Archivo Regional de Ayacucho (ARAY). Dos son los casos que nos han llamado la atención y que ayudan a estudiar el proceso de *comunalización* desarrollado por las poblaciones campesinas: el caso de Pomabamba y el caso de Chaviña.

En 1840, dos vecinos de la doctrina de Para-Pauza (Parinacochas), identificados como Dionisio y José Barrasa, se presentaron ante el juez de primera instancia de Lucanas y Parinacochas Corpus Quirós y demandaron que los campesinos desocupen las tierras de Erguaca, Jalapampa y Huachapampa, cuya posesión les había sido restituida. Dos años después, Vicente Zapata y su esposa Catalina Barrasa exigieron el deslinde de tierras. Los campesinos de Chaviña aceptaron el deslinde y nombraron como su perito a Leandro Córdova; pero, al culminar el peritaje, se opusieron a la fijación de límites y solicitaron que los demandantes mostrasen los instrumentos que probaban su posesión.

Cuando los Barrasa exhibieron los documentos, el juez dispuso que los campesinos desocuparan el predio. Estos volvieron a citar la versión que en 1801 brindó el alcalde ordinario de Chaviña Manuel Cuadros Ventura Bautista, quien dijo que los predios en disputa eran retazos que pertenecían al repartimiento de los indígenas y habían sido conferidos a los Barrasa a cambio de un censo reservativo.

Cinco años después, los campesinos del pueblo de Pomabamba en la provincia de Cangallo, identificados como ayllu “arriba Cañari” y representados por su alcalde Pedro Cuya, iniciaron un juicio contra sus pares de Urihuana, Hualchancca y Tucsin por la posesión de unos maizales y pastos que estaban siendo usufructuados por los hermanos Juan y Patricio Tenorio. Los demandantes solicitaban al Juez de Paz de Cangallo Pedro José Gutiérrez el reconocimiento de los linderos de las tierras en disputa a partir de documentos históricos que obraban en su poder. Sin embargo, cuando el juez practicó el peritaje de los límites y sentenció a favor de la parte contraria, se opusieron a la resolución judicial. Entonces, los campesinos de Hualchancca arguyeron que los demandantes habían sido manipulados por unos cuantos pobladores de Pomabamba que tenían un conflicto de interés con los hermanos Tenorio, los poseedores de la hacienda de Hualchancca.

En los siguientes meses, los demandantes insistieron en su pretensión, pidiendo nuevamente el deslinde de los terrenos en disputa y enumerando una serie de tropelías cometidas por los Tenorio. En el acto de deslinde, el juez comprobó que las tierras reclamadas como propiedad comunal eran usufructuadas por varios accionistas individuales que formaban parte del colectivo de campesinos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal como señalamos anteriormente, en la república se desarrolló un proceso de territorialización a partir del modelo francés de departamentos y provincias, puesto en vigencia por primera vez durante el interregno liberal de 1812-1814 y 1820-1824. En efecto, las Cortes de Cádiz y la Constitución gaditana introdujeron las provincias en reemplazo de las intendencias, un jefe político y militar a la cabeza de las nuevas circunscripciones, un diputado como representante de las provincias en las Cortes y ayuntamientos constitucionales en reemplazo de los antiguos cabildos.^{viii} Conseguida la independencia, el Estado asumió parte de esta organización territorial, cuidando de reorganizar el mapa de las antiguas intendencias, hoy departamentos, y fusionando o separando alguna de ellas.

En el caso de Ayacucho, en la convocatoria a las elecciones para el Congreso Constituyente de 1822 fue considerado el departamento de Huamanga con las seis provincias que formaban parte de la intendencia del mismo nombre (Huanta, Huamanga, Cangallo, Lucanas, Parinacochas y Andahuaylas). Pero, por Decreto Dictatorial del 24 de enero de 1825 le fueron agregadas las provincias de Huancavelica, Angaraes, Castrovirreyna y Tayacaja que formaban parte de la intendencia de Huancavelica. Posteriormente, en 1839 con estas cinco provincias fue creado el departamento de Huancavelica, quedando Ayacucho con sus seis provincias. Luego, en 1861, en el contexto de exploración de la yunga fluvial del valle del Río Apurímac, fue creada la provincia de La Mar, con los distritos de Tambo, San Miguel, Anco y Chungui.^{ix} Finalmente, en 1873 y en el marco de la creación de una nueva jurisdicción política intermedia entre Ayacucho y Cusco que reuniese los territorios de Andahuaylas y Abancay, la élite de esta última ciudad logró que el valle del Chumbao y anexos se incorporase al nuevo departamento de Apurímac.^x

Esta territorialización estatal impactó en el nivel micro de las poblaciones campesinas de Ayacucho y generó entre ellas una respuesta de *comunalización*, tal como revelan los juicios de Pomabamba y Chaviña mencionados anteriormente.

Los procesos judiciales se iniciaban con una diligencia de vista de ojos o diligencia de deslinde, que era un acto de reconocimiento de un espacio geográfico ejecutado desde la forma discursiva del Estado y compuesto por un conjunto de lugares e hitos, que funcionaba como elemento articulador de imágenes y sentimientos grupales, cuya mayor expresión era el territorio. A partir del deslinde, los campesinos comenzaron a presentar y representar un territorio, llegando incluso a afirmar sentimientos de pertenencia a un colectivo, cuya función era garantizar el acceso al recurso tierra.^{xi} Esta representación del espacio significaba la configuración de un territorio comunal, basado en una antigua posesión a nivel familiar o grupal, refrendado con títulos de origen colonial que el grupo poseía en sus archivos, o con la versión de los integrantes de mayor edad del común, quienes declaraban como testigos en el acto de deslinde. Esto es precisamente lo que ocurrió en el juicio de 1845 que enfrentó a los campesinos de Pomabamba con sus pares de Hualchancca y Tucsin. En medio del proceso, el Juez de Paz de la provincia de Cangallo dispuso que se realizara un deslinde de vista para fijar los límites de las tierras que estaban en disputa:

[...] yo el juez he dispuesto que los peritos Idelfonso Jacha y Tomás Jauna [de Hualchancca] se constituyan conmigo en los sitios conocidos por ellos con el nombre de Rayniyocc. En cuya consecuencia, los peritos Jacha

y Jauna, acompañados de Galindo y Alegría [peritos de Pomabamba] han marchado hacia el oeste o quebrada de abajo por el río grande hasta la estancia de Pedro Inojosa, cuyo sembrío es de seis collos. Luego, sigue hacia el este la chacra de Juan Tenorio, dividida de la de Inostroza por un árbol grande que se llama Chachas. La capacidad de esta chacra es de dos collos. Después sigue hacia el oeste la chacra de Melchor Cuenca, dividida por una tapia y un mugarón o terreno erial. La capacidad de esta chacra es de dos collos de sembradura. Item, sigue otra chacra del mismo Melchor Cuenca hacia el oriente: la capacidad de ella es de otros dos collos de sembradura. Más siguen hacia el este otras chacras de Manuela de Castro, viuda de Isidro Inostroza, dividida hacia el oriente por el cerco de piedras de Joaquín Berrocal, dividida por el este por el camino que de Pomabamba entra a casa de Juan Tenorio [...] dividida por el sudeste con las chacras de Pedro Inostroza, Juan Tenorio y Melchor Cuenca; la capacidad de las chacras ocupadas por la viuda es de ocho a doce collos de sembradura. De aquí sigue al este la estancia de Patricia Tenorio, viuda de Andrés Inostroza, dividida hacia el oriente por la estancia de Camilo Inostroza [...] la capacidad de estas chacras es de cinco a seis collos de sembradura. Por último, sigue hacia el oriente la estancia de Camilo Inostroza, dividida en parte por el camino, en parte por el cerco de piedras y en parte por el arroyo o acequia que sale del manantial de Ccochapampa a las casas de Camilo Inostroza y Juan Tenorio; la capacidad de estas chacras es de cinco collos de sembradura.^{xii}

La extensa cita ofrece una descripción casi detallada de un mosaico de chacras y acciones que formaban la posesión comunal de Pomabamba. La disputa entre los campesinos surgió en el marco de aplicación de la ley agraria de 1828, que disponía la conversión de mestizos e indígenas en propietarios de las tierras que usufructuaban, aunque estuviesen dentro de los límites de la propiedad comunal.^{xiii}

Asimismo, en una de las etapas del proceso judicial, el alcalde de Pomabamba comentó lo siguiente:

Efectivamente, los poseedores apasionados del juez de paz don Pedro Gutiérrez han convertido a un caos más obscuro que el que pinta el poeta las semillas y la verdad de la justicia del pueblo que represento. Este de una antigua existencia en Cangallo tiene *vecindario, tierras comunes, pastos i ejidos* que las leyes le concede como a todas las poblaciones de indios. Además, por título de compra se han agregado a este territorio dos suertes de tierras: la una un sitio de bacas con dos hanegadas de sembrar maíz en las llanuras de Urihuana con todos los altos para el pastoreo de los ganados i otro sitio conocido por Cañaupampa, situado en Belencucho, colindante con Hualchanga. En uno i otro terreno han estado los vecinos o indijenos de la comunidad de Pomabamba en posesión sin contradicción alguna.^{xiv}

Ocurrió lo mismo en Chaviña, donde el citado alcalde Manuel Cuadros Ventura Bautista arguyó que las tierras en disputa no eran realengas sino tierras de la comunidad:

Lo cierto del caso es de que nuestros antepasados les dio [sic] un pedazo de tierras a sus padres para que sembrasen y estos se fueron apropiando de distintos pedazos ya, y con el tiempo ponerle el nombre de realengas. Es de justicia que hacen cuando estas, si todas tierras hubiesen sido realengas, hubiesen tomado posesión en aquel entonces, pues el Soberano ampara y manda a lo que está en justa posesión y dice que, sin perjuicio de tercero, pues si nada de eso manifiestan y sólo si la voz de compuestas.^{xv}

Tal como hemos mencionado en otra ocasión, las referencias anotadas apuntan a un grupo residencial y familiar que puede ser identificado como ayllu.^{xvi} Los ayllus fueron reconocidos por el Estado republicano como una categoría para el cobro del tributo.^{xvii} Pero, en los casos anotados, el ayllu trascendía los límites del grupo familiar y lograba estructurar un colectivo mayor al que denominamos comunidad. Ello ocurrió en el pueblo de Pomabamba, donde los ayllus Hanan y Urin Cañari formaban la comunidad. Además, el ayllu sirvió para crear una identidad basada en la residencia territorial y en el recuerdo de los ancestros. Los citados campesinos de Pomabamba, del ayllu Cañari, demandaron la posesión de las tierras porque sus padres y abuelos las habían usufructuado en tiempos inmemoriales.

En suma, los campesinos comprometidos en procesos judiciales tuvieron que actuar colectivamente para lograr la posesión de sus tierras. Dicha actuación consistió en resolver las contradicciones y discrepancias internas, a fin de lograr el equilibrio y la cohesión.^{xviii} Una vez conseguida la unión, tomaron la decisión de enfrentar, de forma colectiva, la presión externa en las instancias judiciales del Estado, cumpliendo con los respectivos actos procesales y acatando, discutiendo y refutando en términos legales las decisiones judiciales. De este modo, el proceso de asociación devino en un proceso de *comunalización*; es decir, en la formación de un grupo de campesinos como respuesta a condiciones internas y externas y como representación interna del territorio comunal. Cabe precisar que dicha representación se basaba en una antigua posesión a nivel familiar o grupal, refrendado con títulos de origen colonial que el grupo poseía en sus archivos, o con la versión de los integrantes de mayor edad del común.

CONCLUSIONES

1. El territorio es un tejido que plasma la relación espacio-tiempo y que ha sido interiorizado por el individuo; es decir, son las instituciones y personas quienes expresan y practican una noción de territorialidad en diversas escalas.
2. A lo largo de la era republicana, el Estado peruano recurrió a una noción de territorialización de clara influencia francesa y liberal, que consideraba la transformación de las intendencias coloniales en departamentos y de los partidos en provincias. En el caso del territorio de Ayacucho, este en 1822 fue organizado en un departamento con seis provincias; posteriormente, le fueron agregados las provincias de la intendencia de Huancavelica. Sin embargo, en 1839 fue finalmente instaurado el departamento de Ayacucho con sus seis provincias.
3. Frente a esta noción estatal de territorialidad, los pobladores del interior del país desarrollaron procesos de *comunalización*, que tienen que ver con las acciones que realizan para promover el “sentimiento de estar juntos” y los elementos de solidaridad y entendimiento de la identidad compartida por los miembros del grupo. Tan es así que, en el marco de procesos judiciales contra hacendados, algunos pobladores campesinos de Ayacucho (en Cangallo y Parinacochas) elaboraron una representación del territorio comunal, basado en una antigua posesión a nivel familiar o grupal, refrendado con títulos de origen colonial que el grupo poseía en sus archivos, o con la versión de los integrantes de mayor edad del común.
4. En medio del proceso de *comunalización* basado en la defensa de la posesión territorial colectiva, los campesinos crearon a partir de sus ayllus una identidad basada en la residencia territorial y en el recuerdo de los ancestros.

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación no hubiese sido posible sin el apoyo de determinadas personas e instituciones. En estas últimas líneas deseamos agradecer a dichas personas: al personal del Archivo Regional de Ayacucho (ARAY) que nos facilitó el acceso a los documentos históricos; al Dr. Abilio Vergara Figueroa, quien nos sugirió temas y textos sobre territorio y espacio y al Dr. Alejandro Diez Hurtado, quien nos introdujo en la historización de las comunidades y poblaciones campesinas.

Asimismo, deseamos expresar nuestro agradecimiento de la Oficina General de Investigación e Innovación de la UNSCH por haber acogido y financiado esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Planas, P. (1988). *La descentralización en el Perú Republicano*. Lima: Municipalidad Metropolitana de Lima, pp. 75-76.
- ¹ Contreras, C. (2004). *El aprendizaje del capitalismo. Estudios de historia económica y social en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, p. 276.
- ¹ Huber, L. (2003). *Centralismo y descentralización en Ayacucho*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, p. 20.
- ¹ Pereyra, N. (2004). Campesinos republicanos: comunidades, justicia y memoria en Ayacucho en el siglo XIX (1840-1884). *Historia y Cultura*, 27, 151-175.
- ¹ Vergara, A. (2017). *Estudios sobre el territorio: métodos y teoría. Conflictos, actores, emoseñificaciones, estéticas y simbolismos*. Ayacucho: Pres-Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.
- ¹ Brow, J. (1990). Notes on Community, Hegemony and Uses of the Past. *Anthropological Quarterly*, 63 (1), 1-6.
- ¹ Diez, A. (1998). *Comunidades y haciendas: procesos de comunalización en la sierra de Piura (siglos XVIII al XX)*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas-Piura: Cipca.
- ¹ Sala, N. (2011). El trienio liberal en el virreinato peruano: los ayuntamientos constitucionales de Arequipa, Cusco y Huamanga, 1820-1824. *Revista de Indias*, 71 (253), 693-728.

¹ Sala, N. (2001). *Selva y andes. Ayacucho (1780-1829): historia de una región en la encrucijada*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

¹ Tamayo J. (1981). *Historia social del Cusco Republicano*. Lima: Universo.

¹ Vega, M. (1997). *Conflictos, vida rural y representaciones coloniales. Huamanga en el siglo XVIII*. Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

¹ Archivo Regional de Ayacucho (en adelante ARAY), Corte Superior de Justicia, Expedientes Civiles de Huamanga, Expediente 15, Paquete 1, año 1845, F. 52r.

¹ Jacobsen, N. (1991). Campesinos y tenencia de tierra en el Altiplano peruano en la transición de la Colonia a la República. *Allpanchis*, 23 (37), 69.

¹ ARAY, Corte Superior de Justicia, Expedientes Civiles de Huamanga, Expediente 15, Paquete 1, 1845, FF. 21r-21v. El resaltado es mío.

¹ ARAY, Juzgado de Primera Instancia, Leg. 18, Causas Civiles, 1840, F. 24v, FF. 26v-27r.

¹ Pereyra, Campesinos republicanos.

¹ Méndez, C. (2005). *The Plebeian Republic. The Huanta Rebellion and the making of the Peruvian State, 1820-1850*. Durham: Duke University Press, 112.

¹ Diez, A. (1999). *Comunidades mestizas: tierras, elecciones y rituales en la sierra de Pacaipampa (Piura)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Piura: Cipca.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA UNSCH: BALANCE Y RETOS

Gumercinda Reynaga Farfán

Unidad de Investigación e Innovación de Ciencias Sociales

Área de Investigación: Trabajo Social

E-mail: gureynaga@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación es cualitativa y exploratoria, cuyo propósito es analizar los avances de la perspectiva de género en la UNSCH, los factores que limitan su implementación e identificar los retos y posibilidades para aplicar dicha perspectiva, misma que debería contribuir a promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Para el desarrollo de la investigación, se utilizó la metodología cualitativa que permitió conocer experiencias, percepciones y expectativas de docentes y estudiantes sobre la perspectiva de género y las posibilidades de implementarla. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, a 10 docentes y 30 estudiantes mujeres y varones, se desarrolló un grupo focal mixto de estudiantes y el estudio se complementó con análisis documental. El artículo contiene, un breve diagnóstico sobre los avances en la implementación de la perspectiva de género en la UNSCH; sobre persistencia de inequidad de género, y señala los factores que limitan su implementación.

Palabras clave: Universidad, género y perspectiva de género.

THE GENDER PERSPECTIVE AT UNSCH: BALANCE SHEET AND CHALLENGES

ABSTRACT

This qualitative and exploratory research aims to analyze the advances of the gender perspective in the UNSCH, the factors that limit its implementation, and identify the challenges and possibilities to apply this perspective, which should contribute to promoting equality of opportunities between women and men. For the development of the research, the qualitative methodology was used that allowed knowing the experiences, perceptions, and expectations of teachers and students about the gender perspective and the possibilities of implementing it. Semi-structured interviews were applied to 10 teachers and 30 female and male students, a mixed focus group of students was developed, and the study was complemented with documentary analysis. The article contains a brief diagnosis on the progress made in the implementation of the gender perspective at UNSCH; on the persistence of gender inequality and points out some of the factors that limit its implementation.

Keywords: University, gender and gender perspective.

INTRODUCCIÓN

Como docente antigua, fui testigo de la persistencia de inequidades de género y problemas colaterales en la universidad, Como docente antigua, fui testigo de la persistencia de inequidades de género y problemas colaterales en la universidad, como reflejo de la vigencia de la cultura patriarcal, entonces consciente de la mayor apertura y compromiso de las universidades latinoamericanas y algunas del país, de incorporar la perspectiva de género en la política institucional, para garantizar igualdad de oportunidades y equidad; decidí investigar la perspectiva de género en la UNSCH, como una apuesta y compromiso político de buscar el cambio y contribuir hacia la equidad y la justicia social entre los géneros, creando condiciones y acciones para lograrla.

Existen muchos estudios sobre la situación de la mujer y la inequidad de género en la educación superior, pero aún pocos sobre la perspectiva de género como política de cambio en las universidades a nivel de América Latina. Vélez (S/F), en su artículo “La incorporación de la perspectiva de Género en la Universidad Autónoma del Estado de México”, reconoce que uno de los problemas mayores para lograr la igualdad de género en el ámbito científico, en México y en otras partes del mundo, es la carencia de estrategias para conciliar el binomio trabajo y familia y plantea la necesidad de proponer acciones que favorezcan a la igualdad, que genere mayor productividad, desarrollo y armonía, en

el marco de la plataforma que justifica la implementación de una política transversal de equidad de género entre docentes, estudiantes y personal administrativo.

López-Francés y Vásquez (2014), en su tesis “La perspectiva de género y el papel de la universidad en el Siglo XXI”, un estudio comparativo de la Universidad de Valencia en España y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México; señalan algunos retos que posibilite el desarrollo de la docencia, la investigación y la gestión, libres de sesgos de género, utilizando las herramientas de este siglo, como acción colegiada interdisciplinaria y trabajo en redes. Reconocen la interdependencia, la necesidad de acción cooperativa y buscar sinergias entre distintos agentes sociales, para hacer posible el desarrollo humano sostenible, equitativo y recíproco. Por su parte, Calvo (2016), en su artículo “la importancia de la equidad de género en los logros de aprendizaje”, resalta la importancia de la equidad de género en las políticas educativas como una condición necesaria de garantizar la inclusión de amplios sectores poblacionales, vulnerados en sus derechos a una educación de calidad; plantea la necesidad de acciones concretas para lograr la equidad de género en la educación, así como el rol del docente para contribuir en el acceso y permanencia de estudiantes, en sus logros y las interacciones con sus pares.

Kiss, et al (2007), en su artículo “Inequidad y diferencia. Mujeres y desarrollo académico”, analizan sobre la relación entre poder y saber en el contexto de la Universidad de Los Lagos, exploran la estructura organizativa en la docencia y la gestión institucional, e identifican espacios de poder material y simbólico que ocupan los hombres y las mujeres; que el ejercicio del poder en el espacio universitario, reproduce abiertamente las estructuras patriarcales y la tradición androcéntrica de la sociedad y se materializa en las estructuras formales y no formales que orientan el desempeño y las relaciones socio laborales dentro de las universidades, sustentadas en la inequidad para el acceso a espacios de saber y poder de la vida universitaria.

Universidad viene del latín Universitas, denota universalidad y se constituye en un espacio privilegiado para el debate, intercambio abierto a la diversidad de enfoques, integración de saberes y producción de conocimiento mediante la investigación y la transferencia de conocimientos a través de la responsabilidad social. Para Salazar (2014), la universidad cumple roles muy importantes como: político, social, científico y cultural, y en este siglo, debe buscar la prolongación y mejora de la calidad de la vida, siguiendo los mandatos de excelencia académica, enfoque de calidad en los procesos, modernidad y responsabilidad social. Otros, refieren como función de la universidad, la pertinencia educativa, formar profesionales capaces de responder a las necesidades actuales, buscar la solución de problemas de los grupos sociales más vulnerables y contribuir a mejorar la calidad de vida y el bienestar de la sociedad, guiado por el pensamiento crítico y ético.

La universidad, está comprometida con el desarrollo humano y social sostenible mediante una formación integral de profesionales y ciudadanos comprometidos, técnicamente competentes y profesionalmente éticos, y como dice Baute et al (2017), el desafío para alcanzar los objetivos del desarrollo humano, es la superación de las brechas de género en distintos ámbitos de la sociedad, potenciar las capacidades, autonomía y el empoderamiento de las mujeres, como una oportunidad de los países, para acelerar su desarrollo económico y social. Así, las universidades como centros de gestión del cambio en el entorno social, deben asumir una posición de vanguardia en fomentar una educación con perspectiva de género, donde la equidad, entendida como una cuestión de dignidad y justicia, sea un pilar clave de aprender y vivir (López- Francés y Vásquez, 2014).

Sin embargo, las universidades latinoamericanas como la peruana, no han podido superar su carácter excluyente y elitista, como herencia de más de tres siglos de colonialismo, manifestada en la discriminación étnica y de género. Entonces, como reflejo de una sociedad heterogénea, multicultural y excluyente, reproduce las relaciones que ocurren en ella y, a pesar del incremento de universidades, ampliación de la cobertura y mayor diversificación de la composición estudiantil con mayor acceso de estudiantes mujeres y de sectores sociales históricamente excluidos, no logra superar los problemas de inequidad y exclusión. Las universidades, son espacios que reproducen a nivel micro la diversidad sociocultural y los conflictos resultantes de las relaciones sociales, porque según Buquet et al, (2010), en éstas convergen la diversidad humana en todas sus formas, conviven o interactúan mujeres y hombres que provienen de diferentes sectores sociales, generacionales y, constituyen espacios de encuentro de distintas formaciones identitarias y de pensamiento que se vinculan a través de una relación de dominación social, de sistemas y modelos sociales hegemónicos donde impera nexos jerárquicos y de exclusión.

Carmody, et al (2018), señalan que las universidades, reproducen los estereotipos culturales que predominan en la esfera educacional, donde hay segregación de mujeres en dos formas: la segregación vertical, con la ubicación en puestos de trabajo, donde las mujeres están sub representadas en los órganos de decisión y en la cúspide del poder universitario, y la segregación horizontal en función al acceso de las mujeres más a ciertas carreras “femeninas”, como Educación, Ciencias Sociales y humanidades; mientras que los varones están mayormente en las ingenierías y ciencias exactas. Ambas, son deudas pendientes de una realidad que deben modificarse, por ello plantean la necesidad de la

perspectiva de género en la vida universitaria, tanto en sus marcos normativos, la distribución del poder y la incorporación transversal en los planes de estudio de las carreras profesionales; porque el desconocimiento invisibiliza ver que las producciones científico-académicas no son objetivas, sino presentan rasgos androcéntricos, bastante internalizados, que no basta las buenas intenciones para cambiarla, sino una formación que brinde teorías y herramientas metodológicas para superar los sesgos en la producción de la teoría científica. También, recogiendo ideas de Moreno (2005), plantean que la universidad a través de sus funciones básicas, tiene un rol fundamental en el desarrollo social, estableciendo una relación dialéctica con la sociedad, que no solo debe influir en el medio social, sino debe dejarse influir por él, tomando en cuenta las demandas y expectativas sociales, para brindar una formación pertinente y mantener un diálogo constructivo con otros agentes sociales. Así, la universidad debe observar y estar atenta a los requerimientos de la sociedad para satisfacer las necesidades, formando profesionales idóneos, desarrollando la investigación y responsabilidad social.

Para Bolaños (2005), la sociedad es dinámica en sí misma, va sufriendo grandes transformaciones, diversificación de actividades económicas, de actores que participan y de problemas sociales; esto requiere y demanda que las universidades también estén en permanente proceso de transformación y dinamismo, para responder a esa dinámica y contribuir en el logro del bien común, la justicia social, el desarrollo integral, la libertad e independencia plena de los pueblos. Se refiere, a la calidad de la educación universitaria, un tema de interés tanto en el ámbito académico como político, por ser una condición exigida en los procesos de acreditación. Calidad, es un concepto complejo, dinámico y cambiante, según el contexto histórico y de múltiples dimensiones. Nos aproximamos a calidad, con el cumplimiento eficaz y eficiente de los propósitos y funciones básicas de la institución, con pertinencia con el entorno social, así como del mercado laboral y las exigencias de las normas internacionales.

Así mismo, Bolaños señala que los discursos de calidad, apelan a la necesidad de evaluar el quehacer de la universidad en forma constante y según diferentes parámetros establecidos por cada institución, para garantizar una adecuada formación y uso eficiente de recursos. Así, en el marco de la calidad, la universidad, tiene el deber de observar lo que la sociedad requiere, para contribuir a satisfacer las necesidades planteadas a través de sus funciones básicas. Las universidades tienen la responsabilidad de promover cambios que la sociedad necesita para el bien común, el desarrollo integral, la justicia social, la equidad de género y promover una sociedad justa, libre de opresiones y violencia, tarea que muchas universidades vienen impulsando a nivel de América Latina. Concluye, que la calidad universitaria, debe considerar criterios que garanticen la igualdad de oportunidades y condiciones entre los géneros, de modo que, junto a la formación científica, un currículo de estudio bien estructurado, también se considere la calidad de las relaciones entre hombres y mujeres durante el proceso de formación y su impacto en la construcción de una sociedad justa, igualitaria y libre de prejuicios y estereotipos.

La inclusión de la equidad de género en la educación superior, como una dimensión de la equidad social, es producto de un largo proceso social y político, fundamentalmente del esfuerzo y lucha del movimiento de mujeres, que según Baute et al (2017), su asimilación en el debate público por otros actores, está condicionada por el contexto político global y las concepciones y valores vigentes. Igualmente, Buquet et al (2010), señalan que superar la desigualdad y exclusión como estrategia para el desarrollo sustentable, es el reto más importante de estos tiempos para los países y las instituciones de educación superior, entonces las medidas que tomen las universidades para conocer las relaciones de género y corregir las desigualdades, serán fundamentales para los procesos democratizadores y justicia de la sociedad en su conjunto.

Género, es una categoría social que alude a las relaciones establecidas entre hombres y mujeres, a partir de construcciones socioculturales e históricas que atribuye un conjunto de características, atributos, expectativas y roles a mujeres y hombres a partir y más allá de las diferencias biológicas. Tanto las características como las relaciones son construidas mediante un conjunto de normas, valores, símbolos e instituciones, a través de los cuales, la sociedad determina, establece y reproduce el contenido de lo femenino y lo masculino como identidades aprendidas. Género, como herramienta de análisis, también se preocupa por examinar las causas de las diferencias y desigualdades de género, las relaciones jerárquicas y de dominación que se establecen, de cómo éstas se construyen, sostienen y benefician en circunstancias y condiciones dadas, y cómo afecta en la vida de las personas (Calvo, 2016). Ayuda a entender la organización social, económica, política y jurídica, según la cual las diferencias entre varones y mujeres se traducen en términos de desigualdades entre los sexos.

Género se caracteriza por ser: relacional, porque organiza las relaciones humanas y construye socialmente las interdependencias en las relaciones de hombres y mujeres en todos los ámbitos de la existencia (Buquet 2010); es Jerárquico, porque esas relaciones establecidas están marcadas de poder y producen agudas desigualdades entre hombres y mujeres al configurar estereotipos, funciones, espacios diferenciales y jerarquizados entre los sexos,

otorgando ventajas de uno sobre el otro; es cambiante, porque son modificables en el tiempo; contextual, porque varía de acuerdo a la sociedad, cultura, clase, etnia y edad; y, finalmente institucional, porque adquiere carácter sistémico.

La perspectiva de género, es un instrumento analítico para detectar situaciones de discriminación de género, cuyo objetivo es la transformación de la sociedad y modificación de las condiciones sociales que perpetúan la subordinación de las mujeres y la consecución de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, sin homogenizarlo. Para Baute et al (2017), la perspectiva de género posibilita reconocer que mujeres y hombres tienen necesidades y poderes diferenciados, que deben ser identificados y abordados de manera que se rectifiquen el desequilibrio entre ambos, para alcanzar la igualdad de género. Tiene campo de acción amplia, abarca diversos ámbitos: el educativo, familiar, laboral, político y legislativo, entre otros. Trata de impregnar de manera transversal las leyes, instituciones y sistemas organizativos de la comunidad para lograr la igualdad de género. Para la UNESCO, significa igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres, para niñas y niños. Es el trato igualitario de hombres y mujeres en leyes y políticas, incluyendo el igual acceso a recursos y servicios, como la educación, la salud, el empleo, en el seno de la familia, la comunidad y la sociedad.

La perspectiva de género, como opción política, busca cambiar las jerarquías y desigualdades en las relaciones sociales de hombres y mujeres, las políticas públicas actuales y el enfoque institucional, a favor del desarrollo al servicio del ser humano sin ningún tipo de discriminación, en el marco de la equidad social y la vida sin violencia, para garantizar la sostenibilidad de la sociedad. Muchos ven como sinónimo de enfoque de género, es el caso del Currículo Nacional de la Educación Básica y el Ministerio de la Mujer, que utilizan el término de enfoque de género para ambos casos. El enfoque de género, es una herramienta metodología que permite observar, conocer y analizar de manera crítica la realidad, identificando los roles y tareas que realizan mujeres y hombres en una sociedad, las asimetrías, relaciones de poder e inequidades que se producen entre géneros y explicar las causas. Analiza las normas, instituciones, los significados prácticos y simbólicos que las sociedades desarrollan desde las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, el comportamiento de ambos, las relaciones y las forma de interactuar. Reconoce que el género, es una construcción social y cultural histórica, por tanto, susceptible de cambiar.

Los cambios desde la educación con este enfoque, puede aportar de manera determinante a cuestionar los modelos de pensamiento, los roles estereotipados y discriminantes, a superar prejuicios y romper los techos de cristal y modelos tradicionales que limitan el acceso de las mujeres a determinados cargos o posiciones, aun cuando posean las mismas credenciales y habilidades que sus pares varones (Baute, 2017; Alcázar y Balarín, 2018)). El techo de cristal, es un concepto referido a todas las barreras que impiden la promoción profesional de las mujeres; obstáculos invisibles que son difíciles de traspasar e impiden el crecimiento académico en la universidad y la representación de las mismas en los máximos cargos y órganos de decisión.

Vélez (S/F), analiza las universidades mexicana y señala que género, ciencia y tecnología, son temas que se entrecruzan en los recintos universitarios; por un lado muestran la discriminación de las mujeres en el acceso a recursos y a puestos claves en la toma de decisiones académico-científicas y laborales, y por otro, procesos de feminización de algunas áreas de conocimiento; lo que muestra relaciones de poder construidas en las estructuras del conocimiento científico y las humanidades con marcadas diferencias, que no se dan por las capacidades intelectuales ni en las habilidades científicas y tecnológicas entre los sexos, sino por la asignación social de roles a cada persona según su sexo. Los factores que condicionan la discriminación de las mujeres en el ámbito académico, además del peso de la cultura patriarcal, es la doble jornada de las mujeres, con consecuencias de estrés excesivo, cansancio y menor reconocimiento, por las oportunidades que se pierden en el campo de la investigación o la superación académica.

Existen acuerdos y marcos normativos internacionales y nacionales, para implementar la perspectiva de género en la educación superior. A nivel internacional, está la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing, China en 1995, donde se plantea un nuevo enfoque para el diseño de políticas públicas con perspectiva de género; la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), adoptada en la Asamblea General de la Naciones Unidas en 1979 y vigente desde 1981; la Convención de Belem do Pará, desarrollada en 1994 en Brasil; los Objetivos y las Metas del Milenio, que retoma las metas de la equidad entre los géneros, referente a la educación; y, la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe, cuyos objetivos 4 y 5 se orientan a garantizar educación inclusiva, equitativa, de calidad, lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. (Baute, et al, 2017).

La Conferencia sobre Educación Superior, celebrada en París en 1998 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que plantea la necesidad de eliminar los obstáculos políticos y sociales para que

la mujer esté suficientemente representada y participe en los niveles de elaboración de políticas y adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad. (Baute et al, 2017); la Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI: visión y acción; y la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en 2008 en Cartagena de Indias, Colombia; que entre sus acuerdos, plantea la necesidad de promover el respeto y defensa de los derechos humanos, incluye la lucha contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia y la equidad de Género (Buquet et al, 2010).

A nivel nacional, hay leyes y normas que dan marco jurídico sólido para avanzar en la igualdad de género, como la creación del Ministerio de la Mujer (1996), Ley de violencia Familiar (26260 y 30364 de 2015); la Ley de Cuotas (1997), la Ley N° 28983, Ley de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres (LIO), el Plan de Igualdad de Oportunidades (PIO), y el Plan Regional de Igualdad de oportunidades (PRIO). En educación: el Acuerdo Nacional (2002) que plantea la igualdad de oportunidades sin ningún tipo de discriminación; la Ley de Fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales; la Ley General de Educación N° 29044 (2003) que plantea la equidad como un principio de la educación, busca la igualdad de oportunidades con responsabilidades compartidas por el Estado y la sociedad civil; el Proyecto Educativo Nacional (2006), que plantea avanzar hacia una política con enfoque de género, ubicando la equidad asociada a la calidad; y, el Decreto Supremo N° 281-2016-MINEDU, sobre el Currículo Nacional de Educación Básica, que incorpora el enfoque de género, para garantizar una formación en valores y relaciones de respeto mutuo entre niños y niñas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Como investigación cualitativa, que buscó recoger las experiencias, percepciones y expectativas de estudiantes y docentes, aplicó el método cualitativo, por consiguiente, las técnicas de entrevista semiestructurada a 10 docentes y 30 estudiantes, mujeres y varones y un grupo focal mixto a 10 estudiantes de las carreras seleccionadas. En caso de estudiantes, también se entrevistó a los de las Facultades de Ciencias Económicas y las Ingenierías, para contrastar. Se complementó con información secundario de documentos normativos, de desarrollo institucional y Boletines Estadísticos de la UNSCH.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este punto, se presentan los resultados de la investigación, primero un balance sobre avances de la perspectiva de género en la UNSCH, la persistencia de inequidad y problemas colaterales, como la violencia de género y los mecanismos de respuesta; en la segunda parte, las posibilidades de implementar la perspectiva de género, haciendo una breve evaluación de indicadores básicos, como la composición de la comunidad universitaria por género, la incorporación de cursos de género en los currículos de estudios, persistencia de problemas de discriminación de género en la universidad y atención a la vulneración de los derechos.

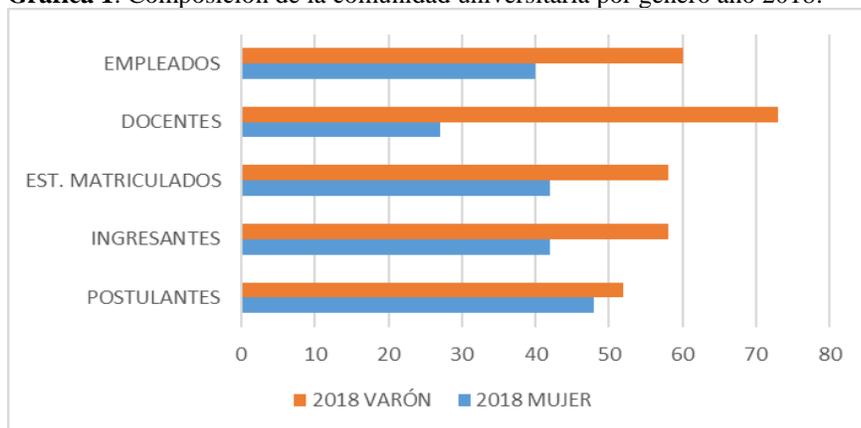
Las universidades, desde sus orígenes fueron espacios desfavorables y excluyentes para las mujeres, quienes por siglos no tuvieron el derecho de acceder a la educación superior, porque se privilegiaba a personas con poder económico, blancos y varones principalmente. Recién a partir del Siglo XX, las mujeres logran ingresar a las universidades, siendo más notorio el incremento, en los últimos 15 años (Orderika, 2015, Valenzuela y Gómez, 2011). Para el caso de México, Aguado (2012), identifica tres momentos de la vida universitaria: el inicial, caracterizado por la exclusión de las mujeres; el segundo de la inclusión de las mujeres; y el actual, caracterizado por la formulación de políticas tendentes a promover condiciones institucionales de igualdad de oportunidades y de equidad de género. El incremento de estudiantes mujeres, para López-Francés (2014), obedece primero a la obtención de una certificación que les permita acceder a un puesto de trabajo y obtener su medio de vida, segundo al deseo de alcanzar el desarrollo personal a través de la expansión de las capacidades intelectuales, como afirmación de su libertad.

En el Perú como en América Latina, la relativa democratización y mayor apertura de la educación básica inicialmente, luego la superior, también ocurre en el Siglo XX, en respuesta a aspiraciones y presiones de los grupos sociales excluidos, por considerar a la educación como un canal fundamental de movilización e integración social. La educación en este siglo, fue considerada como un canal privilegiado para fomentar mayor integración y homogenización sociocultural, acelerar la modernización de la estructura productiva y formar elites dirigentes de la nación (CVR (2003). A partir de los años 50 del siglo pasado, recién se abren más escuelas a nivel de las áreas rurales, así como un relativo incremento de las universidad en las regiones y la capital, y desde los años 90, hay mayor incremento de universidades,

principalmente privadas en el marco de las políticas neoliberales de Fujimori, así como la expansión de la cobertura, que posibilita mayor acceso de estudiantes de los sectores populares y de las mujeres, pero esa expansión y masificación no garantizó la mejora en la calidad (Reynaga, 2013).

El mayor acceso de las mujeres a la universidad peruana, se da en los últimos años del siglo pasado y en Ayacucho en el periodo posconflicto, porque como lección de la violencia, las familias rurales y principalmente las mujeres empiezan a valorar la educación femenina; pero como señala Buquet (2010) este incremento no se da en condiciones de equidad con los varones, ya que las mujeres acceden más a las áreas disciplinares de cuidado, salud y educación. Garavito y Carrillo (2004), refieren que en el año 1996, de un total de 408876 estudiantes matriculados en las universidades del país, el 54.3% correspondía a los varones y 46.7% a mujeres y según el Censo Universitario 2010, de un total de 782970 estudiantes matriculados, el 51.1% corresponde a los varones y 48.9% a mujeres, cifras que muestran una reducción significativa de las brechas de género; sin embargo, a nivel de la UNSCH según el mismo censo, las brechas aún son altas, de 9575 estudiantes matriculados, el 60% son varones y solo 40% mujeres, lo que ratifica que las mujeres aún tienen muchas limitaciones para acceder a la universidad; es más en relación al año 2000, la proporción de las mujeres ha bajado de 41%, y para el año 2018 solo subió en 2% (a 42%) como se puede ver en el grafico N°1.

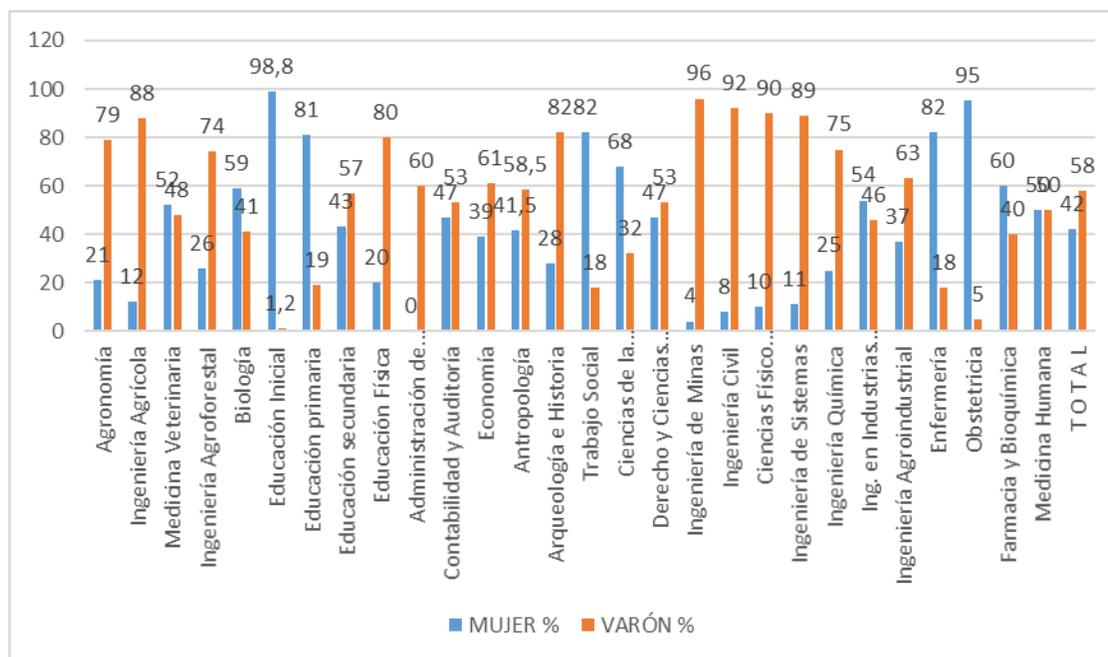
Grafica 1. Composición de la comunidad universitaria por género año 2018.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Boletín Estadístico 2018 de la UNSCH

Comparando con postulantes e ingresantes en el mismo año 2018, se tiene un mayor número de mujeres que postulan, el 48%, pero ingresan solo el 42%, cifra que coincide con la proporción de estudiantes mujeres matriculadas. Esto, debido a que en la UNSCH se ha establecido una nota promedio aprobatorio para el ingreso en los exámenes de admisión, al que muchas mujeres, principalmente de procedencia rural no pueden alcanzar por la baja preparación preuniversitaria con que llegan, por asumir además del estudio, roles domésticos en apoyo a la familia. En los últimos exámenes de admisión, muchas escuelas no han podido cubrir vacantes, como las de Educación Primaria y Secundaria, entre otras.

Grafica 2. Composición de estudiantes de la UNSCH según género por escuelas profesionales.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Boletín Estadístico 2018 de la UNSCH.

En la UNSCH, como en otras universidades, existe segregación disciplinar. De las 28 escuelas profesionales, las carreras con mayor tendencia femenina, son las dedicadas a funciones de cuidado, educación y salud, estereotipadas como extensión de roles reproductivos asignadas a las mujeres; así, tenemos en primer lugar a Educación Inicial con el 98.8%, Obstetricia con el 95%, Enfermería y Trabajo Social con 82% respectivamente y Educación Primaria con 81% de estudiantes mujeres; luego con relativa tendencia femenina Ciencias de la Comunicación con 68%, Farmacia y Bioquímica con 60% y Biología con 59% de estudiantes mujeres. Entre las carreras con mayor tendencia masculinizada, tenemos a Ingeniería de Minas con el 96% de estudiantes varones, Ingeniería Civil con 92%, Ciencias Físico Matemáticas con 90%, Ingeniería de Sistemas con 89%, Ingeniería Agrícola con 88%, Arqueología e Historia con 82%, Educación Física con 80%, Agronomía con 79% e Ingeniería Química con 75% de varones; luego con relativa tendencia masculina, ingeniería Agroindustrial con 63%, Economía con 61%, Antropología con 58.5% y Educación Secundaria con 57% de estudiantes varones Ver Gráfica 2.

Las Escuelas se agrupan en facultades y las facultades que tienen mayor tendencia femenina, son Ciencias de la Salud con 75.5% de mujeres, Ciencias Biológicas con 58.5%, Ciencias de la Educación con 56% y Ciencias Sociales con 54.2%, por las escuelas feminizadas. Entre las facultades más masculinizadas, están todas las ingenierías, Minas y Civil con 92%, Agronomía con 77%, Química y Metalurgia con 60.5%, Ciencias Económicas, Administrativas y Contables con 58% y Derecho con 53% de estudiantes varones.

Como en otros estudios, se constata que las carreras feminizadas en la UNSCH, están en las áreas de Salud, Ciencias Sociales y Humanas, profesiones orientadas al cuidado, la salud, docencia en niveles de inicial y primaria, alimentación, como extensión y naturalización de los roles reproductivos asignados socialmente a las mujeres; mientras que las carreras masculinizadas, están relacionadas a las ingenierías, las ciencias duras, la economía y la gestión. Los estudiantes, señalan la influencia de los estereotipos de género en la elección de las carreras, pero que va cambiando. Las carreras feminizadas son menos valoradas y en general menos atendidas en sus necesidades básicas en la universidad.

Las brechas de género, son mayores a nivel de docentes y administrativos. Para 2018, las docentes mujeres constituyen solo el 27%, frente al 73% de los varones, cifra que en 18 años solo ha subido en 2%, ya que en los años 2000 y 2010 representaban el 25%. La mayoría de las docentes están en las carreras feminizadas, pero en algunas ingenierías no exceden de 2 docentes mujeres. Si vemos los cargos de dirección y toma de decisiones, la situación es más crítica, la mayoría de los cargos están ocupado por varones, como expresión del androcentrismo. Después de 60 años de reapertura, recién se tiene a una segunda mujer elegida en el cargo de vicerrectora académica y sólo hay una decana en medicina Humana, de nueve facultades. A las mujeres solo se les asigna las direcciones de escuela en las carreras feminizadas y la de responsabilidad social, porque se cree que ellas organizan mejor las actividades sociales, confundiendo las verdaderas funciones de esta unidad. Los datos muestran claramente el techo de cristal del que hablan Baute (2017) y Alcázar y Balarín (2018) como obstáculos invisibles que limitan el acceso de las mujeres a cargos de dirección, a pesar de sus capacidades intelectuales y habilidades científicas. Hay discriminación indirecta o no intencional, al confundir la meritocracia con igualdad de oportunidades, porque sin la socialización de roles, las

académicas se ven limitadas en acceder a capacitaciones, desarrollar investigaciones, más, si aún tienen hijos menores. En el personal administrativo, las brechas también son altas, las mujeres solo representan el 40% frente al 60% de los varones, porcentaje que bajo en 2% en relación a los años 2000 y 2010, que representaban el 42%. Las principales oficinas administrativas están asumidas mayormente por los hombres.

Sobre la incorporación de cursos de género en los Planes de Estudio, solo tres escuelas de la Facultad de Ciencias Sociales: Antropología, Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social, desarrollan estos cursos desde los Planes de 1996 y 2004 aún vigente. En los nuevos Currículos de Estudios por Competencias, formulados en el marco de la calidad declarada en el Modelo Educativo y el Plan Estratégico de la UNSCH, son también, las únicas escuelas que han considerado este curso; otras escuelas llamadas a llevar el curso por las funciones que cumplen, son las de Educación, Salud y Derecho, pero que no lo han hecho, menos el resto de las carreras. De 10 docentes entrevistados, solo 6 reconocen la necesidad de desarrollar el curso de género y que lo estarían haciendo como capítulo de otros cursos; pero como iniciativa personal; porque revisando el contenido de los cursos señalados no se encontró ningún tema relativo a género. En los estudiantes, solo 8 de 30, reconocen la necesidad de desarrollar este curso, para tener claridad de sus derechos y tomar en cuenta en las relaciones humanas cotidianas de la universidad y en otros espacios; el resto desconoce el significado de género o están confundidos por los discursos de “ideología de género” difundidos por los grupos fundamentalistas; pero reclaman mayor información sobre género para tener claridad.

“Yo creo que sí, porque según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, todos somos humanos y tenemos derechos [...], entonces yo creo necesario educación o mayor información sobre el tema para tratarnos como seres humanos, más que nada”. (GF. EM)¹

En el análisis de los documentos normativos y directrices de la universidad, no se encontró nada explícito sobre la perspectiva de género, pero sí aspectos que guardan estrecha relación con ella. En el Estatuto Universitario, del artículo 8 referido a fines de la institución se rescata tres aspectos conducentes a la perspectiva de género: “Formar profesionales integrales con alta calidad científica, tecnológica y humanística...”, “Contribuir a la plena realización del hombre y al desarrollo integral de la sociedad; afirmando la Justicia y la democracia, ...” y “Formar personas libres, en una sociedad con libertad”. En el artículo 9, sobre las funciones, igualmente se rescata la quinta función, “Contribuir al desarrollo humano, proceso en el cual, la dignidad de las personas es el eje del progreso”, Finalmente, en cuanto a deberes y sanciones a los docentes, el artículo 57 considera: “Observar conducta digna y de respeto mutuo entre docentes, estudiantes y no docentes, sin discriminación alguna a los miembros de la comunidad universitaria” y “Respetar y defender los derechos humanos”. En el artículo 66, sobre medidas preventivas y sanciones, señala “...un proceso administrativo contra un docente se origina por la presunción de hostigamiento sexual en agravio de un miembro de la comunidad universitaria, los delitos de violación a la libertad sexual[...], así como incurrir en actos de violencia que atenten contra los derechos fundamentales de la persona...”; el artículo 71, refiere “como causales de destitución: actos de violencia física o psicológica a estudiantes y otros miembros de la comunidad universitaria, realizar conductas de hostigamiento sexual”. Las sanciones están directamente relacionadas con problemas de violencia de género, que de manera similar se plantea para los estudiantes.

En el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2018 - 2020, tampoco se encontró nada explícito sobre perspectiva de género en sus ejes estratégicos, pero el escenario apuesta, si reconoce la necesidad de “contar con un sistema educativo equitativo, donde el acceso y resultados educativos no dependan de las características sociodemográficas de los estudiantes”. En la Misión de PEI anterior (2015-2018), se rescata “Formar profesionales competentes y realizar una investigación científica, tecnológica y humanística con principios éticos y responsabilidad social, que contribuya al desarrollo sostenible de la sociedad”. En la visión se plantea “Universidad comprometida con el desarrollo humano y sostenible”, para ello, la condición básica es la equidad. De los 7 valores señalados, se rescata el respeto, la tolerancia y la justicia; mientras que, de los 19 principios, la calidad académica, la defensa de los derechos humanos y desarrollo social, la afirmación de la vida y la dignidad humana; aspectos básicos para trabajarla perspectiva de género.

En el proceso formativo, existen problemas de inequidad y discriminación indirecta por la persistencia de la cultura patriarcal, androcéntrica y falta de políticas inclusivas claras. En el acceso, se constata que en los últimos 20 años hay mayor número de postulantes mujeres, pero ingresan en menor proporción que los varones por barreras culturales, como la baja preparación preuniversitaria por combinar estudio con roles de género y el puntaje mínimo establecido para el ingreso, que afecta más a estudiantes mujeres de origen rural. Solo el 35% de estudiantes reconoce limitaciones en el acceso a la universidad. En cuanto a la permanencia, traducida en el retraso o mayor tiempo de estudios y deserción temporal o definitiva, solo el 27.5% de estudiantes reconocen dificultades, y como causa señalan el embarazo no deseado, que obliga a las mujeres a un retiro temporal y en algunos casos definitivos de la universidad, para asumir su

¹ En adelante, GF= Grupo Focal, EM= Estudiante Mujer, EV= Estudiante Varón.

rol de madre. Sobre la conclusión satisfactoria y salir con grado y título, el 42.5 reconoce que hay dificultades y atribuyen como causas, a las demoras en el desarrollo de la tesis, sea por problemas de asesoría o dificultades económicas.

El 62% de entrevistados/as reconocen la existencia de la violencia de género en el proceso formativo, principalmente la violencia psicológica y el hostigamiento sexual, que afecta más a las mujeres; pero no se reconoce o se invisibiliza la violencia simbólica, que es más frecuente en los ámbitos universitarios. La violencia Simbólica, es un tipo de violencia que inicia con sumisiones y que no son percibidos como tales, que se apoya en expectativas colectivas y en creencias socialmente inculcadas (Bourdieu 1999). Está profundamente enraizado en la mente de las personas, como evidente, universal, natural y aceptada como asimilación del poder y dominación masculina. Docentes y estudiantes, señalan que no se aborda estos problemas por indiferencia, falta de políticas claras y pocas estudiantes denuncian por temor a represalias y las dificultades de presentar pruebas.

“Se de algunas personas que han sufrido acoso [...] y te dicen, bueno pues no he denunciado, porque ese docente tiene esa costumbre, tiene antecedentes y si denuncias, no pasa nada [...], pero como dicen hay profesores que tienen denuncias, pero como son nombrados no les sancionan...” (GF).

Para abordar problemas de vulneración de los derechos, el Estatuto Universitario, hace referencia al Tribunal de Honor y la Defensoría Universitaria; sin embargo, en las entrevistas solo reconocen a la Defensoría Universitaria, encargada de recibir denuncias que formulen los miembros de la comunidad universitaria. La mayoría desconocen sus funciones, y refieren que carece de una adecuada implementación.

Se refiere como factores limitantes para implementación la perspectiva de género en la universidad, la falta de voluntad política de las autoridades, por desconocimiento del significado e importancia, falta de sensibilidad de la comunidad universitaria frente a problemas de inequidad de género persistentes, enmarcadas en la cultura patriarcal y androcéntrica persistentes y el poco empoderamiento de las mujeres; traducida tanto en la mayor proporción de hombres en la comunidad universitarias como en los cargos directivos y toma de decisiones, que está bajo el control de los varones.

Este breve panorama, nos plantea la necesidad de implementar la perspectiva de género en la UNSCH de manera paulatina, en el marco del proceso de acreditación, el cumplimiento de sus funciones básicas de brindar una formación integral, los principios de la afirmación de la vida, el respeto a los derechos humanos, la dignidad humana y rechazo a toda forma de discriminación, violencia e intolerancia, como condición básica de alcanzar la calidad y el desarrollo integral de los estudiantes, como profesionales, personas y ciudadanos comprometidos con los problemas de su región y el país. Es necesario de desarrollar campañas de sensibilización a la comunidad universitaria sobre género y la perspectiva de género a través de cursos y talleres, incidencia política a las autoridades, revisión de los documentos normativos y planes de estudio e incorporación de cursos de género en carreras prioritizadas, capacitación de docentes y tutores para desarrollar tutoría con enfoque de género.

El 85% (9 docentes y 25estudiantes) están de acuerdo con la incorporación de la perspectiva de género en la UNSCH, salvo pocos varones de las carretas masculinizadas, no ven necesario. Sugieren para ello, la necesidad de desarrollar talleres de sensibilización a la comunidad universitaria para cambiar las políticas institucionales con enfoque de género, la capacitación de docentes e incorporación del curso de género en los nuevos currículos de estudios. Los estudiantes señalan que, como parte de la formación integral, esta no sea sólo en temas de su especialidad, sino que se transversalice el enfoque de género en los cursos afines y desarrollen aspectos que les permite entender mejor la realidad social y cultural. Plantean la necesidad de capacitar a las autoridades, a los docentes particularmente de Educación, para mayor conocimiento del tema y formen futuros maestros capaces de implementar el Currículo Nacional de Educación Básica, que uno de sus seis enfoques, es el de género y que considera que la escuela, es el principal agente para promover cambios a través de la transmisión de valores, normas de comportamiento y actitudes basadas en la igualdad, justicia, respeto, tolerancia, empatía y dialogo entre grupos diferentes y géneros; que contribuya a la construcción de la equidad, la convivencia pacífica y luchar contra toda forma de discriminación. Así, los profesionales con formación básica en género, serán agentes de cambio frente a problemas de inequidad, discriminación y exclusión y contribuirán a la prevención de la violencia de género, en sus diversas formas.

También es necesario capacitar a los docentes tutores, para desarrollar la tutoría con enfoque de género, como una estrategia educativa y acción complementaria del docente, de acompañar, orientar y brindar consejería a los estudiantes universitario, a través de una relación horizontal, de respeto y confianza mutua y garantizar el desarrollo integral en lo personal, académico, social, ciudadano y profesional; facilitando procesos de reafirmación de la autoestima, autonomía, identidad cultural y profesional y liderazgo. La tutoría, posibilitará la detección temprana y atención oportuna de problemas académicos, de discriminación, violencia de género y problemas colaterales.

El 87.5% de estudiantes, sugieren la creación de los Comités de Vigilancia Estudiantil Universitaria, como un mecanismo de participación ciudadana, que vigile el cumplimiento de los derechos y deberes estudiantiles, detección y atención oportuna de problemas y el seguimiento. Plantean el fortalecimiento de la Defensoría Universitaria, con presupuesto, ambiente adecuado y profesionales conocedores de los derechos humanos, para cumplir su función de velar por los derechos estudiantiles, orientar acciones de prevención y atención de casos de violencia y vulneración de derechos y medie en las demandas estudiantiles.

CONCLUSIONES

1. En la UNSCH, aún falta esfuerzos por implementar la perspectiva de género, al contrario persisten problemas derivados de la inequidad de género, como se puede ver en algunos indicadores. La comunidad universitaria presenta fuertes brechas de género en su composición. En los estudiantes, el 58% son varones y 42% mujeres; en los docentes el 73% son varones y 27% mujeres y en el personal administrativos, el 60% son varones y 40% mujeres. También existe segregación de género por carreras profesionales, las cinco carreras más feminizadas, dedicadas a la docencia, cuidado y salud, son Educación Inicial (98.8%), Obstetricia (95%), Enfermería y Trabajo Social (82%) y Educación Primaria (81%); mientras que en las carreras más masculinizadas están todas las ingenierías, Minas (96%), Civil (92%), Ciencias Físico Matemáticas (90%), Sistemas (89%) y Agrícola (88%).

Sobre la incorporación de cursos de género en los planes de estudios, solo las escuelas de Antropología, Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social, incorporaron este curso desde los planes de estudios 1996 y 2004 y siguen considerando en los nuevos Currículo de Estudios por Competencias, faltando varias carreras que deberían desarrollar por las características de intervención y funciones que cumplen, particularmente las de educación.

En los documentos normativos y directrices de la UNSCH, no se encontró nada explícito sobre la perspectiva de género, pero si aspectos que guardan mucha relación, en frases relativo a funciones y principios como, “sistema educativo equitativo, formación de alta calidad, contribuir al desarrollo humano y social sostenible, el respeto y defensa de los derechos humanos, la afirmación de la vida y dignidad humana”, o valores como “respeto, tolerancia, justicia y equidad”, que constituyen bases para trabajar la perspectiva de género.

2. En la UNSCH, aún persisten problemas de inequidad de género, el 35% de entrevistados reconocen mayores dificultades en el ingreso de las mujeres a la universidad, más si son de procedencia rural, por la baja preparación que traen por combinar estudio con roles de género y el puntaje mínimo de ingreso establecido; el 27.5% reconoce mayor retraso, abandono temporal o definitivo de las mujeres por embarazos no deseados y problemas colaterales, el 42.5% en la conclusión. El 62% reconoce la existencia de problemas de violencia de género (psicología y acoso sexual), pero la violencia simbólica, siendo la más significativa en la UNSCH es poco reconocida, por su naturalización y profundo enraizamiento en la mentalidad humana. Señalan, la poca atención a estos problemas por la indiferencia de autoridades, y los estudiantes tienen temor de denunciar. Como órganos de atención a la vulneración de derechos, solo reconocen a la Defensoría Universitaria como instancia receptora de quejas, pero que no está adecuadamente implementada.
3. Sobre los factores limitantes para la implementación de la perspectiva de género, se atribuyen a la persistencia de la cultura patriarcal y androcéntrica en la universidad, el poco conocimiento sobre género, la falta de sensibilidad de la comunidad universitaria, la falta de voluntad política de las autoridades y la falta de empoderamiento de las mujeres.
4. Sobre las posibilidades de implementar la perspectiva de género en la universidad, el 85% (9 docentes y 25estudiantes) están de acuerdo, para ello plantean, desarrollar procesos de sensibilización a la comunidad universitaria y autoridades, capacitación a los/as docentes para incorporar cursos de género en los currículos de estudios, e implementar la tutoría universitaria con enfoque de género. Asimismo, el 87.5% de estudiantes, sugiere la creación del Comité de Vigilancia Estudiantil para garantizar el respeto de los derechos y atención oportuna de quejas y el fortalecimiento de la Defensoría Universitaria.

AGRADECIMIENTO

A Pilar M. Cuba Coello, Patricia R. Lindo Mendoza, Leydi V. Pareja Velarde y Yesica Rimachi Chocce, por su apoyo con la entrevista a estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, I. (2012). De la exclusión a la equidad en la Universidad Autónoma de México. Revista Alternativas en psicología. UNAM. México.
- Alcázar, L y Balarín, M. (2018). Desigualdad en la Academia: Las mujeres en las Ciencias Sociales Peruanas. Grupo Sofía. GRADE, IEP, Universidad del Pacífico, PUCP. Lima.
- Baute, M Pérez, V y Luque, M. (2017). Estrategias de equidad de género en el entorno universitario. Universidad y Sociedad. Revista Científica. Universidad Metropolitana del Ecuador.
- Bolaños, C. (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. Actualidades Investigativas en educación. Universidad de Costa Rica.
- Buquet, A, Cooper, J y Rodríguez, H. (2010). Sistema de indicadores para la equidad.
- Carmody, A Firpo, I, y Genolet, A. (2018). Apuntes sobre el enfoque de Género en la UNER. Entre lo Construido y lo pendiente. En, Rojo, P. y Jordán, V. (2018) Los enfoques de género en las Universidades, Programa Género y Universidad. Universidad del Rosario.
- Calvo, G. (2016). La importancia de la equidad de género en los logros de aprendizaje. UNA, Colombia.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf>
- Fernández, J. (2005). La violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: Una aproximación crítica. Universidad Complutense de Madrid.
<http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>
- Hendel, L. (2017). Perspectiva de género. Comunicación, Infancia, y adolescencia. Guía para periodistas. UNICEF. Buenos Aires, Argentina
- INEI-ANR,(2011). Segundo Censo Nacional Universitario 2010. Principales resultados. INEI, Dirección Nacional de Censos y Encuestas, Asamblea Nacional de Rectores. Lima
- Instituto Andaluz de la Mujer. (2011). Igualdad entre mujeres y hombres en las universidades a partir del diagnóstico y los planes de igualdad. España. [http:// web.ua.es/es/unidad-igualdad/documentos/recursos/guia/guia-igualdad-niversidades-iam.pdf](http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/documentos/recursos/guia/guia-igualdad-niversidades-iam.pdf)
- Kiss, D, Barrios, O. y Álvarez, Y. (2006). Inequidad y diferencia. Mujeres y desarrollo académico. Universidad de Lagos. <http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n1/a06v15n1.pdf>
- Londoño, (2017) Sobre el Enfoque de género en la educación y cómo se está enfrentando. Ministerio de Educación, Chile. <https://eligeeducar.cl/enfoque-genero-la-educacion-se-esta-enfrentando>
- López-Francés, I y Vásquez, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el Siglo XXI. Educación y cultura en la sociedad de la información. U. Salamanca. España. <https://web.unican.es/unidades/igualdad/Documents/12343-44476-1-PB.pdf>
- Maya, J y Castillo, E. (2012). Diagnóstico de la perspectiva de género en la Universidad de Sonora desde la normatividad y sensibilización de las y los estudiantes del Programa de Licenciatura de Derecho, hacia una propuesta que impulse la equidad desde la innovación educativa. Universidad de Sevilla, España.
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/40172>
- Merino, R. (2017). El Enfoque de género en el Currículo Nacional: Una aproximación desde la interculturalidad. Facultad de Educación de la Universidad Cayetano Heredia. Lima
- MINEDU. (2007). Género y educación. Cuadernos temáticos. GTZ, Cooperación Perú-Alemania, Ministerio de educación. Lima, Perú

Orderika, I. (2015) La equidad de Género en la Educación Superior. Editorial, Revista Educación Superior N° 174. RESU – ANUIES, México.

Salazar, F. (2014). La Universidad del Siglo XXI. Acta herediana, Volumen 54. UCH. Lima.
<http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/AH/article/viewFile/2268/2234>

Schüssler (2007). Género y Educación. Cuaderno temático. PROEDUCA – GTZ. Lima.

UNSCH (2018). Boletín estadístico 2017 – 2018. Oficina General de Planificación y Presupuesto De la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

Valenzuela y Gómez (2011) Estudio de indicadores de equidad de género en la universidad de Colima basado en los indicadores de PUEG-UNAM. Percepciones, representaciones sociales y valores acerca de género. Estudio Cualitativo. U. de Colima, México.

Vals, (2008). Guía de prevención y atención de la violencia de género en las universidades. Violencia de género en las universidades españolas. CREA, Centro de investigaciones en teorías y prácticas superadoras de desigualdad. Universidad de Barcelona. España.

Vélez, G. (S/F) La incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Logros, retos y obstaculización. UAEM. México.