

CAPACITAR AS ELITES? UMA REFLEXÃO SOBRE O EMPODERAMENTO DAS MULHERES UNIVERSITÁRIAS

EMPOWER THE ELITES? A REFLECTION ON THE EMPOWERMENT OF UNIVERSITY WOMEN

¿EMPODERAR A LAS ELITES? UNA REFLEXION SOBRE EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES UNIVERSITARIAS

DONOSCO-VÁSQUEZ, Trinidad¹ 

RESUMO

Este artigo apresenta a tese de que a gênese e a essência do empoderamento estão vinculadas a grupos vulneráveis com grandes dificuldades de acesso a recursos e poder e que, portanto, parece incompatível com o mundo universitário que representa a elite do sistema educacional e com o empoderamento das mulheres no ensino superior. Depois de desenvolver algumas experiências de empoderamento das mulheres nas universidades e de revisar as chaves para o empoderamento, é feita uma lista dos discursos que distorcem e discriminam as mulheres no mundo universitário. Finalmente, as características de como deve ser e o que deve ser considerado para um processo de capacitação na universidade são estabelecidas.

Palavras-chave: Empoderamento. Mulheres. Educação superior.

ABSTRACT

This article presents the thesis that the genesis and essence of empowerment is linked to vulnerable groups with great difficulties in the access of resources and the power and that, therefore, it seems incompatible with the university sector that represents the elite of the education system and it is also incompatible with the empowerment of women in higher education. After developing some experiences of empowering women in universities and reviewing the keys to empowerment, we made a list of the discourses that bend and discriminate against women in the university sector. Finally, the characteristics of how it should be and what should be considered for a process of empowerment in the university are established.

Keywords: Empowerment. Women. High education.

RESUMEN

Este artículo presenta la tesis de que la génesis y esencia el empoderamiento está ligado a colectivos vulnerables y con grandes dificultades para acceder a los recursos y al poder y que, por tanto, parece incompatible con el mundo universitario que representa la élite del sistema educativo y con el empoderamiento de las mujeres en educación superior. Después de desarrollar algunas experiencias de empoderamiento de las mujeres en las universidades y de revisar las claves del empoderamiento, se hace una relación de los discursos que doblegan y discriminan a las mujeres en el mundo universitario. Finalmente se establecen las características de cómo debería ser y qué debería contemplar un proceso de empoderamiento en la universidad.

Palabras clave: Empoderamiento. Mujeres. Educación superior

¹ Universitat de Barcelona – UB – Catalunya – Barcelona – Espanha.

INTRODUCCION

Amartya Sen (premio nobel de economía) defiende que la educación de las mujeres juega un papel crucial en el impulso para los cambios sociales y económicos tan necesarios en nuestros días. La educación postsecundaria para las mujeres ha sido vinculada al desarrollo económico y estabilidad social de los países, así como en beneficios individuales (intelectuales, económicos, psicológicos) (Amartya, 2000). Pero, aunque las mujeres constituyen la mayoría de alumnado universitario de todo el mundo, tienen menos probabilidades que los hombres de asistir a la universidad, son menos propensas a estudiar sobre aquellas carreras o campos que se erigen como más importantes para el desarrollo económico y social (ej: tecnología, ingeniería, derecho, medicina, empresa) y, además, la promoción en la carrera universitaria para ellas está cargada de obstáculos.

Para contrarrestar estas problemáticas se habla mucho del empoderamiento de las mujeres universitarias y profesionales. El concepto se usa con cierta ligereza para referirse a cualquier acción que tenga como objetivo ayudar al colectivo mujeres. Sin embargo, creo que es una falacia identificar estas supuestas “ayudas” con empoderamiento. Mantengo la tesis de que si queremos utilizar el término hemos de ser fieles a la complejidad de su significado y sus implicaciones y que no estamos empoderando necesariamente con cualquier tipo de acción.

¿Por qué empoderar a las élites? A pesar de que los obstáculos de las mujeres para acceder a la universidad son superiores a los de sus pares masculinos, es cierto que unos y otros han llegado a la cúspide del sistema educativo. Un ascenso que dejó atrás a un porcentaje alto de chicos y chicas que fueron expulsados del camino por múltiples factores, principalmente asociados a clase, raza y género y la interseccionalidad que se da entre ellos. En España, por ejemplo, el 35% de la juventud no llega al bachillerato, estudios necesarios para acceder a la universidad. Las jóvenes que llegan a la universidad son la élite del sistema, guste o no reconocerlo. Porque comprender este privilegio es poder situarse en una posición adecuada para analizar y transformar. No sólo hemos de ser conscientes de nuestros marcos de opresión, sino también de nuestras zonas de privilegios

En este trabajo expongo primero, que la génesis y el significado de empoderamiento está “reñido” en cierta manera con su aplicación en el mundo universitario precisamente por el elitismo del que se ha hablado pero que, aun así, puede ser útil en este ámbito siempre que se respeten sus características. De lo contrario estamos engañando a las mujeres que decimos empoderar y a las instituciones a las que servimos. En definitiva, no creo que en muchas ocasiones se consiga aquello que se pretende o se anuncia: empoderar. En ocasiones le hacemos el juego a los valores individualistas asociados al capitalismo. Bombardeamos el término, en definitiva.

EMPODERAMIENTO, GÉNESIS Y ESENCIA

Tres elementos parecen estar en la génesis del concepto de empoderamiento. Por una parte, la noción de educación popular de la teoría de la conscientización de Freire, sobre todo en su “pedagogía de los oprimidos”. Aunque Freire no contemplaba la perspectiva de género, sus trabajos sobre cómo pueden las personas oprimidas liberarse de las estructuras que limitan su participación social, intelectual y política están en el origen de este concepto (Luna 1998). Por otra, el inicio de su aplicación al colectivo de las mujeres, que alcanza plena vigencia y fuerza a partir de la IV conferencia de Beijín. Su uso internacional se hace extensivo a partir de la publicación de la obra “Desarrollo, crisis y enfoques alternativos: perspectivas de las mujeres en el tercer mundo” de Sen y Grown, (1988). Por último, no podemos olvidar que el concepto le debe mucho a las experiencias prácticas de las mujeres en su trabajo por el cambio a nivel de base en muchas partes del mundo, a partir de la red (MUDAR²) de mujeres activistas y teóricas del tercer mundo.

A lo largo de las décadas que lleva utilizándose la palabra empoderamiento son muchas, sino las acepciones, sí las diferencias sutiles en cómo se ha tratado. Ligado en un principio a expresar los intereses de grupos desposeídos de poder, el término empoderamiento se ha llegado a utilizar de manera muy difusa, sustituyendo a otros conceptos como integración, desarrollo, planeación, etc., y en círculos y por agentes muy diferentes: educadores, políticos, agentes sociales, empresarios, etc., sin un claro consenso respecto al sentido del término y sin referentes metodológicos operacionales. En ocasiones se emplea de tal manera - por ejemplo sustituyendo a integración o participación-, que pierde todo su sentido político (Kabeer, 1997).

Claves conceptuales

“El empoderamiento se manifiesta como una redistribución del poder, ya sea entre naciones, clases, razas, castas, géneros o individuos. Las metas del empoderamiento de las mujeres son desafiar la ideología patriarcal...” Batliwala, (1997:193)

Es importante entender el concepto “poder” que integra el término. Rowlands (1997) establece las distinciones entre el “poder sobre” del “poder para”, “con” y “desde dentro”. El poder sobre, el más comúnmente conocido, es obligar a otros y otras a hacer algo en contra de sus deseos, o incluso en reprimir de tal manera sus deseos que no salgan a la luz o evitar incluso que las personas puedan expresar sus necesidades. Por el contrario, los otros tipos de poder son de “suma positiva”, se puede incrementar el poder de alguien incrementando el poder total disponible. “Poder para” estimular las actividades de otras personas, “poder con”, contribuir a la solución conjunta de problemas y “poder desde dentro”, el poder interno que permite desarrollar la autoestima y la confianza necesarias para

² Mujeres por un desarrollo alternativo

cambiar la situación de subordinación y activar los recursos que residen en cada uno de las personas y nos ofrecen la base sobre la que construir nuestras capacidades humanas.

Características y dimensiones del concepto empoderamiento

Schuler (1997) establece seis elementos que pueden ser entendidos como indicadores de empoderamiento:

- Sentido de seguridad y visión de futuro
- Capacidad de ganarse la vida
- Capacidad de actuar eficazmente en la esfera pública
- Mayor poder de toma de decisiones en el hogar
- Participación en grupos no familiares y uso de grupos de solidaridad
- Movilidad y visibilidad en la comunidad.

Las coincidencias que pueden señalarse en relación a su conceptualización son: el empoderamiento es un proceso más que una condición final; sus elementos claves son la capacidad de elección y de definir metas propias; el empoderamiento no puede concederse sino que es autogenerado; es multidimensional, ya que comprende diferentes dimensiones; funciona en diferentes escalas: personal, interpersonal, colectiva, local, global, y su medición exige herramientas sensibles a las percepciones y a su significado en diferentes contextos culturales (Donoso-Vazquez, 2011b; World Bank's Social Development Group, 2002; Mora, 2006).

Experiencias de empoderamiento en educación superior

- ✓ Universidades sólo para mujeres

El estudio de Ren (2011) analiza desde un punto de vista comparado 14 instituciones de educación superior sólo para mujeres en nueve países de los cinco continentes. La pregunta que surge es ¿por qué podría ser importante mantener instituciones sólo para mujeres?

La autora destaca 5 temas clave en el papel que desempeñan las instituciones de educación superior para mujeres:

a) Acceso: Las formas en que las instituciones de mujeres ofrecen acceso a la educación superior a nivel mundial varía sustancialmente dependiendo del contexto. Puede concebirse el acceso de tres maneras:

- Acceso legal / técnico: Es el caso de los sistemas nacionales de educación superior segregados por sexos por razones políticas. Las instituciones de mujeres representan el acceso desde un sentido jurídico: las mujeres no tienen acceso a ningún otro soporte (público) en educación superior.
- Acceso cultural: Se trata de aquellos países donde la educación superior es legalmente mixta pero culturalmente segregada. Las instituciones de mujeres permiten el acceso a la educación a aquellas mujeres que no pueden elegir y cuyas familias no les permitirían ir a una universidad mixta.

Tienen acceso legal pero no cultural y estas instituciones cubren sus necesidades frente a las limitaciones culturales.

- Acceso académico: En algunos países las mujeres tienen acceso a todas las instituciones más prestigiosas de estos países, pero algunas no logran suficiente puntuación para entrar en la universidad pública mixta, de este modo la universidad de mujeres representa una ampliación de las opciones y oportunidades para las mujeres.

b) Ambiente del Campus:

En muchos países, las mujeres pueden asistir libremente a las instituciones de educación mixta, pero se encuentran con ambientes en el campus que van desde "frío" a abusivos hostiles y violentos. Según profesoras y alumnas, en algunos países, el ambiente para las mujeres, -sobre todo en ciencias, tecnología, ingeniería, y matemáticas- era tan hostil en las escuelas mixtas, que los órganos colegiados de las mujeres ofrecían el único acceso razonable a estas especialidades.

c) "Empoderamiento" de género:

El empoderamiento de género era un argumento explícito sólo en algunas de las universidades estudiadas, aunque implícito en todas ellas. Sólo en el campus de India la institución reclamaba una etiqueta "feminista". Pero en realidad cada campus tenía su propio mensaje de lo que significaba ser mujer en el siglo XXI y la evolución del rol de la mujer en la sociedad.

d) Desarrollo de liderazgo:

En la investigación las estudiantes opinaron sobre las vías que tenían para el desarrollo del liderazgo a través del movimiento estudiantil, otras organizaciones y publicaciones. Las mujeres creen que en los colegios no mixtos tienen mayor acceso al liderazgo que en los mixtos.

e) Paradoja Cultural:

Un tema que surge en esta investigación es la paradoja cultural de las universidades de mujeres en contextos históricos y contemporáneos. La autora afirma que las instituciones de mujeres estudiadas funcionan paradójicamente como símbolos de la equidad de género, pero a su vez, como símbolos de las normas de género tradicionales.

✓ Espacios seguros

Toraiwa (2009) desarrolla la experiencia de formar grupos de mujeres ("espacios seguros") en una Universidad de EEUU (Great Lakes University). Las estudiantes afirman, tras la experiencia, que para conseguir su empoderamiento fue fundamental la creación de espacios de aprendizaje en los cuales las estudiantes se sintieron seguras y pudieron expresarse libremente sobre temas "delicados", como raza, clase o sexualidad. Estos espacios que la autora denomina como "women's studies classroom" son aulas donde sólo había mujeres.

Los argumentos sobre la necesidad de un espacio seguro en el logro de empoderamiento son frecuentes. En el trabajo de Weis y Fine (2000) se pone de manifiesto la importancia de tener un "espacio seguro" en el que se pueda realizar un trabajo colectivo y desarrollar pensamiento crítico para luchar contra los estereotipos sociales y la dominación cultural. Espacios como estos, son necesarios

para que los movimientos sociales de base superen la opresión y contrarresten las prácticas de poder hegemónicas.

✓ Formación en habilidades específicas

En el estudio de Mentkowski y Rogers (2010), se recogieron datos durante diez años de estudiantes de una universidad privada para mujeres en Wisconsin. Se analizan los resultados de un test de habilidades que hacen a las alumnas a su ingreso a la universidad y posteriormente realizan un seguimiento de éstas durante los 5 años posteriores a su salida de la universidad.

El trabajo defiende que profesionales que educan a las mujeres en capacidades tales como comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, etc. integradas en las diferentes disciplinas (como biología, historia, artes, etc.) o profesiones (educación, enfermería, gestión), indirectamente están dotando a sus estudiantes de herramientas para confrontar la discriminación por género y contribuir a la equidad.

Las mujeres que trabajaban en un campo profesional u otro, después de su paso por la universidad, tenían los recursos necesarios para enfrentarse a los estereotipos de género. Fueron capaces de ser interpersonal e intelectualmente eficaces en la lucha contra la discriminación abierta y estructural. En particular, lo hicieron a través del liderazgo participativo que facilita la transformación de las estructuras jerárquicas dentro de estas organizaciones. La explicación de este éxito es que su educación les ha ayudado a intervenir y, posiblemente, prevenir los efectos negativos de la discriminación por género.

Las autoras llegan a la conclusión de que este desarrollo curricular y su paso por la universidad les han ayudado a desarrollar los recursos tales como una fuerte identidad ya como estudiantes, como profesionales y como personas colaborativas. Cada una dependía de su identidad para evitar o contrarrestar los efectos negativos de la discriminación de género y, en algunos casos, para promover la equidad.

Uno de los resultados a los que llega el estudio es que el liderazgo participativo es esencial en la preparación de las estudiantes para su inserción en los diferentes campos profesiones.

LA REPRODUCCION DE ESTEREOTIPOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Universidad estuvo vedada para las mujeres durante mucho tiempo. Dos argumentos se esgrimían básicamente, uno biologicista, relacionado con la falta de capacidad y otro moral, la estructura social de la familia podía verse comprometida. Por lo tanto, la tónica de no tener en cuenta las necesidades formativas de las mujeres y sus aspiraciones profesionales estuvo presente hasta bien entrado el siglo XX.

En Catalunya y España, como ejemplo, el acceso de las mujeres a educación superior se produjo legalmente el año 1910 (Guil, 2005).

Este acceso de las mujeres a la educación superior suponía para ellas la posibilidad de acceder a una formación que las conectaba con el mercado de trabajo de una forma profesionalizadora

y con los puestos de tomas de decisiones en todas las áreas profesionales. Suponía también, la posibilidad de convertirse en mujeres científicas.

Actualmente más del 50% de estudiantes femeninos a nivel mundial son mujeres. La tasa de graduación en España es de 40% mujeres frente a 24% hombres, un patrón que se registra en la mayoría de los países europeos (50 % frente a 32 %) y de la OCDE (48 % frente a 32 %), con excepción de Japón (tasa de 48 % hombres y 39 % mujeres).

En los momentos actuales cabe preguntarse cuáles son los cambios que se han dado o se observan en las disciplinas que indique una universidad diferente por la entrada masiva de mujeres en sus saberes y espacios.

Por ejemplo, en alumnado de secundaria la investigación de Younger y Warrington (2002) estableció la relación entre estilos de aprendizaje y género. Las chicas responden mejor a pedagogías no directivas, propician un ambiente más colaborativo y cooperativo al aula, mientras que los chicos necesitan más dirección, persuasión y refuerzos constantes. Las investigaciones sobre estilos de aprendizaje y género se han realizado también en muestra universitaria. ¿Se recogen o se hace eco la universidad de estos resultados para adaptar su práctica educativa?

¿Hay unos objetivos explícitos con relación a las cuestiones de género en la disciplina? ¿Se establece cómo afectan las diferencias sexo-género en la disciplina? En relación con los resultados del aprendizaje, lo que se espera del alumnado, los objetivos de la formación universitaria: ¿Cuáles son los resultados que se consideran valiosos? ¿Qué importancia se les concede a los aspectos cognitivos? ¿Qué importancia se le concede a las emociones y el bienestar? (ver inv. Izquierdo, 2008 sobre competencias de cuidado y provisión)

El acceso de las mujeres a la educación superior supuso únicamente una vía de entrada en el mundo académico y profesional que permitía a las mujeres compartir lo que los hombres habían tenido hasta ese momento, sumarse a la realidad que vivían los hombres y ocupar los espacios antes vedados. No supuso en ninguna manera adaptar el “espacio” a la realidad de las mujeres. Las mujeres entraron, pero toda su experiencia y saberes quedaron fuera, no entraron con ellas porque no hubo cambios reales en la consideración de sus experiencias y saberes. No hubo cambios en la organización, la gestión, las relaciones e interacciones, el currículo, el lenguaje, los procesos de aprendizaje, materiales, textos... La universidad se concibió sin las mujeres, era un mundo extraño para ellas y les permitió el acceso, pero no se adaptó para que ellas sintieran que podía ser su espacio y su mundo.

Y el resultado es la universidad que tenemos hoy, los hombres en el centro, las mujeres en la periferia. La universidad está cargada de estereotipos de género, reproduce los de la sociedad y no se preocupa ni ocupa en desmontarlos ni desarraigarlos. Los datos empíricos que desarrollo a continuación evidencian esa realidad.

Con acceso de entrada, pero sin acceso a los pisos superiores

A medida que aumenta el nivel de categoría en las universidades los porcentajes de mujeres van disminuyendo. Es lo que se conoce como el gráfico de tijeras, presente en toda la unión europea.

Esta casuística se le ha dado en llamar segregación vertical. Nadie puede dudar de la valía en competencias y capacidades cognitivas de las mujeres que han copado las universidades y tienen éxito en ellas, pero cuando se trata de ascender, las mujeres reciben un frenazo considerable, frenazo que puede deberse a muchos factores. El resultado es una base con muchas mujeres y en la cima los hombres.

En un estudio realizado por Curt Rice, con estudiantes de doctorado de química en el Reino Unido sólo el 12% de mujeres estudiantes de doctorado querían seguir una carrera académica.

La conclusión es que las mujeres dejan la academia en mayor número que los hombres por tres razones. Durante su tiempo como candidatas de doctorado, un gran número de mujeres llegan a la conclusión de que (i) las características de las carreras académicas son poco atractivas, (ii) los obstáculos que encontrarán son desproporcionados, y (iii) los sacrificios que tendrán que hacer son demasiado grandes.

Al comienzo de sus estudios, el 72% de las mujeres expresan su intención de seguir una carrera como investigadoras, ya sea en la industria o el mundo académico. Entre los hombres, el 61% expresa la misma intención. Al tercer año, la proporción de hombres que planifican carreras en la investigación se había reducido del 61% al 59%. Sin embargo, para las mujeres, el número había caído del 72% en el primer año al 37% a medida que terminaban sus estudios.

¿Por qué las universidades son lugares de trabajo poco atractivos? Las participantes en el estudio identifican muchas características de la carrera académica que encuentran poco atractiva: la caza constante de financiación para proyectos de investigación es un impedimento significativo para los hombres y las mujeres. Pero las mujeres en mayor número que los hombres, ven la carrera académica como un espacio que todo lo consume, solitario y competitivo. Las mujeres se ven afectadas de forma más negativa que los hombres por la competitividad en esta etapa de la carrera académica y sus preocupaciones acerca de la competitividad se alimentan, dicen, por una relativa falta de confianza en sí mismas.

Además, perciben los modelos disponibles de profesoras que han tenido éxito como personas poco femeninas, que tienden a mostrar características masculinas, como agresión y competitividad, y que a menudo no tenían hijos

Como si todo esto fuera poco, las mujeres candidatas de doctorado tuvieron una experiencia que los hombres nunca tienen. Se les dijo que iban a encontrarse con problemas en el camino, simplemente porque son mujeres. Se les dice, en otras palabras, que su género trabajará en contra de ellas.

Este estudio y las experiencias que hay narradas, seguramente pueden aplicarse más allá de los estudios de química.

Códigos del discurso no apto para mujeres

Según datos del curso 2010/2011 en España, por ramas de la enseñanza hay mayoría femenina entre los alumnos de nuevo ingreso en: Artes y Humanidades (60 % mujeres), Ciencias

Sociales y Jurídicas (61 %), Ciencias (51 %) y, muy especialmente, en Ciencias de la Salud (72 %), lo contrario que en Ingeniería y Arquitectura (23 %).

Las aspiraciones de las mujeres se orientan hacia disciplinas tradicionalmente femeninas. De una manera sorprendente, en las disciplinas tradicionalmente feminizadas van introduciéndose los hombres, mientras que en las disciplinas tradicionalmente masculinizadas apenas ha habido grandes cambios.

A esta otra casuística se la denomina segregación horizontal. Por algo que no acertamos a entender las mujeres no transitan libremente por cualquier disciplina, sino que se constriñen a unas determinadas que asombrosamente les ha marcado el género con su dedicación a los cuidados.

Las repercusiones de estas dos casuísticas son que, una proporción importante de talentos con unas capacidades altamente demostradas por sus éxitos en el sistema educativo, no puedan ejercerlas al máximo. Ni en puestos de gestión ni en unas disciplinas determinadas. Desde el modelo del déficit esto representa una tara para la sociedad que pierde capital humano, pierde oportunidades y pierde el coste que se ha invertido en una formación sin sacarle el máximo provecho.

Prácticas autoritarias sutiles y naturalizadas

Sesgos en las evaluaciones de trabajos académicos y en la contratación.

La homofilia, una afinidad entre personas con atributos similares, parece ser un rasgo sociológico de la población de las sociedades humanas. La homofilia de género se ha demostrado que existe en las evaluaciones de los trabajos científicos cuando son sometidos incluso a interacciones de doble ciego, donde las personas revisoras del trabajo desconocen el sexo de la autoría. Aun así, existen más trabajos de mujeres que de hombres que son rechazados. Este homofilismo está dañando a las mujeres científicas, cuyo trabajo termina siendo pasado por alto, debido a sesgos negativos inconscientes. El fenómeno de homofilia de también es probable que no se restrinja a la revisión por pares de manuscritos, por lo que debe tenerse en cuenta para la evaluación de la subvención y la contratación. Este sesgo afecta negativamente a la ciencia en su conjunto, ya que una mayor participación de las mujeres aumentaría la calidad de la producción científica (Helmer et al, 2017).

En un estudio de la universidad de Yale (Moss-Racusina, et al, 2012), los investigadores enviaron a 127 profesores de seis universidades públicas y privadas de EEUU un currículum de un recién graduado para la candidatura de un puesto de jefe de laboratorio. El objetivo era que lo evaluaran y dieran su opinión sobre sus competencias, sus posibilidades de empleo y el sueldo que, a su juicio, merecía. En la mitad de los casos, los investigadores llamaron John al candidato, y en la otra mitad, Jennifer. Solo cambiaba el nombre, el resto —cartas de recomendación, nota media, actividades extracurriculares o experiencia previa—eran idénticas. Sin embargo, las calificaciones de los profesores-jueces otorgaron en todos los indicadores mayor puntuación al currículo con el nombre masculino.

Los académicos puntuaban más alto y estaban dispuestos a ofrecer un salario mejor a un potencial candidato a un puesto de laboratorio cuando creían que el currículum que juzgaban era el de un hombre que cuando creían que era el de una mujer.

Filtro patriarcal

Que la genealogía de la contribución de las mujeres a la ciencia se ha perdido en el olvido es un hecho demostrable. ¿Quién conoce nombres como Ada Byron, Mileva Maric o Sophie Germain? Cada una de ellas realizó una contribución a la ciencia considerable, pero el mundo académico las olvidó. Y utilizar la palabra olvido es equívoco, porque quiere decir algo recordado y luego olvidado. En estos casos, como en el de muchas otras mujeres investigadoras, científicas, creadoras de conocimiento, nunca han sido recordadas. Nunca han existido. Algunas de estas científicas podrían haber sido merecedoras de un premio nobel, premio nobel que en ocasiones ganaron sus compañeros de laboratorio o de investigaciones.

Efecto Matilda

En 1993 Margaret Rossiter bautizó el “efecto Matilda”, en honor a Matilda J. Gage, sufragista neoyorkina de finales del siglo XIX que identificó y denunció la invisibilización de las mujeres y sus méritos en otros contextos (incluso en la propia Biblia). El efecto Matilde es la atribución de las ideas y aportaciones hechas por mujeres, a hombres de su equipo de investigación (Martín, 2012). Rossiter ofrece una larga lista de ejemplos de científicas a las que el sistema de recompensas de la ciencia trató injustamente por su sexo. Las contribuciones de Lise Meitner al descubrimiento de la fisión nuclear o de Rosalind Franklin al de la estructura de doble hélice del ADN, por ejemplo, no fueron reconocidas en su momento, aunque sus colegas varones recibieron sendos premios Nobel por ellas (Marta I. González, 2015; Patricia Ruiz Guevara, 2017).

El efecto Matilda es una variación del efecto Mateo en la ciencia. Denominado así por el sociólogo Robert K. Merton. En el evangelio según san Mateo (25, 14-30), la parábola de los talentos se cierra con una lección inquietante: “A todo el que tiene se le dará y le sobrá, pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará”. Aunque este efecto puede encontrarse en cualquier ámbito de la vida humana, Merton señaló el modo en el que funciona en la ciencia: concentrando cada vez más recursos en forma de mejores puestos de trabajo, financiación, publicaciones o premios en manos de aquellos investigadores que ya han alcanzado reconocimiento, y dificultando que los investigadores que empiezan accedan al sistema de recompensas. Las mujeres son ampliamente vulnerables al efecto Matilda, porque está naturalizado en el sistema que las mujeres no “hagan ciencia”.

La historia cuenta con un buen número de mujeres que trabajaron al lado de los hombres que después se llevaron el premio, quedando el trabajo de ellas silenciado. Muchas mujeres por méritos propios deberían haber tenido un premio nobel. Sólo 49 mujeres han sido galardonadas en la historia de estos premios.

¿Y las repercusiones simbólicas? La autoridad científica se percibe como fundamentalmente masculina. Existe un filtro de valoración de las profesoras: La valoración que hace el alumnado del profesorado depende de su percepción socialmente prestigiosa; se otorga menos autoridad científica en el aula a las profesoras, algo que queda reforzado por la segregación vertical y horizontal y por los estereotipos de género y las cualidades atribuidas a cada sexo. Por último, la salida profesional de investigación y docencia académica es más masculina que femenina. (Verge, 2014).

Dominio cultural

El androcentrismo invade la universidad, docencia, práctica pedagógica e investigación. El androcentrismo como principio básico en el cual todo ha sido pensado para “el hombre” y por medio de “los hombres” es un dominio cultural que se impone al colectivo mujeres, les hace sentir que son ajenas a esa cultura dominante y en ocasiones hostil a la propia.

La senda de la academia ha sido transitada por hombres, quienes consideraban qué era importante y relevante. Este hombre en abstracto ha establecido tanto la agenda de la investigación como los paradigmas que la sustentan. Pocos estudios reaccionarán hoy día contra esta afirmación sabido que en el proceso epistemológico de las disciplinas el modelo ideológico basado en un abstracto universal masculino, blanco y occidental ha guiado prácticamente toda la producción de saber. La cuestión es cómo desembarazarse de esta tradición.

La eliminación de este dominio cultural significa no sólo incorporar las experiencias, expectativas y vivencias de las mujeres en el plan general de estudios, sino también contrarrestar los aspectos racistas, sexistas y de prejuicios culturales que pueden encontrarse en un plan de estudios tradicional.

Las profesiones, las disciplinas, deberían examinarse atendiendo a la generización de esa profesión y disciplina Poner el foco en lo androcéntrico de las disciplinas, tanto en su construcción, como en su desarrollo y aplicación práctica.. El alumnado tendría que ser capaz detectar sesgos de género en su profesión, cuestionarse qué se investigó, quien publicó, cuándo y por qué. Historia de la disciplina desde el punto de vista del género. Cuestiones históricas sobre la accesibilidad de las mujeres a determinados estudios universitarios y a profesiones específicas. Análisis de las profesiones feminizadas, (por ejemplo, las profesiones de salud pública, Fisioterapia o Enfermería), así como discutir el porcentaje de mujeres y hombres en carreras específicas y sus causas subyacentes. Qué roles de género y estereotipos predominan en su disciplina. Examinar la producción y aplicación del conocimiento de una manera sensible al género.

Si estos elementos no se incorporan o se desconocen, la realidad sobre la que se aplica esa profesión queda amputada, sesgada y bajo el dominio de una cultura predominante. (Donoso-Vázquez-Montané y Pessoa, 2014).

Esto se puede convertir en un problema cuando quienes usan estos tópicos del lenguaje somos docentes, ya que el lenguaje, oral o escrito, es nuestra forma de transmitir ideas y conocimientos.

Marina Subirats (1993) cree que, precisamente porque el lenguaje es la representación mental que tenemos (y transmitimos) del mundo, es relevante nombrar explícita y correctamente a las mujeres al hablar “ya que si no las nombramos normalmente olvidamos su existencia y la diferencia que supone ser mujer o ser hombre en muchos aspectos”.

Falta de respeto hacia un colectivo concreto al ser tratado de forma menospreciada y violenta

Por último, la punta del iceberg de todas estas discriminaciones son el acoso que sufren las mujeres en la universidad. En el estudio de Igareda y Bodelón (2013), el 21% de las chicas afirman sufrir acoso sexual de manera frecuente. Este estudio realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona es un indicador de lo que ocurre en el resto de las universidades. Además, el 98% no sabe que la universidad cuenta con servicios para gestionar estas situaciones, tal es la naturalidad con que se vive que las mujeres estén sometidas a vejaciones.

En esta misma línea, en un estudio realizado en la UPF, alrededor del 75 % de los encuestados (PAS, PDI y estudiantes) identificaban el contacto físico no deseado, el sexo bajo coacción o acercamientos no deseados como conductas de acoso sexual, mientras que los comentarios vejatorios disminuían su identificación al 53 % y conductas como el acoso virtual, las bromas de carácter sexual o ridiculizar en público se encontraban por debajo del 35 % (Hill, 2013).

Realidad que se reproduce a nivel mundial. Se recordarán el drama de los abusos sexuales en las universidades de EE.UU (Sparrow, 2014) y en América Latina (Meléndez; Ilizaliturri; Pérez Damasco y Pagola, 2016).

¿ES POSIBLE APLICAR EL EMPODERAMIENTO A LAS MUJERES UNIVERSITARIAS?

Es fácil, al menos teóricamente, saber cómo aplicar el empoderamiento en grupos desfavorecidos, ya que hay numerosos estudios en este tema, centrados en colectivos vulnerables, en riesgo de vulnerabilidad o con graves problemas para el acceso a los recursos y a los obtención y beneficios de derechos. Es más difícil aplicar el empoderamiento a colectivos privilegiados.

Se ha expuesto el privilegio que supone estar cursando educación superior y al mismo tiempo, que, dentro de estos privilegios, las mujeres siguen en una situación de discriminación y desventaja porque los estereotipos que sufren por la devaluación de lo femenino en pro de lo masculino siguen presentes en la universidad, reforzándose y adaptándose.

Un proceso de empoderamiento de las mujeres universitarias es necesario, es más, debería ser ineludible, pero ¿Qué clase de empoderamiento? O ¿Cómo? Ayudar a las mujeres en sus publicaciones científicas, hacer talleres sobre capacidades y emprendimiento, u otras cosas similares no tienen por qué significar empoderamiento, aunque lleven el nombre.

Estas son para nosotros las características que contribuirían al empoderamiento de las mujeres universitarias y que delimitarían el “cómo” debería hacerse.

Atender al sentido estructural de las discriminaciones por razón de género

Las situaciones de desventaja y discriminación que sufren las mujeres, incluidas las universitarias, son estructurales. Las mujeres deben ser conscientes que el género, junto con otros factores como la raza, la clase, la etnia, es lo que determina el acceso a los recursos y al poder. No es posible que haya empoderamiento sin un reconocimiento de la fuerza estructural que está en la base la opresión y en cómo estas estructuras se activan cuando las personas intentan cambiar las estructuras dominantes. (Rowlands, 1997; Young, 1997; Batliwala, 1997).

“El empoderamiento, por tanto, es un proceso orientado a cambiar la naturaleza y la dirección de las fuerzas sistémicas, que marginan a la mujer y a otros sectores en desventajas en un contexto dado” (Sharma, 1991-1992, citado en Batliwala, 1997:193).

Las acciones de empoderamiento deberían comenzar por identificar y explicar las características y factores que dan cuenta de la dinámica del poder en nuestra realidad. Examinar cómo y por qué se producen las disparidades de género, su gravedad (en función de las consecuencias), sus causas y los medios para eliminarlas. Hacer conscientes a las mujeres de los estereotipos sociales y trabajar sus identidades de género y las consecuencias de estos estereotipos e identidades en su vida profesional. Solo esto permite desarrollar una conciencia crítica sobre la realidad.

No puede existir empoderamiento sin que las mujeres sean conscientes de cómo actúa el patriarcado, se enfrenten a la ideología patriarcal y aspiren a una redistribución del poder. Esta conciencia es la que puede conducir a una actitud crítica hacia las situaciones externas. La conciencia crítica es necesaria para fomentar la propia conciencia de género y al mismo tiempo comprometerse como agentes activos de la transformación de normas sociales.

La dimensión personal del empoderamiento

El empoderamiento tiene una dimensión personal. Sin duda el más conocido y repetido. De ahí que hayamos querido comenzar estas características por el elemento estructural.

Empoderar es desarrollar en las mujeres la capacidad de incrementar su propia autoconfianza y su fuerza interna. Confianza en sí mismas que las motive a la consecución de la autonomía e independencia personal. Autoestima, confianza, sentido del “ser” y de dignidad en un amplio término. Es darles herramientas para que ejerzan el derecho de decidir sus opciones de vida y sus opciones profesionales, que puedan “realizar opciones de vida estratégicas y obtener el control sobre los recursos materiales y simbólicos” Moser (1989:1845).

No solo acceso a la toma de decisiones, sino también incluir la capacidad para percibirse a sí mismas con derechos y aptitudes para ocupar los espacios de toma de decisiones y hacerlo de forma efectiva Rowlands (1997:221)

El empoderamiento es promover que las mujeres consigan habilidades para negociar e influenciar la naturaleza de las relaciones y de las decisiones que se toman en el interior de estas relaciones. Habilidades de negociación, de comunicación, de reflexión, de obtener apoyo y de defender derechos (Kabeer, 1999).

Implica un proceso

El empoderamiento debe entenderse como un proceso, no como algo puntual ni que se produce en un momento dado. Tiene un punto de partida, pero no tiene punto final, ya que es difícil que en un sistema articulado para someter a las mujeres se establezca el momento en que se ha conseguido para una misma y la sociedad. Hay que descartar que seamos fieles al concepto de empoderamiento con un curso, taller o actividad, como hemos ya expresado, estas acciones concretas pueden activar el proceso o la sensibilización, pero difícilmente conseguirían el propósito.

Las autoras referentes en los temas de empoderamiento insisten en este factor del proceso: Schuler dice que el empoderamiento es un “Proceso por el medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno; una evolución en la conscientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales”. (1997:31)

Keller y Mbewe, por otra parte, indican que el empoderamiento es “Un proceso por medio del cual las mujeres desarrollan la capacidad para organizarse con el fin de incrementar su propia autoconfianza, afirmar su derecho de independencia para hacer elecciones, y controlar los recursos que les asistirán en el desafío y eliminación de su subordinación” (1991:76). El término proceso está permanentemente asociado al concepto de empoderamiento.

Ha de ser inducido

Esto implica que el empoderamiento no se desprende espontáneamente de las condiciones discriminatorias que sufren las mujeres, sino que ha de ser externamente inducido. Esto es en parte a que el elemento estructural hace muy difícil captar las discriminaciones que quedan naturalizadas e invisibilizadas. Es necesario visibilizar las injusticias, hacer patente las imposiciones generizadas del orden social y la no naturalidad de la situación de las mujeres.

Necesitamos en las universidades personal preparado y con formación adecuada en materia de género y estudios de las mujeres. Personal que es el que ha de planificar y gestionar los procesos de empoderamiento que se lleven a cabo.

El grupo como elemento fundamental

Para conseguir oponerse a un sistema tan arcaico y bien estructurado como es el patriarcado es difícil hacerlo como personas aisladas, individuos solos. Por eso los procesos de empoderamiento han recalcado el trabajo en grupo de los colectivos.

Es mediante el grupo como se amplía la dimensión colectiva y se entiende lo que significa verdaderamente el elemento estructural. Las mujeres comprueban que sus situaciones propias y coyunturales no las hace diferentes ante las discriminaciones que sufren y se viven socialmente.

Schuler,(1997) considera el proceso esencialmente colectivo, con un reconocimiento al mismo tiempo de actos individuales de resistencia. Tiene que permitir la organización colectiva de las mujeres, ya que aisladamente y de forma individual es difícil que no queden ahogadas en las estructuras sociales que las oprimen. Este proceso toma la forma de una espiral que cada vez permite alcanzar niveles más altos de conciencia y desarrollar estrategias más adecuadas a las necesidades que se vayan presentando.

El sentido político del empoderamiento

Algunos actividades, cursos y talleres, se centran solo en lo personal, logros, autoestima, esta es una parte del empoderamiento como se ha visto, pero es necesario mantener el sentido político, de motor de cambio de la sociedad. Stromquist, dice que es un “Proceso para cambiar la distribución del poder, tanto en las relaciones interpersonales como en las instituciones de la sociedad” (1997: 78).

El sentido político alude a desarrollar en las mujeres el deseo y las acciones para el cambio y la transformación social. Mediante el empoderamiento las mujeres se convierten en sujetos políticos, sujetos con la capacidad de implementar cambios, trabajar en pro de los derechos humanos y la justicia social. (Peled E.; Eisikovits Z.; Enosh G. y Winstok Z., 2000). Alude a un compromiso con la transformación de la sociedad.

¿QUÉ LE PASA A LA UNIVERSIDAD QUE ES IMPERMEABLE A LAS EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE LAS MUJERES?

La Universidad tiene algunas características que la hacen “impermeable” a ajustes por razón de género. Una perversidad del mismo sistema.

Una es la creencia de que en las élites no puede existir discriminación. El mundo universitario es la élite del sistema educativo y quienes egresan de ella aspiran a situarse en puestos claves en la sociedad. Esta creencia permite enterrar todos los desajustes del sistema para discriminar a las mujeres. Y muchas mujeres se prestan a ello, porque, después de años de estudio y trabajo intelectual y con unas aspiraciones profesionales elevadas ¿Quién quiere percibirse como discriminada?

Otro de los mecanismos de impermeabilidad del sistema es el llamado “espejismo de la igualdad” (Valcárcel, 2008), y ante el que las jóvenes universitarias sucumben fácilmente. Es decir, la falta de sensibilización en las cuestiones de género, la corrección política y los códigos heteropatriarcales más sutiles que hoy en día se aplican (el sexismo cada vez parece más diluido y pasa más desapercibido, pero sigue siendo igual de penetrante), hacen que el profesorado y la universidad en conjunto no se preocupe por detectar presuntas prácticas discriminatorias y piense que

la igualdad ya está conseguida, pero en realidad ante lo que nos encontramos es ante un nuevo sexismo más naturalizado y, en consecuencia, con un mayor grado de invisibilidad.

Otra de sus trampas es argumentar que la incorporación tardía de las mujeres al mundo académico y laboral es la causa de los desajustes y que el tiempo se encargará de equilibrarlos. todo. Nada más lejos de la realidad.

“Considerando que, a este ritmo [con un esfuerzo deliberado y consciente y aplicando políticas compensatorias] habrá que esperar hasta 2038 para alcanzar el objetivo consistente en que la tasa de empleo de las mujeres sea del 75 %, y que la igualdad salarial se hará realidad en 2084; que es posible lograr la igualdad de representación en los Parlamentos nacionales, en las instituciones de la UE y en los consejos de administración de las empresas europeas antes de 2034, pero el reparto igualitario de las tareas domésticas no sería una realidad hasta 2054” (Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género, 2013).

El mundo universitario tiene, también, sus propias peculiaridades para enfrentarse a las estadísticas y las reclamaciones que evidencian estos desajustes. Siguiendo en la misma línea de las “élites discriminadas”, cuando aparecen estadísticas sobre doctorados sesgados por el género, posiciones de poder jerárquicamente distribuidas, etc. se atribuyen a: la educación anterior, las expectativas familiares, la orientación en los estudios, y que corresponde a agentes socializadores anteriores ocuparse de estos temas. La universidad pretender no tener nada que ver con estereotipos, discriminaciones o vejaciones.

Por último, la proporción de mujeres en el mundo universitario crea una “cortina de humo” (Ballarín, s/f) para ocultar las discriminaciones, con la falsa impresión de que la representación implica reconocimiento.

CONCLUSIONES

Las mujeres universitarias, a pesar de situarse en la cúspide del sistema educativo, están inmersas en factores discriminatorios comunes y tradicionalmente admitidos y que quedan ocultos a una mirada superficial sobre la realidad

Emprender procesos de empoderamiento en el ámbito de la educación superior obliga a contemplar y atender en primer lugar a la realidad concreta. Hay que preguntarse en cada contexto cuales son los valores en ese contexto, sus significaciones culturales, las consecuencias que tiene cada una de las acciones que se emprendan como transgresión de las reglas tradicionales y transformación de las desigualdades imperantes. Las estrategias de empoderamiento no pueden ser extraídas del contexto histórico que creó la carencia de poder, así como tampoco pueden ser aisladas de las situaciones actuales que lo mantiene (Young, 1997). Es posible que, en un principio, en

situaciones políticas concretas, lo que activen las mujeres empoderadas sea el espacio democrático para que pueda darse la crítica y el cambio.

No es posible establecer reglas específicas de empoderamiento para todas las culturas y todos los contextos, aunque preguntarse por el poder, los marcos de opresión, las opciones, la capacidad de control y autonomía, los derechos, la fuerza interna, la confianza, el reconocimiento, la participación política, servirán para desarrollar las estrategias y las habilidades necesarias que necesitan las mujeres para movilizarse, ya que son conceptos alrededor de los cuales se ha construido la teoría y práctica del término empoderamiento.

Sin procesos de empoderamiento, ¿Qué clase de trayectoria profesional y personal les espera a las mujeres universitarias? Cargan con una mochila ya desde antes del nacimiento, las imposiciones de género, que la universidad no ha contribuido a descargar, sino que ha engrosado, ¿qué se puede esperar donde ejerzan su trabajo como profesionales?, ¿qué se puede esperar de cambios en los entornos donde realicen su trabajo? y ¿en sus vidas personales? Sencillamente seguirán reproduciendo los estereotipos y roles de género en sí mismas y en los ámbitos donde actúen.

La universidad tiene que ir al frente de la sociedad, construir conocimiento, innovar en prácticas, asesorar gobiernos e instituciones. No podemos olvidar que la universidad marca la vida de miles de personas. No puede perder la oportunidad de ayudar a que la vida de cada una de estas personas sea una caja de resonancia en pro de la justicia social y de género.

REFERENCIAS

1. BALLARÍN, Pilar. (sin fecha). **Feminismo académico y docencia universitaria**. Internet. 23-11-2012. Recuperado de http://www.cdp.udl.cat/home/images/pdfs/presentacions_ji/pre_pilar_ballarin.pdf.
2. BATLIWALA, Srilatha. El significado del empoderamiento de las mujeres de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En Magdalena León (Comp.), **Poder y empoderamiento de las mujeres** (p. 187-211). Santa fe de Bogotá: T/m editores, 1997.
3. COMISIÓN DE DERECHOS DE LA MUJER E IGUALDAD DE GÉNERO. **Informe sobre los progresos en la igualdad entre mujeres y hombres en la Unión Europea**. Parlamento Europeo, 2013.
4. DONOSO-VÁSQUEZ, Trinidad. Los procesos de empoderamiento en la construcción de una ciudadanía diferenciada. En M.A. Rebollo (Coord.), **Red de colaboración interuniversitaria en educación y género. Propuesta emergente**. Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y educación en un mundo en red. Madrid: UNED, 2011.

5. DONOSO--VÁZQUEZ; Trinidad, MONTANÉ; Alejandra & PESSOA, Maria Eulina. Género y calidad en Educación Superior. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 17 (3), p. 157-171. 2014. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>.
6. GONZÁLEZ, Marta, I. Efecto Matilda: ser mujer resta puntos en el currículo científico. **Ciencia para llevar**, 2015. <https://blogs.20minutos.es/ciencia-para-llevar-csic/2015/03/05/efecto-matilda-ser-mujer-resta-puntos-en-el-curriculo-cientifico/>.
7. GUIL, Ana (2006). Techos de Cristal Universitarios: Buscando, Visibilizando e Interpretando Datos. En **VVAA Democracia, Feminismo y Universidad en el Siglo XXI**. XV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. p.167-198, 2006.
8. HELMER, Markus; SCHOTTDORF, Manuel; NEEF, Andreas & BATTAGLIA, Demian Research: Gender bias in scholarly peer review. **eLife**, 6, p. 21718, 2017. <https://doi.org/10.7554/eLife.21718.001>.
9. HILL RAFECAS, Josep. **Estudi sobre assetjament sexual a la Universitat Pompeu Fabra**, 2013
10. <http://hdl.handle.net/10230/21192> .
11. IGAREDA, Noelia & BODELÓN, Encarna. Las violencias sexuales y el acoso sexual en el ámbito universitario español. **Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza**. Vol. VII n°2, p. 65-79, 2013. <https://doaj.org/article/82e4ba58a3f947c18da8557cae4f3173> .
12. IZQUIERDO, Maria Jesus (dir.); CANELLES, Noemí; COLLDEFONS, Laura; DUARTE, Laura; GUTIERREZ OTERO, Anabel; MORA Enrico & PUIG, Xavier. **Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad**. Madrid: Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer, 2008. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0051.pdf>.
13. KABEER, Naila. **Empoderamiento desde abajo: ¿Qué podemos aprender de las organizaciones de base?** En Magdalena León (Comp.), Poder y empoderamiento de las mujeres (p. 119-146). t/m editores: Santa Fe de Bogotá, 1997.
14. KABEER, Naila. Resources, agency, achievements: reflections on the measurement of women's empowerment. **Development and change**, 30, (3), p. 435-464, 1999. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-7660.00125>.
15. KELLER, Bonnie. & MLBEWE, Dorcas Chilila. Policy and Planning for the Empowerment of Zambia's Women Farmers. **Canadian Journal of Development Studies**, 12, (1), p. 75-88, 1991. <https://doi.org/10.1080/02255189.1991.9669421>

16. LEÓN, Magdalena. (Comp.). **Poder y Empoderamiento de las Mujeres**. Bogotá: Tercer Mundo, 1997.
17. LUNA, Lola G. **La relación de las mujeres y el desarrollo en América Latina**: apuntes históricos de dos décadas. 1975-1995, Hojas de Warmi, 10, 1998.
18. MARTÍN MARTÍN, Guadalupe. Mujeres científicas en la Unión Europea: ¿escasean todavía las mujeres en carreras científicas y en posiciones de liderazgo? **Revista de Física Médica**, 13(1), p. 41-46, 2012.
19. MELÉNDEZ, Jordy; ILIZALITURRI, Arturo; PÉREZ DAMASCO Diego & PAGOLA Florencia.: omisiones, obstáculos y opacidad, Distintas Latitudes, Nov 27, 2016. [https://distintaslaticitudes.net/Violencia sexual en las universidades de América Latina](https://distintaslaticitudes.net/Violencia-sexual-en-las-universidades-de-América-Latina) violencia-sexual-universidades-america-latina.
20. MENTKOWSKI, Marcia & ROGERS, Glen. Educating Women Students in the Academy to Confront Gender Discrimination and Contribute to Equity Afterward. **Forum on Public Policy Online**, 2010 (2), [Recuperado de <http://forumonpublicpolicy.com/spring2010.vol2010/womencareers2010.html>].
21. MORA, Luis. **Igualdad y equidad de género**: aproximación teórico-conceptual. Vol. I. Herramientas de Trabajo en Género para Oficinas y Contrapartes del UNFPA. Documento trabajo. UNFPA. 2006. Recuperado de <http://www.unfpa.org/gender/index.htm>.
22. MOSHER, Caroline. Gender Planning in the Third World: Meeting Practical and Strategic Gender Needs. **World Development**, 17, (11), p. 1799-1825, 1989.
23. MOSS-RACUSIN, Corinne, A.; DOVIDIO, John, F.; BRESCOLL, Victoria, L.; GRAHAM, Mark, J. & HANDELSMAN, Jo. **Science faculty's subtle gender biases favor male students**, **PNAS**, 109 (41), p. 16474-16479, 2012. <https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109>.
24. PELED Einat; EISIKOVITS, Zvi; ENOSH, Guy & WINSTOK, Zeev. Choice and Empowerment for Battered Women Who Stay: Toward a Constructivist Model. **Social Work**, 45, (1), p. 9-25, 2000. Recuperado de <http://www.biomedsearch.com/article/Choice-Empowerment-Battered-Women-Who/59094459.html>.
25. RENN, Kristen, A. Roles of women's higher education institutions in international context. **Higher Education**, 64(2), p. 177-191, 2011. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-011-9486-z>.

26. RICE, Curtis, C. **6 steps to gender equality**. s/f. Recuperado de <http://curt-rice.com/wp-content/uploads/2012/11/6-Steps-to-Gender-Equality1.pdf>.
27. ROLANDS, Jo. Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: Un modelo para el desarrollo. En Magdalena León (Comp.), **Poder y empoderamiento de las mujeres** (p. 213-245). Santa fe de Bogotá: t/m editores, 1997.
28. RUIZ GUEVARA, Patricia. **Científicas en la sombra**: las mujeres que fueron eclipsadas por sus colegas (y maridos). El confidencial, 11.02, 2017. https://www.elconfidencial.com/tecnologia/ciencia/2017-02-11/cientificas-en-la-sombra-las-mujeres-que-fueron-eclipsadas-por-sus-colegas-y-maridos_1329531/.
29. SCHULER, Margaret. (1997). Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional de empoderamiento. En Magdalena León (Comp.), **Poder y empoderamiento de las mujeres** (p. 29-54). Santa fe de Bogotá: t/m editores, 1997.
30. SEN, Amartya. **Desarrollo y libertad**. Barcelona: Madrid: Editorial Planeta, 2000.
31. SEN, Gita & Grown, CAREN. **Development, Crisis and Alternative Visions**. New York: Monthly Review Press, 1987.
32. SPARROW, Thomas. **El drama de los abusos sexuales en las universidades de EE.UU**. BBC Mundo. 2014. http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/05/140505_eeuu_abuso_sexual_universidades_tsb.
33. STROMQUIST, Nelly. La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir al campo de la educación. En Magdalena León (Comp.), **Poder y empoderamiento de las mujeres** (p. 75-95). Santa fe de Bogotá: t/m editors, 1997.
34. SUBIRATS, Marina. (Coord.). El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Ministerio de Asuntos Sociales. **Instituto de la Mujer**. 1993. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=193430>.
35. TORAIWA, Tomoka. Empowerment and the Construction of a Safe Space in a Women's Studies Classroom. Educational Studies in **Japan**: International Yearbook, 4, p. 67-78, 2009. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ912729.pdf>.
36. VALCÁRCEL, Amelia. **Feminismo en el mundo global**. Madrid: Cátedra, 2008.

37. VERGE, Tania. (coord.). **La perspectiva de gènere en la docència**: grau en Ciències Polítiques i de l'Administració. Universitat Pompeu Fabra, 2014.
38. WEIS, Lois, & FINE, Michelle. (2000). **Speed bumps: A student-friendly guide to qualitative research**. New York: Teachers College Press, 2000.
39. WORLD BANK'S SOCIAL DEVELOPMENT GROUP. **Measuring Women's Empowerment as a Variable in International Development**. 2002. Recuperado de <http://www4.worldbank.org/afr/ssatp/Resources/HTML/Gender-RG/Source%20%20documents/Technical%20Reports/Gender%20Research/TEGEN5%20Measuring%20Women's%20Empowerment%20ICRW%202002.pdf>.
40. YOUNG, Kate. (1997). El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación. En Magdalena León (Comp.), **Poder y empoderamiento de las mujeres**. (p. 99-118). Santa fe de Bogotá: t/m editores, 1997.
41. YOUNGER, Mike & WARRINGTON, Molly. Single-sex teaching in a coeducational comprehensive school in England: An evaluation based upon students' performance and classroom interactions. **British Educational Research Journal**, 28 (3), p. 353-374, 2002.

Trinidad Donoso-Vázquez:

Dra. En Ciencias de la Educación. Profesora titular Universidad de Barcelona.

Como citar este documento:

DONOSO-VÁZQUEZ, Trinidad. ¿EMPODERAR A LAS ELITES? UNA REFLEXION SOBRE EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES UNIVERSITARIAS. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, ago. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11802>>. Acesso em: 16 ago. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v26i2.11802>.