

CUADERNO DE TRABAJO N° 1

BRECHAS DE GÉNERO EN LA *educación superior en el Perú*

NOVIEMBRE 2024

Vicerrectorado Académico
Oficina para la Igualdad de Género y Diversidad
oigd-vrac@pucp.edu.pe
Lima, noviembre 2024

Cuadernos de Trabajo:
1. Brechas de género en la educación superior en el Perú

© Pontificia Universidad Católica del Perú



El presente documento ha sido elaborado por la Oficina para la Igualdad de Género y Diversidad (OIGD), de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El estudio estuvo a cargo de la consultora técnica Avecita Zapata Cano —quien recibió los aportes de Lizeth Valeria Paredes Guillen— y estuvo bajo la supervisión de Marcela Huaita Alegre, jefa de la OIGD.

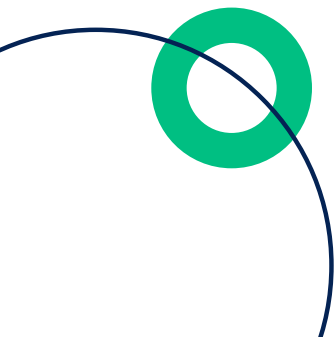




Tabla de contenidos

1. Introducción	4
2. Marco político normativo	5
3. Estudio sobre las brechas de género en la población universitaria en el Perú	9
3.1. Población estudiantil	9
3.2. Población docente e investigadoras	18
3.3. El enfoque de género en los contenidos enseñados	22
4. Políticas que abordan las brechas de género en las universidades en el Perú	24
4.1 Caracterización de las políticas que buscan abordar las desigualdades de género	25
4.2. Casos de políticas que abordan las brechas de género en universidades peruanas	25
5. Conclusiones	33
6. Referencias	35





Lista de tablas

Tabla 1. Barreras que podrían ser atribuibles a las universidades en función de los componentes esenciales de la educación superior	15
Tabla 2. Listado de universidades peruanas que han establecido políticas que abordan las brechas de género	26



1 Introducción¹

Este documento contiene la recopilación de la revisión documental sobre la situación de las brechas de género en la educación superior en el Perú. Para su elaboración, en el primer apartado, se describe el marco político y normativo relacionado a la materia, cuyo resultado es la consideración de dos tratados, cuatro leyes, dos políticas y un proyecto educativo.

En el segundo apartado, se desarrollan las brechas de género existentes en las universidades del Perú a partir de la revisión de informes de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), de la Defensoría del Pueblo, así como de otras instituciones públicas pertinentes; igualmente, se han contemplado distintas investigaciones académicas. El estudio se realizó en relación con la población estudiantil, la población docente y los contenidos con enfoque de género. Asimismo, se tomó en cuenta información estadística, como la vinculada a los factores que explican las brechas de género existentes.

Cabe mencionar que, en la indagación sobre las brechas de género en la población estudiantil, se ha buscado incluir una lógica de interseccionalidad. En esa orientación, se han consignado referencias a la situación de la educación superior de estudiantes indígenas y afroperuanos, LGTBIQ+, personas con discapacidad o necesidades educativas especiales, y a la primera generación de estudiantes universitarios. Sin embargo, surgió una primera limitación: la no existencia de suficientes datos desagregados que permitan leer de modo conjunto los vectores identitarios de género y raza/autoidentificación étnica, discapacidad, entre otros. Seguidamente, aconteció una segunda limitación: a pesar de que el título incluye a las instituciones de educación superior, una parte importante de la información trabajada únicamente responde a la educación superior en universidades.

En el tercer apartado, se expone un compendio de las políticas implementadas por universidades peruanas para abordar las brechas de género. Las políticas han sido clasificadas en cinco líneas: (i) sobre igualdad de género en las trayectorias docentes, de investigación y en puestos de liderazgo; (ii) dirigidas a la población universitaria con responsabilidades familiares; (iii) sobre hostigamiento sexual; (iv) inclusión de la diversidad afectivo sexual y de género; y (v) con enfoque interseccional o antidiscriminatorias. Finalmente, se presentan las limitaciones halladas, así como sugerencias para continuar profundizando en el análisis.

¹ En varios puntos de este informe, por cuestiones de legibilidad y accesibilidad, se ha usado el masculino genérico para referirse a las diversas identidades de género. Dicho uso no busca excluir o establecer juicios respecto de las diversas identidades de género.

2 Marco político normativo

En este apartado, se presentan normas y políticas aplicables en el contexto peruano que abordan de manera directa tanto la educación superior como el género y que, por ende, constituyen una base para priorizar la igualdad de género en la educación superior².

- **La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Cedaw, 1979).** Este tratado —del cual el Perú es parte desde el 13 de octubre de 1982— hace referencia específica a la eliminación de la discriminación contra las mujeres en la esfera de la educación (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1979, art. 10). Así, dispone que los Estados, incluyendo a los centros de enseñanza profesional y técnica superior, adopten todas las medidas para asegurar “[l]as mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas” (art. 10, inc. a).

Incide, también, en que los Estados deben garantizar el acceso a los mismos programas formativos (art. 10, inc. b), trabajar en la eliminación de conceptos estereotipados de los papeles masculino y femenino en todos los niveles (art. 10, inc. c), ofrecer las mismas oportunidades para la obtención de becas (art. 10, inc. d), reducir la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente (art. 10, inc. f), así como prestar las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física (art. 10, inc. g).

- **Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer ‘Convención de Belém do Pará’ (1994).** Esta convención —de la cual el Perú es parte desde el 4 de julio de 1996— manifiesta el acuerdo entre los Estados para diseñar programas, incorporando a la educación superior, con el objetivo de contrarrestar los estereotipos de género:

[Se trata de] modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres, y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros, o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer. (OEA, 1994, art. 8, inc. b)

- **Ley N.º 27942, Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual (2003), y su Reglamento (2019).** Esta normativa define el hostigamiento sexual e incluye dentro de su ámbito de aplicación el laboral y el educativo, así como a otras relaciones de sujeción. De este modo, se refiere a las universidades y aborda cuestiones como las sanciones a los profesores universitarios (arts. 18 y 19).

² Las normas seleccionadas deben leerse conjuntamente con aquellas otras de carácter general, tal como la Constitución Política del Perú (1993), particularmente, el derecho a la igualdad y a la no discriminación (art. 2.2.) y la finalidad de la educación universitaria (art. 18). Así también, se deben considerar otros tratados generales sobre derechos humanos, como la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Organización de los Estados Americanos [OEA], 1978), el Protocolo de San Salvador (OEA, 1988), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966a) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966b).

En tanto, su reglamento (Decreto Supremo N.º 014-2019-MIMP) regula los aspectos de prevención, protección y sanción contra el hostigamiento sexual; por ello, encarga obligaciones específicas a cargo de las universidades, particularmente en el título IV (Hostigamiento sexual en el ámbito educativo) y el capítulo II (Del procedimiento en el ámbito universitario). En consecuencia, aparte de regular medidas de prevención como la difusión de la ley (art. 47), establece reglas específicas a implementar sobre los procedimientos disciplinarios por hostigamiento sexual (art. 49).

● **Ley N.º 28044, Ley General de Educación (2003), y su Reglamento (2012).** Esta ley delimita y declara la finalidad de la educación superior como

la segunda etapa del sistema educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país y su adecuada inserción internacional. (art. 49)

Al mismo tiempo, con el propósito de garantizar la equidad educacional, la ley estipula que las autoridades educativas deben ejecutar “políticas compensatorias de acción positiva para compensar las desigualdades de aquellos sectores de la población que lo necesiten” (art. 18, inc. a). De igual forma, recae sobre su responsabilidad el “[e]laborar y ejecutar proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole” (art. 18, inc. b). Del mismo modo, está en su potestad tomar medidas y adecuar los servicios educativos en relación con las alumnas embarazadas o madres (art. 18, incs. g y h).

Mientras tanto, su reglamento (Decreto Supremo N.º 011-2012-ED, modificado por el Decreto Supremo N.º 007-2021-Minedu), precisa que la educación inclusiva es un derecho de toda persona. Por ello, “el Estado desarrolla medidas que permiten el permanente ajuste del sistema educativo para atender a la diversidad de la población estudiantil (por edad, género, [...], afectación por violencias o de cualquier otra índole) de manera pertinente y oportuna” (art. 11). En esa perspectiva, define la noción de *barreras educativas* como

obstáculos temporales o permanentes que puede experimentar una persona a lo largo de su trayectoria educativa, que impiden o limitan su acceso, permanencia, participación, desarrollo de competencias y culminación de cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, más aún cuando se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, por género, pobreza, discapacidad u otra condición. (art. 1, inc. a)

Por otra parte, el reglamento señala que las universidades, rigiéndose bajo su autonomía, determinan la conformación de los servicios de apoyo interno para fortalecer las condiciones institucionales para la atención a la diversidad y contrarrestar las barreras educativas (art. 11, inc. g). A su vez, deben gestionar los servicios de bienestar y educación inclusiva, y asignar a la instancia encargada que favorezca el cuidado integral de la comunidad educativa, con énfasis en el estudiantado, mediante acciones concretas como

la tutoría, consejería, psicopedagogía, orientación profesional, y otras acciones como la prevención de interrupción de estudios y promoción de la continuidad, promoción de la salud física y mental, y la prevención de factores de riesgo individual y comunitario, como el hostigamiento sexual o sexista, entre otros. (art. 11, inc. j)

- **Ley N.º 30220, Ley Universitaria (2014).** Esta ley norma la finalidad, organización y gobierno de las universidades. Sobre el ámbito de la investigación, indica que esta “constituye una función esencial y obligatoria de la universidad, que la fomenta y realiza, respondiendo a través de la producción de conocimiento y desarrollo de tecnologías a las necesidades de la sociedad, con especial énfasis en la realidad nacional” (art. 48). Por otro lado, dispone que “[l]as universidades brindan a los integrantes de su comunidad, en la medida de sus posibilidades y cuando el caso lo amerite, programas de bienestar y recreación” (art. 126). Pese a lo resaltado, esta normativa no hace referencia explícita al tema de género.

- **Ley N.º 30364, Ley para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres e Integrantes del Grupo Familiar (2015), y el Reglamento del Centro de Altos Estudios (CAE 2022).** A raíz de la creación del CAE contra la Violencia contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar, las universidades también han sido incluidas en la normativa peruana, debido a que este organismo articula con estas para investigar sobre la materia.

A modo de contexto, con su promulgación en el año 2015, la Ley N.º 30364 delimitó los instrumentos y mecanismos de articulación del Sistema Nacional para la Prevención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar, entre los que se incluye al CAE (art. 40). Al mismo tiempo, la ley refirió que el CAE debe tener “estrecha coordinación con [...] universidades y centros de investigación para incidir en que se prioricen actividades de capacitación e investigación sobre la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar” (art. 44).

En el año 2022, se aprobó el Reglamento del CAE (Resolución Ministerial N.º 154-2022-MIMP, modificada por la Resolución Ministerial N.º 238-2023-MIMP), el cual fija que esta instancia es el espacio académico articulado del Estado peruano encargado de formar, especializar, actualizar y perfeccionar las capacidades de las/os operadoras/es en el rol que les compete en la lucha integral contra la violencia basada en género (art. 3). Por consiguiente, el CAE debe fomentar e impulsar las investigaciones en materia de género, violencia de género, derechos humanos de las mujeres, entre otros (art. 4).

Adicionalmente, entre las funciones del CAE está la de “[p]romover la incorporación de cursos sobre género, violencia basada en género, derechos humanos de las mujeres y/o violencia contra las mujeres e integrantes del grupo familiar en las mallas curriculares de las universidades públicas y privadas a nivel nacional” (art. 5, inc. 6) y la de “[p]romover la incorporación del enfoque de género en las actividades académicas desarrolladas por instituciones y universidades públicas y privadas” (art. 5, inc. 9). Por último, es importante tener en cuenta que la conformación del comité consultivo del CAE recae en los representantes designados por las mismas universidades (art. 22).

- **Política Nacional de Igualdad de Género (PNIG, 2019).** La PNIG (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2019) subraya que la discriminación estructural contra las mujeres es el problema público que genera la vulneración de distintos derechos humanos, incluyendo los derechos a una vida libre de violencia, al acceso y participación en espacios de toma de decisión, y los derechos económicos y sociales. Al respecto, y en vinculación directa con el título del presente documento, la PNIG define a las *brechas de género* como:

las diferencias que exhiben los sexos en cuanto a oportunidades, acceso, control y uso de los recursos que les permiten garantizar su bienestar y desarrollo humano. Son producto histórico de actitudes y prácticas discriminatorias tanto individuales como sociales e institucionales, que

obstaculizan el disfrute y ejercicio equitativo de los derechos ciudadanos por parte de hombres y mujeres. (p. 43)

A su vez, la PNIG dispone como su objetivo prioritario número 6 el “[r]educir la incidencia de los patrones socioculturales discriminatorios en la población” y en su lineamiento 6.3. el “[d]ifundir conocimiento sobre la influencia de los patrones socioculturales discriminatorios que sustentan la desigualdad de género y su progresiva transformación en la población”. En esa línea, ofrece el servicio 6.3.3., a cargo del MIMP, denominado “[e]studios e investigaciones sobre igualdad y no discriminación, así como violencia contra las mujeres, periódica y accesible” (p. 42), dirigido a autoridades y servidores/as públicos/as, investigadores/as, académicos/as, universidades y centros de investigación y sector privado.

- **Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (2020).** Esta política del Ministerio de Educación (Minedu, 2020a) tiene como objetivo prioritario 1 el “[i]ncrementar el acceso equitativo de la población a la educación superior y técnico-productiva” (p. 11). Siguiendo esa misma orientación y en vinculación con la PNIG, como objetivo prioritario 2, menciona que “la prevención del hostigamiento sexual se considera como uno de los aspectos a fortalecer para lograr una formación integral en la [educación superior y técnico-productiva]” (p. 16).

- **Proyecto Educativo Nacional - PEN al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena (2020).** Este proyecto (Minedu, 2020b) declara en su orientación estratégica número 5 que

[e]l sistema educativo asegura que todas las personas, particularmente las poblaciones en situación de vulnerabilidad, aprendan a lo largo de sus vidas gracias a experiencias educativas diversificadas, pertinentes, oportunas, articuladas e inclusivas, haciendo posible el acceso y uso competente de las tecnologías disponibles. (p. 110)

Una de las medidas en las que este proyecto se traduce es cuando delimita que el sistema educativo debe buscar que se

garantice la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres para que puedan desarrollar sus aprendizajes en un entorno libre de estereotipos y violencia, incentivando su participación en todos los campos del conocimiento, y tomando medidas positivas en el involucramiento de los hombres en tareas y disciplinas vinculadas al cuidado; y a las mujeres en campos como la ciencia y la tecnología, donde existen mayores brechas. (p. 114)

3 Estudio sobre las brechas de género en la población universitaria en el Perú

En este apartado, se presentan las principales brechas identificadas a partir de la revisión documental de artículos académicos, informes de instituciones públicas e investigaciones realizadas por la sociedad civil. Para tal fin, se propone, primero, trabajar las brechas en relación de dos grupos de la población universitaria: la estudiantil y la docente. Dentro de este segundo grupo, se incluyen las brechas respecto de la labor de la investigación en el marco universitario. Posteriormente, se analizará cómo se están enseñando en las universidades los temas relacionados a la brecha de género.

Es pertinente aclarar, que, para efectos de este estudio, se utilizará la definición de *brechas de género* incluida en la PNIG (MIMP, 2019, p. 43, citado en el subapartado 2.7). Para ahondar en este concepto, cabe puntualizar que tales brechas de género están “influenciadas por factores como la edad, la clase y estatus social, y la religión” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022, p. 3).

3.1. Población estudiantil

Como parte de las brechas que afectan a la población estudiantil, se han detectado brechas de género en función del tipo de carreras y brechas en atención a otros vectores de identidad, incluyendo autoidentificación étnica, discapacidad, entre otros. Como se verá en el subapartado a continuación, aún es reducida la participación de las mujeres en carreras tradicionalmente masculinizadas, y sucede lo mismo con la participación de hombres en carreras tradicionalmente feminizadas, principalmente relacionadas con el cuidado.

► **3.1.1. Brechas de género según el tipo de carreras.** En el mundo, el acceso de las mujeres a la educación superior está limitado por las opciones de profesión: existe una menor presencia de matriculadas en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM³) debido a influencias culturales y estereotipos (Sabzalieva et al., 2022, p. 13). Se estima que, en ámbitos como el de la inteligencia artificial, uno de cada cinco profesionales es mujer. Ello tiene correspondencia con el 28 % de graduadas en ingeniería, y el 40 % en informática y ciencias de la computación (Unesco, 2023). Como nota la ONU Mujeres (2020), “[l]a subrepresentación de las mujeres en los campos [de CTIM] resulta una violación del principio general de justicia e igualdad, aparte de ser un problema de eficiencia, dado que debilita al sistema científico y determina un nivel de funcionamiento subóptimo” (p. 32).

³ Correspondencia en castellano de STEM, siglas en inglés de *science, technology, engineering and mathematics*.

En el Perú, este problema ha sido descrito en el estudio realizado por Chávez (2023), a partir del *III informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú* (Sunedu, 2021), en donde hace una lectura puntual sobre la situación de hombres y mujeres en las universidades peruanas, notando diferencias sustanciales en la distribución de la matrícula por sexo al interior de cada campo del conocimiento (p. 4). Los campos altamente masculinizados son los de la tecnología de la información y comunicación, con una presencia de solamente 14 mujeres por cada 100 estudiantes; y los de ingeniería, industria y construcción, donde únicamente hay 30 por cada 100. Dicha relación es casi inversamente proporcional a la presencia de hombres en campos vinculados a la educación, y salud y bienestar, en los que solo se cuentan 30 y 28 hombres, respectivamente, por cada 100 estudiantes (pp. 14-15).

En un análisis más detallado de la distribución de la matrícula por disciplinas, Chávez (2023) observa que las carreras más fuertemente dominadas por hombres son aquellas asociadas a la producción industrial, así como aquellas relacionadas con ingenierías y tecnología. Específicamente, la carrera de Ingeniería Mecánica y Metalúrgica destaca como la más masculinizada, con tan solo 7 mujeres por cada 100 estudiantes. En el extremo opuesto, los programas académicos más predominantemente femeninos están relacionados con la educación y el cuidado de personas, especialmente enfocados en la atención de niñas y niños, personas con discapacidad, mujeres y recién nacidos. Resalta la carrera de Educación Inicial como la más femenina, con solamente 3 hombres por cada 100 estudiantes (pp. 14-15).

3.1.2. Estudiantes con responsabilidades familiares. De conformidad con lo propuesto por la Sunedu (2021), las estudiantes que no vivían con miembros dependientes “tuvieron la mitad de probabilidades de interrupción [de su formación de pregrado] en comparación con el resto” (p. 101); en tanto, en el caso de los estudiantes, “no se encontró asociación relevante con la cantidad de miembros dependientes en el hogar” (p. 102). Ante ello, la Sunedu concluye que “el nivel de dependencia en el hogar es un factor significativo para las mujeres, pero no para los hombres” (p. 103). En consecuencia, el conciliar los estudios universitarios y las responsabilidades familiares para las estudiantes gestantes, madres y padres es una barrera para la continuidad de su carrera. (Moreno et al., 2013; Sánchez et al., 2022). Dentro de este grupo, las estudiantes pueden enfrentar más problemas, ya que sobre ellas recae el rol de los cuidados debido a la división sexual del trabajo.

► **3.1.3. Análisis interseccional y grupos merecedores de equidad.** Como ha expuesto el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (2004),

[l]as mujeres pertenecientes a algunos grupos, además de sufrir discriminación por el hecho de ser mujeres, también pueden ser objeto de múltiples formas de discriminación por otras razones, como la raza, el origen étnico, la religión, la incapacidad, la edad, la clase, la casta u otros factores. (párr. 12)

En esa dirección, las mujeres y los individuos en general pueden enfrentarse a situaciones de discriminación interseccional. Para precisar este concepto, conforme lo establece la Unesco (2022), se entiende por interseccionalidad a

la manera en que se combinan y superponen las distintas formas de discriminación [donde] [c]aracterísticas como el género, la edad, la discapacidad, la etnia, la geografía y el nivel

socioeconómico pueden combinarse y superponerse entre sí, causando múltiples niveles de desventaja y marginación. (p. 9)

En este apartado, así como a lo largo del texto, se procura incorporar un enfoque interseccional, con el objetivo de dar cuenta de que la experiencia vivida por las mujeres en su diversidad es afectada por los diferentes vectores que atraviesan su identidad. En este sentido, se ha buscado recopilar la información sobre distintos grupos estudiantiles y las brechas en el acceso a su derecho a la educación.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que se ha reconocido como un obstáculo el hecho de que algunos documentos no incluyen un análisis interseccional con ciertas identidades o vectores al distinguir las brechas de género. De esta manera, Chávez (2023) propone como recomendación que “[p]ara una lectura interseccional, es necesario incorporar el enfoque de discapacidad tanto para visibilizar la problemática específica de este colectivo y su impacto de género, así como la incorporación de esta variable en la medición de la dependencia familiar” (p. 25). No obstante, en contrapartida, añade en particular que “se carece de información vinculada a diversidades sexuales” (p. 25).

Al respecto, la Defensoría del Pueblo (2021) realizó una llamada similar sobre la medición de indicadores por parte del Estado peruano en relación con el acceso igualitario a una educación universitaria de calidad, donde solo se desglosaban aspectos en lo que concierne al sexo, sin incluir una lectura global con otros, como la discapacidad, por ejemplo (p. 26). Por tanto, se plantea, a continuación, el análisis interseccional de género con otros factores de identidad como etnicidad, discapacidad, orientación sexual y de género.

3.1.3.1. Estudiantes indígenas y afroperuanos. Basándose en los datos recogidos por el Censo Nacional del año 2017, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018) realizó un informe en el que sostiene que de la población de 12 y más años de edad, el 24,9 % se autoidentificó como indígena u originaria de los Andes (p. 11); el 0,9 %, como indígena u originaria de la Amazonía (p. 13); y el 3,6 %, como afroperuana (p. 16).

En lo que respecta a la educación superior, las juventudes indígena y afroperuana tienen menor posibilidad de acceder, mantenerse y culminar sus estudios universitarios. De hecho, conforme con la *Encuesta nacional de estudiantes de educación superior universitaria 2019* (Minedu, 2021), “aproximadamente 3 de cada 10 estudiantes que pertenecen a la población indígena o a la afroperuana sienten o consideran que se encuentran en desventaja académica” (p. 29). Asimismo, se señala que “las mujeres perciben ligeramente más esta desventaja [...] que los hombres: 29,7 % frente a 28,5 %” (p. 29).

En esta encuesta, además, se expusieron las siguientes dificultades percibidas por el estudiantado indígena y afroperuano: dificultad en el manejo de herramientas informáticas o computacionales (60,6 %); dificultad con el método de enseñanza (37,1 %); dificultad respecto del contenido de los cursos (29,3 %); y dificultad en el manejo fluido del castellano (15,8 %) (p. 31). Ahora bien, la información no se desagrega en atención al sexo o al género.

Cabe observar que, por la falta de información estadística en general sobre la población afroperuana (Defensoría del Pueblo, 2011, pp. 106-107; 2013), no se tiene un diagnóstico reciente sobre los resultados educativos (León y Tapia, 2021, p. 4). Aun así, a partir del estudio

hecho por el Ministerio de Cultura y el Grupo de Análisis para el Desarrollo Especializado (Mincul y Grade, 2015), se sabe que la proporción de jóvenes afroperuanos que ha tenido acceso a la educación superior en el Perú es menor a las cifras nacionales en un 10 %: 33,1 % en el caso de la población afroperuana frente al 43,4 % a nivel nacional (p. 61). Igualmente, de los jóvenes de 18 a 26 años que accedieron a la educación superior, solamente el 3,38 % culminó su formación universitaria y el 8,48 %, la no universitaria (p. 62). No obstante, estas cifras tampoco se muestran según corte por sexo o identidad de género.

En función del acceso a la formación universitaria por jóvenes indígenas, y partiendo de la información recolectada en otras encuestas, Chávez (2023) puntualiza lo siguiente:

En términos totales, el 29,8 % de jóvenes con lengua materna castellana ingresa a la universidad, mientras solo el 16,9 % de hablantes de una lengua nativa lo logra. Al hacer el corte por sexo encontramos que, si el 32 % de las jóvenes mujeres hispanohablantes accede, solo un 18,6 % de las mujeres indígenas lo hace. (p. 11)

Ahora bien, al mismo tiempo se ha identificado la existencia de algunos programas universitarios de acción afirmativa que buscan contrarrestar las inequidades en el acceso de la juventud indígena; ejemplo de ello, son los sistemas de cuotas, con los que se reservan vacantes para esta población (Espinoza, 2017, p. 109), tal como ha ocurrido en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta” o en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (Olivera et al., 2021). A ello se suma, por parte del Estado desde el año 2013, el programa Beca 18, el cual otorga becas integrales a jóvenes indígenas (Espinoza, 2017, p. 109). Conforme lo afirma el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec, 2023), 3821 estudiantes indígenas u originarios accedieron a la educación superior por este servicio (párr. 1)⁴.

Con todo, uno de los problemas de estos programas de acción afirmativa es que, como aclara Espinoza (2017), “se reducen exclusivamente al proceso de admisión a la universidad” y que, una vez en ella, “las(os) alumnas(os) indígenas suelen quedar librados a su suerte ante la ausencia de programas adecuados de acompañamiento y seguimiento” (p. 111). Ello explica “los índices de abandono o deserción de estudiantes indígenas de la Amazonía, [los cuales] han sido muy altos” (p. 119). De hecho, un estudio de Callapiña et al. (2021) reveló que, entre los años 2014 y 2020, fueron 1217 de 2824 los jóvenes indígenas que no lograron un título profesional. Las razones varían “desde la falta de un enfoque intercultural hasta la necesidad de aprobar sus idiomas indígenas como una segunda lengua” (párr. 6).

Por otro lado, teniendo como fundamento lo advertido por Cárdenas et al. (2023), se debe tener en cuenta que los jóvenes indígenas optan no solo por las universidades

⁴ Según Pronabec (2024), Beca 18 cuenta con las modalidades CNA (Comunidad Nativa Amazónica) y PA (Población Afroperuana). Los requisitos mínimos para acceder a dicha beca son los siguientes: tener nacionalidad peruana; sin límite de edad; estar cursando o haber concluido el nivel secundario de la Educación Básica Regular (EBR) o Educación Básica Alternativa (EBA) o Educación Básica Especial (EBE); acreditar medio superior en los dos últimos grados concluidos de secundaria de EBR o EBA o EBE; haber ingresado a una institución de educación superior, seleccionar sede y carrera elegibles para iniciar estudios en el año académico; acreditar alto rendimiento en los dos últimos grados concluidos del colegio; y acreditar condición de vulnerabilidad o situación especial.

interculturales⁵, sino también por las convencionales⁶, ya sean públicas o privadas. Por el contrario, pareciera que la Dirección General de Educación Superior Universitaria (Digesu) ha asumido erróneamente que los jóvenes indígenas se matriculan exclusivamente en las universidades interculturales. Es por esta razón la necesidad de que el enfoque intercultural en la educación superior no se limite únicamente a las universidades interculturales o a las carreras de educación intercultural bilingüe (EIB), sino que abarque a todas las disciplinas, instituciones educativas y géneros por igual (p. 79).

Es importante puntualizar que las mujeres de lengua materna nativa tuvieron tres veces más probabilidades de abandonar sus estudios en comparación con las mujeres de lengua materna castellana (Sunedu, 2021, p. 105).

3.1.3.2. Estudiantes LGTBIQ+. De acuerdo con la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2020), las personas LGTBIQ+⁷ están en una situación de extrema vulnerabilidad en todo el continente (p. 11), precisando que dentro de este conjunto “las personas trans y de género diverso son aquellas que están expuestas a mayores niveles de vulnerabilidad y son quienes suelen padecer mayores niveles de exclusión, estigma y prejuicio social” (p. 12). En lo que respecta al derecho a la educación, la CIDH indica que “las personas trans y de género diverso no logran ingresar, permanecer y/o reinsertarse en el sistema educativo” (p. 79), con lo cual se produce la violación al referido derecho.

En el contexto peruano, Monge et al. (2022) han evidenciado que las personas LGTBIQ+ acceden solo a la mitad de los años de estudio que quienes no pertenecen a esta comunidad. De mismo modo, reconocieron que de entre las personas asignadas al sexo femenino al nacer, las personas cisgénero heterosexuales tienen 11,4 años acumulados de estudio frente a los 5 años en el caso de personas trans y de género no binario (p. 27). Por su parte, a cerca de las personas asignadas al sexo masculino al nacer, las personas cisgénero heterosexuales tienen 11,6 años acumulados de estudio frente a los 7,3 años en el caso de personas trans y de género no binario (p. 27). Aunque no mostraron estadísticas específicas sobre la educación superior, dichos datos exponen las brechas en el acceso a la educación en general.

Pese a esto último mencionado, en lo que concierne a las barreras afrontadas por la comunidad LGTBIQ+ en los estudios superiores, Más Igualdad (2022) realizó una indagación en la que detectó situaciones violentas y discriminatorias contra estudiantes LGTBI que perjudican “tanto explícita como implícitamente su salud mental, desempeño académico, y permanencia en la universidad o instituto superior” (p. 31). Producto de ello, pudo definir seis tipos de discriminación o violencia hacia estudiantes LGBTI (p. 26):

- a. politización de la realidad LGBTI, entendida como una invisibilización permanente de

⁵ Conforme con el Minedu (2017), basado en lo apuntado por Trapnell (2013), “[l]a universidad intercultural se caracteriza por estar orientada a la atención de las demandas de educación superior de pueblos indígenas de América Latina, aun cuando se mantienen abiertas a la presencia de estudiantes de otros grupos socioculturales. Este último aspecto es el que las diferencias de las universidades indígenas y de las interculturales indígenas, que solo admiten estudiantes indígenas o afrodescendientes” (p. 13).

⁶ Cárdenas et al. (2023) entiende por *universidades convencionales* a “aquellas que no tienen la denominación de *universidad intercultural*” (p. 16).

⁷ Son las siglas de las palabras lesbiana, gay, bisexual, trans, intersexual, queer, entre otras identidades de género.

las experiencias de personas de esta comunidad, atribuyéndosele un carácter político por parte del cuerpo docente y administrativo;

- b. patologización de la comunidad LGBTI mediante discursos;
- c. normalización y/o minimización de prácticas discriminatorias en la cotidianidad de estudiantes;
- d. discriminación verbal, hostigamiento y acoso;
- e. discriminación y/o violencia implícita, que incluye burlas, heterosexismo y/o binarismo perpetuado en los discursos de docentes, autoridades y compañeros;
- f. violencia física.

En esa misma orientación, Más Igualdad (2022) ha planteado seis maneras en las que las barreras y dificultades de la experiencia universitaria se pueden expresar (pp. 28-29):

- a. posturas institucionales que descalifican/limitan con argumentos poco claros las propuestas estudiantiles a favor de la comunidad LGBTI y que respaldan al profesorado en casos de denuncias;
- b. la inexistencia de políticas y normativas que protejan a la comunidad, o bien la ineficacia de estas frente a las situaciones violentas;
- c. la poca, nula o errada información sobre asuntos LGBTI dentro y fuera de clases, en tono despectivo o de burla;
- d. la ausencia de baños neutros o normativas que permitan el uso de baños en función del género con el que se identifiquen;
- e. las prácticas sexistas y binarias en procesos administrativos;
- f. las políticas y normativas universitarias que son explícitamente conservadoras.

3.1.3.3. Estudiantes con discapacidad o con otras necesidades educativas. A partir de la información recogida en el Censo Nacional del año 2017, la Defensoría del Pueblo (2021) determina que

la cantidad total de personas con discapacidad que pasaron por las universidades (formación completa e incompleta de pregrado, así como estudios de posgrado) [equivale al] 18 % del total de personas sin discapacidad que terminaron los estudios universitarios de pregrado por completo (2 218 012). (p. 7)

La Defensoría del Pueblo (2021) ha advertido sobre la ausencia del enfoque de discapacidad en la toma de decisiones y el diseño de estrategias de los órganos de gobierno universitario y de la administración pública vinculada al servicio educativo (p. 7). En su informe elaborado a partir de la supervisión realizada a trece universidades licenciadas por la Sunedu —entre públicas (7) y privadas (6), ubicadas en siete regiones o departamentos (con base en la ubicación geográfica de la sede principal) incluyendo Lima, y en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19— La Defensoría del Pueblo notó diversas barreras generadas tanto por el Estado como las que podrían ser atribuibles a las universidades (p. 19) (ver Tabla 1).

Tabla 1: Barreras que podrían ser atribuibles a las universidades en función de los componentes esenciales de la educación superior

Componente esencial de la educación superior	Barreras
Disponibilidad	• “[N]o existe todavía un sistema público y de fácil acceso a través del cual se pueda verificar un acopio de información integrada y coherente respecto de la discapacidad y necesidades educativas especiales en el sistema educativo universitario” (p. 115). Ante ello, “es necesario que las universidades faciliten el referido trabajo de recopilación de información por parte de la administración pública” (p. 115). • “Los medios y herramientas usados por los actores universitarios para brindar el servicio educativo no consideran la diversidad y necesidades educativas especiales de los estudiantes”. En consecuencia, “[d]e 122 universidades solo el 52 % realiza capacitaciones virtuales a los docentes [pero] ninguna capacitación detalla una temática vinculada con el enfoque de discapacidad o con la atención a otras necesidades educativas especiales” (p. 116). • “Las universidades han asegurado la prestación consistente en la transmisión del conocimiento, pero han descuidado la virtualización de los servicios complementarios que usualmente brindan, tales como: servicios psicológicos, salud mental, entre otros relacionados con el bienestar estudiantil” (p. 116).
Accesibilidad	• A partir de la percepción del estudiantado universitario con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, se verificaron distintos problemas (p. 117): - estudiantes con discapacidad visual: ausencia de lectores de pantallas útiles; - estudiantes con discapacidad física: “sometimiento a largas jornadas de educación virtual” (p. 117) que los obliga a permanecer en una determinada postura puede perjudicar su salud; - estudiantes con discapacidad auditiva: ausencia de intérpretes de lengua de señas y subtitulado; - estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada: falta de implementación de ajustes razonables; - estudiantes con discapacidad psicosocial: “falta de acompañamiento docente que puede estar vinculada a la ausencia de servicios complementarios en las universidades (bienestar universitario, atención psicológica, rendimiento académico, comedor, residencias, etc.)” (p. 117);

Componente esencial de la educación superior	Barreras
Accesibilidad	- estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad: en el caso de los provenientes de universidades privadas, el 60 % no recibió acompañamiento docente, y en el caso de los de las públicas, el 80 %; - estudiantes con trastorno del espectro autista: problemas respecto de la ausencia de acompañamiento docente y sobre el alcance de las subvenciones para la conectividad. ● “Las defensorías universitarias, pese a cumplir un rol esencial relativo a la tutela de los derechos de los miembros de las comunidades universitarias, no implementan canales virtuales accesibles que permitan, durante la pandemia, recibir las noticias sobre afectaciones que podrían sufrir las personas con discapacidad” (p. 118).
Aceptabilidad	● “Las universidades no han aprovechado la preparación y conocimientos técnicos de sus defensores universitarios para lograr que los procesos de adaptación del servicio educativo se orienten hacia la inclusión y valoración de la diversidad, con el fin de evitar o reproducir espacios de segregación o discriminación. En este caso, ninguno de los 10 defensores a quienes se entrevistó manifestó haber participado en la planificación de la adaptación virtual del servicio educativo en razón de la pandemia” (p. 119).
Adaptabilidad	● “Las universidades se han ocupado por adaptar sus asignaturas y el servicio educativo universitario en función de las posibilidades de los medios y/o herramientas disponibles para virtualizar el servicio ofertado. Han dejado de lado la orientación a partir de las necesidades educativas y han diseñado un conjunto de estrategias para brindar un servicio despersonalizado que perjudica en gran medida a personas en riesgo de exclusión y vulnerabilidad social, como son las personas con discapacidad” (p. 120).

Nota. *Esta categorización es propuesta por la Defensoría del Pueblo al elaborar las conclusiones de su informe y se ha tenido a bien replicar para el sentido que tiene la mención de las barreras descritas. Tomado de El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por la COVID-19. Alcances y limitaciones en el servicio educativo no presencial para estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas especiales en la educación superior universitaria, por Defensoría del Pueblo, 2021, pp. 115-120 (<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Informe-Especial-005-21-sobre-educacion-universitaria.pdf>).

Es relevante, al mismo tiempo, mencionar que la Defensoría del Pueblo (2023) advirtió en un punto más reciente que

se viene vulnerando el derecho a la educación de las personas sordas ante el incumplimiento de obligaciones de universidades e institutos de disponer el servicio de intérpretes de lengua de señas peruana durante los procesos de admisión y el dictado de clases. (párr. 1)

En esa misma línea, la entidad en mención se refirió a la situación de estudiantes con discapacidad que ingresaron a universidades mediante examen de admisión, pero que posteriormente se vieron impedidos de acceder a clases “debido a la falta de los referidos intérpretes y de adaptaciones metodológicas que deberían ser implementadas para la atención a sus necesidades educativas” (2023, párr. 1).

Por otro lado, se hace referencia específicamente a las mujeres con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) como un grupo con necesidades educativas especiales. En conformidad con Lynch (2024), como se ha visibilizado en años recientes, el diagnóstico del TDAH se produce tardíamente en las mujeres en comparación con los hombres. Ello sucede porque, a pesar de que existen tres tipos de TDAH (hiperactivo, desatento y combinado), se le continúa pensando como un trastorno más común en niños que en niñas. Ello explica que exista el “estereotipo de niño hiperactivo y perturbado del TDAH” (párr. 9); sin embargo, “[l]as niñas y las mujeres tienden a padecer el tipo desatento, caracterizado por la desorganización, el olvido y la dificultad para empezar y seguir una tarea” (párr. 4).

Esta idea sumada a otras erróneas, sostiene Lynch (2024), “hacen que las niñas con TDAH pasen desapercibidas y no reciban tratamiento hasta bien entrada la edad adulta” (párr. 14). Asimismo, existe evidencia que sugiere que las mujeres con TDAH no presentan dificultades académicas hasta que ingresan a la universidad y que un diagnóstico tardío genera mayor riesgo de autoestima baja y predice otras consecuencias negativas en el mundo real tal como el desempleo o la salud mental baja (Morley & Tyrrell, 2023, p. 1130). Por ello, existen diversas universidades en el extranjero que ofrecen servicios de *screening* de TDAH a sus estudiantes para luego referirlos a los servicios de salud para un diagnóstico completo⁸.

Además de las brechas en el diagnóstico del TDAH en mujeres como un factor que impacta en su desempeño académico, se debe considerar que ciertos entornos universitarios pueden dificultar aún más el proceso de aprendizaje. Sobre la base de lo señalado por Olivos (2011), Sepúlveda y Espina (2021) manifiestan que:

el actual contexto universitario tiene aspectos que inciden negativamente en los procesos de aprendizaje de estudiantes con TDAH, porque mantiene espacios sobrepoblados, con cargas académicas excesivas, rutinas extenuantes, niveles bajos de supervisión, fragmentación del currículum y tendencia a la clase expositiva por sobre las actividades prácticas, lo que es perjudicial, precisamente, para las funciones alteradas en esta condición. (p. 104)

 **3.1.3.4. Estudiantado universitario de primera generación.** Las universidades deben tener presente las dificultades específicas de los estudiantes de primera generación, entendidos en

⁸ Diversas universidades en el Reino Unido ofrecen este servicio, como la Universidad de Nottingham, Universidad de Sheffield, Queen Mary University of London, University of Cambridge, entre otras.

este documento como aquellos cuyos padres no tienen estudios universitarios o educación superior. De acuerdo con lo sostenido por la Sunedu (2021), “según el grado formativo de los padres, la tasa de interrupción se incrementó, en mayor medida, para el grupo de jóvenes cuyos padres no contaron con educación superior, en comparación con el grupo con padres con educación superior completa” (p. 100).

En ese sentido, para el grupo de estudiantes cuyos padres no contaron con educación superior, el incremento en la tasa de interrupción fue de 10,9 %, mientras que, para el segundo grupo, fue de 8,8 % (p. 100). Diversos estudios afirman que contar con padres que no hayan tenido educación superior, o que cuentan con un bajo nivel educativo, constituye un factor de desventaja durante la transición al nivel superior y la experiencia universitaria (Reátegui, 2024, p. 123), y representa mayores probabilidades de abandonar las carreras universitarias.

En cuanto a las brechas de género, Chávez (2023) ha hallado que

el hecho de tener madre y/o padre sin educación superior completa reduce más las posibilidades de contar con estudios superiores entre hombres que en mujeres (33,7 puntos de distancia entre los que sí cuentan con madre y/o padre con educación superior completa en hombres versus 25,3 en las mujeres). (p. 12)

En este caso, aunque no se trata de un programa especializado en género, se puede reconocer como una buena práctica el Programa Primera Generación CASA COMÚN de la Universidad de Piura (UDEP, 2024), el cual, de modo focalizado, atiende al estudiantado de primera generación universitaria dentro de su familia, es decir, alumnado cuyos padres no tienen formación superior (párr. 1). Entre los beneficios ofrecidos se destacan el descuento de 33 % del crédito académico en relación a la escala, las actividades de inducción a la universidad, y el acompañamiento por diversos centros de la institución para reforzar aspectos que incidan en el desenvolvimiento de la vida universitaria (párr. 3).

3.2. Población docente e investigadoras

En este apartado, se detallan las brechas que afectan a las docentes universitarias. En la primera parte, se describen las brechas encontradas en el marco de la trayectoria docente a partir de la revisión documental y, en la segunda, se profundiza en el ámbito de la investigación que es una actividad que forma parte de la carrera docente.

► **3.2.1. Brechas en las trayectorias docentes.** En conformidad con Avolio et al. (2023), existen tres etapas del recorrido profesional de las profesoras: ingreso, participación y desarrollo (pp. 120-123). En cada una, las autoras detectaron *barreras* y *facilitadores*. En cuanto al ingreso a la carrera docente universitaria, se revelan influencias como la vocación, experiencias previas, antecedentes educativos, gustos y expectativas. Se resalta la importancia de la compatibilidad con la familia en la elección de la profesión; los antecedentes familiares, especialmente si los padres son profesores, influyen positivamente (p. 120).

En la etapa *participación*, se manifiestan factores personales, familiares, laborales y socioculturales que afectan el desempeño de las docentes. Distinguen factores como las características de la personalidad (por ejemplo, confianza en sí misma), habilidades pedagógicas,

rol de la pareja (obstaculizador o facilitador), impacto del trabajo doméstico, y obstáculos relacionados con recursos, gobierno universitario, relaciones conflictivas entre colegas, largas horas de trabajo no remunerado y bajos salarios. Se pone de manifiesto la sobrecarga de responsabilidades familiares, la discriminación de género, estereotipos culturales y formas de violencia como el hostigamiento sexual (pp. 121-123).

En la etapa *desarrollo*, se abordan el liderazgo y la investigación. En cuanto al primero, debido a la estructura patriarcal de las universidades, las docentes enfrentan barreras para acceder a puestos de líder, como la falta de recursos, la burocracia, los sesgos de género y la percepción de capacidades limitadas (p. 123). Al respecto, Chávez y Penelas (2021) afirman que la limitada y la no presencia de profesoras en los “puestos de alta dirección y gobierno de facultades” visibiliza las limitaciones, por una parte, en el acceso a la carrera docente, en concreto, en su nombramiento como docentes titulares; y, por otra parte, en el acceso a espacios de política universitaria que les permita recorrer puestos de influencia e interlocución/representación de sus pares (p. 760). Sobre la investigación⁹, continuando con Avolio et al. (2023), las docentes, sobre todo las madres, enfrentan mayores dificultades. Se subraya la influencia de factores no solo internos, sino también externos, como los niveles de empleo, las dificultades burocráticas, la falta de remuneración y la presión para lograr financiamiento (pp. 123-124).

Por lo que se refiere a la información cuantitativa sobre la situación de las brechas de género para las docentes, se ha podido extraer los siguientes datos sobre la gestión de educación superior en el Perú a partir de lo concluido por la Sunedu (2021, pp. 112-127):

- a. Una de cada tres posiciones docentes es ocupada por una mujer. Se registró que el porcentaje de las profesoras era de 29 % en la Selva, de 30,9 % en la Sierra, de 33,9 % en la Costa, y de un 34,5 % en la capital. Esta situación se replica en todas las universidades independientemente de su tipo de gestión: sin fines de lucro, privadas societarias o públicas (p. 112).
- b. Según el tipo de contratación, las docentes poseen un menor porcentaje en puestos ordinarios en comparación con los docentes: solamente el 28 % eran profesoras de tipo ordinario, mientras que, en el caso de los profesores, es de 34,7 % (p. 121). A ello hay que agregar que “entre las profesoras ordinarias, la mayor cantidad se desempeñó en la categoría auxiliar; en contraste con los hombres, para quienes la minoría se ubica en esta categoría” (p. 124).
- c. En el caso de las autoridades universitarias, hubo un aumento de 3,6 % mujeres en cargos directivos en el año 2021 con relación al 2016. Igualmente, las universidades societarias tuvieron la mayor proporción de autoridades mujeres con un 36,6 % en el 2021, lo que significó un incremento del 12,5 %; en tanto, las universidades privadas asociativas tuvieron un 26,8 % de autoridades mujeres y las públicas, con un 19,3 % (p. 125). Sobre ello, cabe hacer dos precisiones:
 - En los puestos de secretaría general y vicerrectorados, las autoridades femeninas crecieron en un 6 %. Sin embargo, se evidencia que las mujeres tienen menor presencia en cargos de máxima autoridad como rectorado, presidencia o gerencia general: en el 2021, las mujeres que ocupaban dichos cargos eran el 12,1 % (p. 126).

⁹ Este aspecto se desarrolla más a profundidad en el siguiente subapartado.

- Se ha observado mayor proporción de decanas en los campos de salud y bienestar (41,3 %); de educación (33,9 %); y de humanidades y arte (25,9 %). Ahora bien, en campos como la agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria, únicamente el 4,8 % fueron mujeres, y el porcentaje es inexistente en facultades de tecnología de la información y comunicación (p. 127).

Por consiguiente, la información manifiesta que, en el Perú, existe un desequilibrio en la plana docente respecto del género y que las docentes enfrentan un tratamiento dispar a lo largo de su carrera. En resumen, el 35 % de los hombres accede a la carrera docente, mientras que este porcentaje se reduce a 28 % en las mujeres. Luego, durante la carrera profesoral, el 70 % de los docentes ocupa el puesto de asociado o principal, mientras que las docentes, el 64 %. Por otra parte, en términos de puestos de autoridad, se constató que el 77 % de facultades y escuelas son lideradas por profesores y, en cuanto a la máxima dirección, los rectorados, el 88 % es conducido por un docente (Sunedu, 2021, p. 141).

■ **3.2.1.1. Brechas de género en la docencia en carreras de CTIM.** Ruiz Bravo et al. (2017) realizaron un estudio sobre las carreras de ciencias, ciencias de la salud e ingenierías de cinco instituciones de la Red Peruana de Universidades (RPU) en la que identificaron que “los mecanismos de discriminación que afectan a la carrera académica de las docentes [...] operan tanto [mediante] mecanismos explícitos como la discriminación sutil” (p. 138). Estos mecanismos pueden enmarcarse en la etapa *participación* (ver la clasificación de Avolio et al. (2023) en el subapartado 3.2.1.), pues se dan una vez que se ha accedido a un cargo. Entre las barreras estructurales y de discriminación explícita, Ruiz Bravo et al. (2017) establecen “la división sexual del trabajo y la asignación de roles de género” (p. 138).

El estudio de Ruiz Bravo et al. (2017) adicionalmente nota dentro de los mecanismos sutiles a las microagresiones hacia la mujer: “llamarla señorita en vez de doctora, desconfianza en que una mujer pudiese asumir un curso, manifestar que el trabajo de campo no es para ellas o sugiriendo que sus ascensos se deben a la influencia de sus esposos u amistades” (p. 138). Estas acciones y comportamientos se repiten cotidiana y sistemáticamente, y merman la autoconfianza de las docentes (p. 138).

► **3.2.2. Brechas en las trayectorias en la investigación.** Tal como reconoce la Sunedu (2021), sobre la base de lo estudiado por Bell et al. (2009) y Valleys (2014), “[l]a docencia y la investigación constituyen una relación interdependiente de relevancia mayor en la universidad, en tanto comunidad en la que se cultiva la reflexión, el espíritu crítico y el pensamiento científico” (p. 155). En su informe, la Sunedu (2021) brinda diversas estadísticas sobre la situación del cuerpo docente investigador en el Perú, incluyendo aquellas relacionadas con el género, tal como se describe en los siguientes párrafos.

A modo de contexto, el sistema del Registro Nacional Científico, Tecnológico y de Innovación Tecnológica (Renacyt), entidad que engloba a las personas investigadoras con actividad en el país, ofrece oportunidades para acceder a fondos de proyectos de investigación, pasantías, publicaciones, así como la posibilidad de gestionar conexiones con redes científicas, entre otras ventajas. Para formar parte del Renacyt, es necesario contar con una trayectoria investigativa, es decir haber realizado publicaciones académicas (p. 155).

Ulteriormente, el Renacyt clasifica a sus investigadores en dos categorías. La primera, denominada *María Rostworowski*, que consta de tres niveles y agrupa a personas que se dedican tanto a la investigación como a otras actividades profesionales. Por otro lado, la segunda categoría, llamada *Carlos Monge*, tiene cuatro niveles y acoge a profesionales que se dedican exclusivamente a la investigación (p. 155). Sobre la base de esta clasificación, la Sunedu (2021, pp. 156-121) plantea la siguiente información:

- a. Durante el año 2019, se consignó “un total de 3399 investigadores universitarios registrados en el Renacyt, de los cuales el 45,7 % se encontraba afiliado a una universidad pública; el 38,4 %, a una universidad privada asociativa; y el 15,9 %, a una universidad privada societaria” (p. 156).
- b. En el año 2020, se contabilizaron 4018 docentes inscritos en el Renacyt, que equivalen al 7,4 % del total existente (p. 156). Con base en estos inscritos, se hace notoria la brecha de inclusión en función del sexo del profesorado en todo el país: los docentes representan el 72,3 %, mientras que las docentes, el 27,7 %. Esta discrepancia se mantiene en las regiones sin variaciones sustanciales: en las instituciones con sede en Lima, las docentes constituyen el 28,8 %; en la Selva, el 28,0 %; en la Costa, el 26,4 %; y, en la Sierra, el 25,1 % (p. 159). En tanto, en las universidades públicas, el 27,9 % de docentes inscritos son profesoras, a diferencia de las universidades privadas asociativas, en las que este porcentaje se incrementa al 28,7 %, y en las privadas societarias alcanza el 25,6 % (p. 159).
- c. De los docentes investigadores registrados, el 58,5 % está adscrito a la categoría *María Rostworowski*, mientras que el 41,5 % pertenece a la *Carlos Monge*. En contraste, de las docentes investigadoras registradas, el 63,5 % está en la categoría *María Rostworowski*, y el 36,5 %, en la *Carlos Monge* (p. 161).
- d. Del cuerpo docente de todo el país que realizó investigaciones, se procesó que el 5,7 % fue personal contratado, el 17 %, ordinario y el 3,4 %, extraordinario (p. 168). Es importante recordar que, según el tipo de contratación, las docentes poseen un menor porcentaje en puestos ordinarios en comparación con los docentes y que, como ya se indicó, del total de profesoras, solo el 28 % eran de tipo ordinario, mientras que la cifra de los profesores ascendía a 34,7 % (p. 121).

Como se ha podido observar, el campo de la investigación presenta brechas de género por diversos motivos que hacen difícil el desenvolvimiento profesional de las docentes. Por ejemplo, tal como se mencionó, Avolio et al. (2023) aclaran que, aparte de factores internos como las habilidades y capacidades, existen importantes factores externos a tomar en cuenta al analizar la carrera de las docentes en el campo de la investigación. Las autoras afirman que “el nivel de investigación puede verse condicionado por elementos como los niveles que poseen (profesor a tiempo parcial y profesor a tiempo completo)” (pp. 123). A su vez, puntualizan que “muchas veces las investigaciones no son remuneradas y se espera que lo hagan en su tiempo libre, casi como un ‘voluntariado científico’” (pp. 123).

■ **3.2.2.1. Brechas de género en las investigadoras peruanas en CTIM.** Conforme proponen Mezarina y Cueva (2017), existe una serie de etapas en la vida de las profesoras en las cuales se producen las denominadas *filtraciones*, o momentos en los que se apartan del camino de la investigación científica. Este abandono puede atribuirse a diversas causas: el interés

cultivado por la ciencia durante la infancia; la deserción en la escuela primaria, la elección de no seguir carreras universitarias relacionadas con la CTIM, la deserción universitaria o la migración hacia otras disciplinas, la falta de ascenso en roles de investigación, o las dificultades para conciliar la maternidad y el trabajo (p. 26).

Por lo expuesto, las autoras concluyen que solamente un reducido número de mujeres logra obtener grados académicos elevados y/o posiciones de liderazgo en ámbitos vinculados a la CTIM, lo que refleja cómo las relaciones de género aún persisten y se socializan (2017, p. 26). A modo de ilustración, en su estudio analizaron el caso de los 116 grupos de investigación registrados hasta abril de 2016 (78 disciplinarios y 38 interdisciplinarios) en la Dirección de Gestión de la Investigación (DGI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). A partir de las entrevistas realizadas a las investigadoras de esta población, las autoras reconocieron las siguientes dificultades en el devenir de su carrera docente (p. 28):

- a. Transmisión por parte de profesores de la idea de que las docentes no tenían la competencia cognitiva y/o física suficiente para seguir una carrera de ingeniería, en contraste con los docentes. Esta discriminación se expresaba implícitamente mediante mecanismos sutiles que enfatizaban preconcepciones de género y supuestas diferencias en habilidades y capacidades entre hombres y mujeres.
- b. Falta de énfasis en la relevancia de la investigación en la mayoría de las clases en las que participaron las entrevistadas, lo que contribuyó en la adopción de actitudes desfavorables hacia ese ámbito. A ello se le suma la percepción generalizada de que esta actividad en el Perú está mal retribuida, aunque es importante destacar que esta impresión no se limita a un género específico.
- c. Reconocimiento de la importancia de contar con docentes mentores dentro de sus redes para motivar al estudiantado a involucrarse en el ámbito de la investigación.

3.3. El enfoque de género en los contenidos enseñados

Tal como lo resalta Alegre (2018), la PUCP fue la primera universidad en el Perú en crear un programa de especialización en estudios de género en 1990 (p. 10). Dicho Diploma de Estudios de Género es en la actualidad, año 2024, la Maestría en Estudios de Género¹⁰. Al respecto, Ruiz Bravo y Pizarro (2022) comentan lo siguiente:

[L]a creación del Diploma de Estudios de Género en 1990 es un hito clave pues da inicio formal al trabajo académico en este tema y en la lucha por lograr una transformación de las relaciones y el sistema de género del país. (p. 108)

Pese a contar con este dato sobre el origen de la institucionalización de los estudios de género en el Perú, cabe puntualizar que no existen trabajos que hayan sistematizado información sobre su incorporación en los centros de educación superior. Como se desarrolló líneas atrás, el CAE contra la Violencia contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar tiene en su competencia esta función

¹⁰ De una búsqueda breve, se pudo conocer que la UNMSM (2023) también ofrece la Maestría de Género y Desarrollo.

(ver subapartado 2.6.); no obstante, se reitera que, a la fecha, no existe información referente sobre algún avance.

En atención a las brechas de género que existen en los actores de la educación superior y la necesidad de establecer adecuadamente el enfoque de género en la enseñanza para reducir dichas brechas, el panorama peruano es aún bastante incipiente. A pesar de ello, en la revisión de estudios sobre la docencia universitaria y el enfoque de género, se pudieron extraer las siguientes acciones que permitirían una adecuada implementación de dicho enfoque (Ruiz Bravo y Sánchez, 2019, pp. 41-44; Merma et al., p. 105):

- a. ofrecer asignaturas dedicadas a la igualdad de género en cada Facultad;
- b. crear programas de posgrado especializados en temas de género;
- c. fomentar la integración de la perspectiva de género en la oferta de asignaturas extracurriculares;
- d. incluir en los planes de estudio de las carreras que habilitan para la docencia una formación concreta en igualdad de género;
- e. promover la inclusión, de manera específica y transversal, del significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres en los contenidos y competencias de los planes de estudio de pregrado y posgrado;
- f. establecer criterios para evaluar la presencia de la perspectiva de género en los programas docentes;
- g. modificar los planes de estudio y los recursos educativos incorporando una perspectiva de género, y eliminando prácticas y estereotipos discriminatorios;
- h. impulsar programas académicos centrados en estudios de género, con reconocimiento por parte de entidades competentes;
- i. adoptar un lenguaje inclusivo;
- j. capacitar al cuerpo docente y la comunidad en la prevención de la violencia de género, así como en la formación en igualdad y respeto.

Sin embargo, se debe precisar que, tal como se describe en el siguiente apartado, las referidas acciones, que se pueden enmarcar en políticas, deben tener como punto de partida la realización de diagnósticos basados en evidencia para brindar legitimidad hacia su implementación. Para comprender cómo se está progresando este tema en el Perú, a continuación, se analizarán las políticas para abordar las brechas de género formuladas por universidades peruanas, considerando sus características y ejemplos sobre las mismas.

4 Políticas que abordan las brechas de género en las universidades en el Perú

Tal como fue explicado en el apartado anterior, en las universidades se replican las brechas de género que existen en la sociedad peruana. Por ello, como señalan Ruiz Bravo y Sánchez (2019), las políticas de igualdad de género surgen como intentos para abordar dichos problemas. En ese sentido, las autoras configuran a las universidades del siguiente modo:

[Son] espacios en los que se expresa la diversidad de relaciones humanas presentes en el mundo social y, en ese sentido, se convierten en un microcosmos en el que se pueden observar, además de los aspectos educativos, las condiciones laborales, la violencia contra las mujeres, el acceso a recursos económicos, el ejercicio del poder y la autoridad. (p. 36)

Ruiz Bravo y Pizarro (2022) han propuesto estrategias para impulsar y promover las políticas de género en las universidades: (i) diagnósticos sobre igualdad de género, (ii) equipos de trabajo y alianzas, (iii) implementar el enfoque de género en las aulas, (iv) tejer redes nacionales e internacionales; y (v) contar con mujeres en puestos de autoridad (pp. 110-111). Siguiendo el planteamiento de las autoras, en primer lugar, para construir legitimidad, es de alta utilidad partir de diagnósticos sobre la igualdad de género, pues la disparidad que revelan los datos sobre mujeres y hombres en docencia e investigación es una herramienta que permite disminuir los cuestionamientos a la existencia de las políticas en la materia. Para justificar la elaboración, adopción y posterior implementación de estas políticas, es una piedra angular la información sistematizada (pp. 109-110).

En segundo lugar, para que estas políticas se lleven a cabo, es necesario fomentar equipos de trabajo, alianzas entre colegas, así como, en tercer lugar, incorporar el enfoque de género en las aulas, y promover comunicaciones, trabajos de investigación y artísticos en los que la igualdad de género sea un eje (p. 110). En cuarto lugar, en el ámbito colectivo es necesario tejer redes nacionales e internacionales. Estas permitirán la concientización y empoderamiento de las estudiantes, docentes e investigadoras, y proporcionará documentos como diagnósticos y encuestas que permitan reducir tiempos y esfuerzos (p. 111). Por último, es fundamental que existan mujeres en puestos de autoridad y que estas estén comprometidas con impulsar las políticas de igualdad de género. Las mujeres en cargos de autoridad funcionan como un grupo promotor hacia un espacio sin discriminación (p. 111).

Teniendo en cuenta las estrategias que se pueden contemplar para la elaboración de políticas de género, a continuación, se detalla la información sobre cómo se han caracterizado y/o clasificado. Posteriormente, en el siguiente subapartado, se presentan ejemplos de políticas en las universidades peruanas.

4.1. Caracterización de las políticas que buscan abordar las desigualdades de género

A partir de una revisión de las políticas de igualdad y equidad de género en el Perú, Chile, Colombia y España, Ruiz Bravo y Sánchez (2019) identificaron los componentes que deben ser trabajados en las universidades con base en tres líneas orientadoras (pp. 42-46):

- a. Cerrar brechas y combatir estereotipos de género. Acceso, permanencia y culminación de estudios de las mujeres; fomento para las mujeres en carreras tradicionalmente masculinas y en donde están subrepresentadas; inclusión de la perspectiva de género en la investigación como dimensión transversal; desarrollo tecnológico e innovación; principio de igualdad de trato y oportunidades para la concesión de ayudas y subvenciones; participación igualitaria en cargos de representación, liderazgo y toma de decisiones; entre otros (pp. 42-43).
- b. Conciliación de vida privada y laboral. Racionalización de horarios y uso del tiempo más equilibrado; licencias de paternidad y maternidad, flexibilidad laboral; mejora en la calidad de servicios e infraestructura para el cuidado de menores; mayores concesiones para personas cuidadoras; entre otros (p. 44).
- c. Eliminar la violencia contra las mujeres. Promoción de la salud afectiva, sexual y reproductiva desde la diversidad; sistema de seguimiento integral en los casos de violencia de género; prevención, denuncia y sanción el abuso sexual, y creación de ambientes laborales sin hostigamiento sexual; inclusión de la población LGBTIQ+; formación del profesorado y la comunidad en prevención de violencia de género; formación en igualdad y respeto; entre otros (pp. 45-46).

4.2. Casos de políticas que abordan las brechas de género en universidades peruanas

Ahora bien, a modo de revisar los avances sobre la formulación de políticas que abordan las brechas de género en las instituciones de educación superior en el Perú, se revisará algunos casos de universidades, tanto privadas como públicas. Para ello, se propone una clasificación de estas políticas con base en cinco líneas: (i) sobre igualdad de género en las trayectorias docentes, de investigación y en puestos de liderazgo; (ii) dirigidas a la población universitaria con responsabilidades familiares; (iii) sobre hostigamiento sexual y la violencia basada en género; (iv) inclusión de la diversidad afectivo sexual y de género; (v) con enfoque interseccional o antidiscriminatorias. Cabe anotar que, en atención al contenido de las políticas, su organización en la presentación responde a un ordenamiento cronológico; asimismo, en algunos casos se ha incluido una política en más de una línea (ver Tabla 2).

Tabla 2: Listado de universidades peruanas que han establecido políticas que abordan las brechas de género

Línea de política	Universidad	Ciudad	Nombre de la política	Año
Políticas de igualdad de género en las trayectorias docentes, de investigación y en puestos de liderazgo	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Lima	<u>Políticas de Igualdad de Género para la Docencia</u>	2015
	Universidad del Pacífico (UP)	Lima	<u>Política de Igualdad de Género</u>	2018
	Universidad Nacional del Callao (UNAC)	Callao	<u>Políticas de Acción Afirmativas</u>	2019
	Universidad Científica del Sur (UCSUR)	Lima	<u>Plan de Equidad de Género 2023-2024</u>	2022
	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Lima	<u>Plan Institucional de Género PUCP 2024-2028</u>	2024
Políticas para la población universitaria con responsabilidades familiares	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Lima	<u>Políticas de Igualdad de Género para la Docencia</u>	2015
	Universidad del Pacífico (UP)	Lima	<u>Política de Igualdad de Género</u>	2018
Políticas contra el hostigamiento sexual y la violencia basada en género	Universidad del Pacífico (UP)	Lima	<u>Política de Prevención e Intervención en Casos de Hostigamiento Sexual</u>	2020
	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Lima	<u>Protocolo de Prevención, Atención y Protección para Víctimas de Violencia de Género</u>	2020 (actualizado al 2021)

Línea de política	Universidad	Ciudad	Nombre de la política	Año
Políticas contra el hostigamiento sexual y la violencia basada en género	Universidad Científica del Sur (UCSUR)	Lima	<u>Plan de Equidad de Género 2023-2024</u>	2022
	Universidad Científica del Sur (UCSUR)	Lima	<u>Política de Prevención e Intervención ante Casos de Hostigamiento Sexual</u>	2023 (inicialmente de 2018)
	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Lima	<u>Plan Institucional de Género PUCP 2024-2028</u>	2024
Políticas de inclusión de la diversidad afectivo sexual y de género	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Lima	<u>Política para el Respeto de la Identidad de Género en la PUCP</u>	2017
	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Lima	<u>Normas Relativas a la Inclusión del Nombre Social</u>	2018 (modificada en 2023)
	Universidad Nacional de San Agustín (UNSA)	Arequipa	<u>Norma para la Inclusión del Nombre Social en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa</u>	2019
	Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)	Lima	<u>Reforma Trans UPCH. Norma de Respeto a la Identidad de Género en la UPCH</u>	2021
	Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM)	Lima	<u>Directiva de Uso de Nombre Social en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya</u>	2021
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)	Lima	<u>Directiva para el Uso del Servicio de Correo Electrónico Institucional</u>	2023

Línea de política	Universidad	Ciudad	Nombre de la política	Año
Políticas con enfoque interseccional o antidiscriminatorias	Universidad Científica del Sur (UCSUR)	Lima	<u>Política de Diversidad e Inclusión Laboral</u>	2022
	Universidad Científica del Sur (UCSUR)	Lima	<u>Política de Igualdad Salarial y Prohibición de Discriminación Remunerativa</u>	2022
	Universidad del Pacífico (UP)	Lima	<u>Política en Materia de Diversidad e Inclusión de la Universidad del Pacífico</u>	2022

► **4.2.1. Políticas de igualdad de género en las trayectorias docentes, de investigación y en puestos de liderazgo.** En esta línea, se tiene en primera instancia a la PUCP (2015) con su Políticas de Igualdad de Género para la Docencia. Esta incluye medidas afirmativas para promover el ingreso a la docencia ordinaria a tiempo completo, y a la promoción y participación en comisiones académicas; a su vez, define el equilibrio en la composición por sexo del profesorado, medidas para fomentar la participación de las mujeres en concursos y resultados de investigación, y en su presencia en instancias de gobierno.

En segunda instancia, se encuentra la UP (2018) con su Política de Igualdad de Género, la cual incorpora un apartado específico sobre políticas para la docencia y la investigación (p. 4). Apunta a abordar aspectos como la selección docente, priorizando a las profesoras en departamentos académicos con baja presencia de ellas. Además, abarca la ordinarización y promoción de docentes, procesos para los que no deberán ser contemplados en su perjuicio los periodos de licencia por maternidad o dedicados al cuidado, y los horarios lectivos, de tal modo que las profesoras con hijos menores de 5 años tendrán preferencia en la elección de los horarios disponibles. Igualmente, indica la formación continua, la formación de estudiantes (revisando las mallas curriculares para incluir perspectiva de género), y la participación igualitaria en equipos, concursos y proyectos de investigación (p. 4).

En el año 2019, en tercera instancia, el Vicerrectorado Académico de la UNAC emitió su Política de Acción Afirmativas, en el cual se declara el compromiso de adoptar medidas y sugerencias para lograr la igualdad de género en la universidad. Su propósito es fomentar un cambio ético propiciando el respeto a la diversidad y buscando la equidad, especialmente en términos de género. Busca generar conexiones entre personas y grupos interesados en el tema del género, así como incluir esta dimensión en la transferencia del conocimiento.

En cuarta instancia, se tiene a la UCSUR (2022a) con su Plan de Equidad de Género 2023-2024. Este documento tiene por objetivo “[p]romover una cultura de igualdad de género en la comunidad universitaria” (p. 3), incluyendo las siguientes acciones: (i) contar con procesos de

selección libres de discriminación; (ii) implementar las evaluaciones de desempeño que permitan que los ascensos sean únicamente por las competencias y el desempeño, que incluya los indicadores: “N.º de evaluaciones de desempeño por hombres y mujeres” y “% de mujeres y hombres promovidos en el año”; (iii) y registrar indicadores de equidad de género, que incluya los indicadores “N.º de mujeres y hombres en puestos de liderazgo”, “N.º de mujeres y hombres alumnos, docentes y administrativos” y “brecha salarial entre hombres y mujeres” (p. 4).

Esta política define como otro de sus objetivos el “[p]romover investigaciones con perspectiva de género” (p. 3) dentro del cual se incluye la actividad de “[p]articipación igualitaria de hombres y mujeres en iniciativas y proyectos de investigación” (p. 4). Para medir el cumplimiento de este objetivo y actividad, se incluyen los indicadores como el número de mujeres y hombres al año que participan como investigadores asociados y titulares y el número de mujeres y hombres que lideran proyectos de investigación (p. 4).

Finalmente, se considera al Plan Institucional de Género PUCP 2024-2028 de la PUCP (2024), el cual dispone en su objetivo estratégico 4 “[p]romover el bienestar y la participación igualitaria de mujeres y varones en todos los niveles de la vida universitaria” (p. 12). En concreto, busca fomentar la participación igualitaria de mujeres y hombres en eventos y congresos en roles de ponentes y afines, así como fortalecer competencias de las mujeres en áreas de la CTIM y en roles de liderazgo. Para lograrlo, se proponen iniciativas estratégicas, como el de “promover la participación igualitaria de mujeres y hombres en grupos de investigación, centros e institutos” y el de gestionar un “proyecto de fortalecimiento de la participación de mujeres en la universidad con énfasis en [CTIM]” (p. 19).

► **4.2.2. Políticas para la población universitaria con responsabilidades familiares.** Por una parte, se contempla en esta línea como en la anterior, a la PUCP (2015) con su Políticas de Igualdad de Género para la Docencia. Esta delimita un apartado sobre Conciliación entre el rol de cuidado y el trabajo académico, en el que se incluye la preferencia para horarios de dictado diurnos para las docentes con hijos menores de 5 años. Se incluye la referencia a servicios como cuna y lactarios para las docentes, las estudiantes y las administrativas. A su vez, se estipulan medidas para la descarga académica frente al cuidado de descendientes hasta 12 años y ascendientes (pp. 2-3).

Cabe mencionar, por otra parte, la Política de Igualdad de Género de la UP (2018), la cual tiene una sección sobre las relaciones entre trabajo y familia que plantea lo siguiente:

La Universidad promueve un adecuado balance entre el trabajo y las responsabilidades familiares, y cumple plenamente con los derechos de los trabajadores que sean madres y padres de familia, o que tengan a su cargo a adultos mayores o personas con discapacidad temporal o permanente. En este sentido, la Universidad otorga licencias por maternidad o paternidad cuando estas correspondan, en concordancia con la ley, y, adicionalmente a lo que establezca esta y en la medida de lo posible, se promoverán la flexibilidad de horarios y el teletrabajo. (p. 3)

De modo similar, se norma que, en los procesos de ordinización y promoción docente, no deberán ser tenidos en cuenta en perjuicio de las profesoras los periodos de licencia por maternidad o por dedicación al cuidado en perjuicio de las profesoras (p. 4).

► **4.2.3. Políticas contra el hostigamiento sexual y la violencia basada en género.** En esta línea, se consignan las políticas en donde hay un desarrollo adicional a lo mandatorio por el Reglamento de la Ley N.º 27942 (Decreto Supremo N.º 014-2019-MIMP)¹¹. Teniendo en cuenta ello, se destaca, en primer lugar, a la Política de Prevención e Intervención en Casos de Hostigamiento Sexual de la UP (2020). Esta política tiene por objetivo “[d]ifundir la posición de rechazo a cualquier acto de violencia, principalmente el hostigamiento sexual. En tal sentido, se delimitan los procedimientos de actuación, así como las competencias y responsabilidades de las autoridades universitarias” (p. 1). Se determina que tanto la persona hostigadora como la víctima pueden ser cualquier persona “independientemente de su sexo, identidad de género u orientación sexual” (p. 2).

En segundo lugar, se tiene al Protocolo de Prevención, Atención y Protección para Víctimas de Violencia de Género de la PUCP (2021), el cual no solamente se refiere a casos de hostigamiento sexual, sino también a casos de violencia basada en género. En esa orientación, se fijan más protecciones que aquellas brindadas por la Ley N.º 30364, abarcando distintas modalidades de violencia; no obstante, es únicamente la de hostigamiento sexual la que cuenta con instancias y procedimientos específicos regulados mediante la Ley N.º 27942 (pp. 1-2). Con ello, la PUCP se compromete a proteger a toda su comunidad “contra toda forma de violencia por razones de género o de naturaleza sexual” (p. 2). De esta manera, se disponen acciones para la prevención y atención de violencia de género “a las personas que forman parte de la comunidad universitaria, tales como alumnas y alumnos de pregrado, posgrado, personal docente y administrativo” (p. 12).

En tercer lugar, aparece nuevamente el Plan de Equidad de Género 2023-2024 de la UCSUR (2022a), cuyo objetivo es, desde esta perspectiva, “[p]revenir el hostigamiento sexual, discriminación y la violencia de género en la comunidad universitaria”, a partir de las siguientes acciones: capacitaciones sobre el hostigamiento sexual, discriminación y violencia de género, y difusión de los protocolos para prevenirlo; implementación del Comité de Intervención frente al Hostigamiento Sexual; y difusión de las políticas y protocolos a toda la comunidad universitaria vía correo electrónico (p. 4).

En cuarto lugar, producción nuevamente de la UCSUR (2023), se tiene la Política de Prevención e Intervención ante Casos de Hostigamiento Sexual, la cual especifica los “lineamientos para la prevención, atención, investigación y sanción contra el hostigamiento sexual y violencia de género” en la Universidad Científica del Sur (p. 3). Se debe anotar que el contenido de la política se centra en la conducta de hostigamiento sexual a pesar de que en el objetivo de la política se señala que se aborda la violencia de género aparte del hostigamiento sexual.

En quinto lugar, continúa la PUCP (2024) con su Plan Institucional de Género PUCP 2024-2028. Este documento declara en su objetivo estratégico 3 su afán por “[c]ontribuir a que la

¹¹ La Ley N.º 27942 norma al respecto lo siguiente: “los centros universitarios deben contar con documentos normativos internos para la prevención e intervención en casos de hostigamiento sexual en la comunidad universitaria, en cuya elaboración deben considerar los lineamientos que para tal efecto emita el Ministerio de Educación” (art. 51.1.). En tanto, la ley en adición fija que “los documentos normativos internos de los centros universitarios públicos y privados deben regular como mínimo lo siguiente: a) El procedimiento de elección de autoridades encargadas del procedimiento de investigación del hostigamiento sexual; b) Las autoridades que deben ser designadas en cada etapa del procedimiento; c) Las medidas de protección y prevención que pueden dictarse; d) Las sanciones que pueden ser aplicadas diferenciando las condiciones de los/las presuntos/as hostigadores/as o víctimas (estudiante, docente, personal administrativo, autoridad universitaria u otro)” (art. 51.2.).

comunidad PUCP (docentes, estudiantes, personal administrativo y otros) se desenvuelva en un ambiente seguro y libre de discriminación de género considerando la diversidad de las personas (tolerancia cero)” (p. 12). De este modo, se busca promover una cultura de respeto, tolerancia y diversidad, donde se fomenten relaciones de igualdad y se reconozca la diversidad de las personas, rechazando cualquier forma de discriminación basada en género. Para tal fin, se plantea tener iniciativas estratégicas, como el Proyecto de Prevención del Hostigamiento Sexual para Todas y Todos los Estudiantes PUCP (p. 18).

► **4.2.4. Políticas de inclusión de la diversidad afectivo sexual y de género.** En esta línea, se tiene, en primer término, a la PUCP (2017) con su Política para el Respeto de la Identidad de Género en la PUCP¹². Esta constituye cuatro ejes de trabajo: (i) sensibilización a la comunidad universitaria, (ii) acceso e idoneidad de servicios, (iii) respuesta frente a situaciones de discriminación y (iv) formación curricular. Al mismo tiempo, define compromisos tales como “[n]o impedir el acceso al servicio higiénico con el cual el/la estudiante se identifique en razón de su identidad o expresión de género” (acáp. II, inc. A, num. 1) e “[i]ncluir, en todos los reglamentos disciplinarios, la falta muy grave de discriminación por razones de identidad o de expresión de género” (acáp. III, inc. A).

En segundo término, nuevamente de la PUCP (2023), se tiene a las Normas Relativas a la Inclusión del Nombre Social, las cuales regulan el procedimiento por el cual el estudiantado transgénero puede solicitar el uso del nombre social para uso exclusivo dentro de la universidad: comunicaciones internas, acceso a las instalaciones del campus, en las clases, listas de asistencias, reconocimientos internos, entre otros. Mediante una modificación introducida en el año 2023, se extendió esta facultad a los jefes de práctica.

En tercer término, se tiene a la UNSA (2019) con su Norma para la Inclusión del Nombre Social en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, la cual regula el procedimiento para la inclusión del nombre social de “estudiantes universitarios transgéneros”, a solicitud de parte, y solo para uso interno¹³ (p. 3). La inclusión del nombre social puede implicar el cambio del prenombre o pronombres que aparecen en el DNI, aunque los apellidos sí se mantendrán inalterados (art. 4).

En cuarto término, es importante remarcar la política de la UPCH (2021) Reforma Trans UPCH. Norma de Respeto a la Identidad de Género en la UPCH, la cual aborda el reconocimiento de identidad, el plan de sensibilización de la comunidad herediana y el acceso a servicios universitarios (como los higiénicos y a actividades deportivas). Asimismo, se incluye un Protocolo de Trato Basado en Respeto a la Diversidad Herediana.

En quinto término, decretada por la UARM (2021), está la Directiva de Uso de Nombre Social en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, que permite a la comunidad universitaria el uso del nombre social tanto en su documentación administrativa interna y en los procedimientos internos de la universidad, lo cual puede implicar, incluso, la modificación de los prenombrados y apellidos. En el caso de los apellidos, solamente se podrá alterar el orden o se podrá reemplazarlos por otros siempre que exista entroncamiento. Es preciso aclarar que la solicitud para el uso de nombre social

¹² Cabe mencionar que, surge como una iniciativa del movimiento estudiantil Reforma Trans entre los años 2015 y 2016 (Unesco, 2020).

¹³ Se refiere a su uso en las listas de asistencia, evaluaciones, comedor universitario, bibliotecas, trámites administrativos internos, entre otros.

podrá ser presentada por cualquier persona interesada, independientemente de su identidad de género, incluyendo a personas con identidades de género no binarias, transgénero, entre otras (p. 1).

Finalmente, la UNMSM (2024) dispone la Directiva para el Uso del Servicio de Correo Electrónico Institucional, la cual marca un paso significativo hacia la inclusión y el respeto a la diversidad. A partir de la modificación del artículo 5 del numeral 3 de las Disposiciones General de dicha directiva, el documento indica que el estudiantado podrá solicitar modificar el nombre de la cuenta del correo institucional que figura en los registros del SUM o del DNI, por un nombre social (p. 5), posibilidad que visibiliza la diversidad de identidades de género.

► **4.2.5. Políticas con enfoque interseccional o antidiscriminatorias.** En esta línea de las políticas, se tiene, para comenzar a la UCSUR (2022b) con su Política de Diversidad e Inclusión Laboral. Esta política se distingue por su referencia a los distintos tipos de diversidad: de género, generacional, afectivo-sexual, cultural y religiosa, y funcional (capacidades) (pp. 4-5). Además, resalta por impulsar un Comité de Diversidad para velar por el correcto funcionamiento de las políticas de diversidad (p. 5). Si bien sus directrices funcionan más como orientaciones generales antes que como medidas concretas, se incluyen compromisos con respecto de la diversidad de género, como “[e]liminar la brecha salarial entre mujeres y hombres en puestos de trabajo similares” (p. 4), y se declara que se ha conformado un “Comité de Igualdad, que buscará identificar cualquier brecha salarial” (p. 6). No obstante, no se detalla cómo se conseguirá ello, ni procedimientos u otros lineamientos.

La UCSUR (2022c) establece otra política pertinente en esta línea: la Política de Igualdad Salarial y Prohibición de Discriminación Remunerativa. Basándose en los principios de no discriminación e igualdad de oportunidades y de equidad interna de salarios, esta normativa prohíbe la discriminación remunerativa entre hombres y mujeres sin criterios objetivos que sustenten dicha diferenciación. Así, se entiende que existe una discriminación remunerativa cuando esta se basa en criterios como raza, sexo, religión, opinión, origen social, condición económica, estado civil, edad, etc. (p. 7). De la misma manera, prohíbe el despido o no renovación de contrato de trabajo por motivos vinculados con la condición de que las trabajadoras estén embarazadas o en periodo de lactancia (p. 7). Finalmente, la política estipula la creación del Comité de Igualdad Salarial.

Para culminar este recuento, la UP (2022) emite la Política en Materia de Diversidad e Inclusión de la Universidad del Pacífico, la cual busca garantizar la igualdad de oportunidades a favor de todos los miembros de la comunidad universitaria; no obstante, especialmente está dirigida a las minorías y poblaciones vulnerables que se ven afectadas en sus roles como estudiantes o trabajadores de la universidad. Dentro de los compromisos de la política, se busca el fomentar la igualdad, diversidad e inclusión entre los miembros de su comunidad universitaria, erradicando cualquier manifestación de discriminación por razones de sexo, género, orientación sexual, etnicidad, discapacidad, responsabilidad familiar, entre otros, que pudieran poner en una situación de desventaja a algún estudiante o trabajador (p. 2). El documento cuenta con un componente de generación de información referida a la situación de las minorías y grupos vulnerables.

5 Conclusiones

- a. En el Perú, aún se presentan brechas de género en las trayectorias de estudiantes y docentes en su diversidad en las instituciones de educación superior. Sobre el estudiantado, se detectan brechas de género en el número de mujeres que acceden a carreras tradicionalmente masculinizadas, particularmente las relacionadas con la CTIM. A la inversa, existe una reducida presencia de hombres en campos vinculados a la educación, salud y bienestar.
- b. La aplicación de un enfoque interseccional al analizar las brechas de género en la educación superior en el Perú puede verse limitada por la falta de información actualizada, sistematizada y desagregada que se tenga sobre ciertas poblaciones. Para ilustrar, al hacer el análisis del vector de autoidentificación étnica, se observa que no existe información actualizada sobre los estudiantes afroperuanos. Igualmente, la falta de información desagregada dificulta el análisis interseccional entre sexo/género y población con discapacidad.
- c. Las políticas diseñadas para abordar las desigualdades de género han sido formuladas por distintas universidades en el Perú, en distintos niveles de concreción y extensión. Primero, se han distinguido ejemplos de políticas relacionadas con la inclusión de la diversidad afectivo sexual y de género, particularmente con el reconocimiento de la identidad de género de las personas trans. Segundo, se ha notado que ciertas políticas sobre igualdad de género incluyen referencias al soporte para la población universitaria con responsabilidades familiares. Tercero, se han revisado políticas orientadas al reconocimiento de la diversidad y antidiscriminación. Cuarto, se han hallado políticas dirigidas específicamente a abordar los casos de hostigamiento sexual. Finalmente, se conocieron políticas de igualdad de género en las trayectorias docentes, de investigación y en puestos de liderazgo. Se debe enfatizar la importancia de estas políticas teniendo en cuenta que una de cada tres posiciones docentes es ocupada por una mujer a nivel nacional. La información revela desequilibrios de género en la composición de la plana docente y en puestos de autoridad, siguiendo el predominio masculino en cargos directivos.
- d. Se destacan las siguientes medidas positivas que vienen implementando las universidades peruanas:
 - Considerando las brechas de género en las carreras tradicionalmente masculinizadas y feminizadas, se visibiliza la necesidad de prestar especial atención a la población estudiantil y docente femeninas que está en campos tradicionalmente masculinizados, ya que se enfrentan marcadamente a los efectos de estereotipos de género. Lo mismo debe ocurrir con la población masculina en carreras tradicionalmente feminizadas.
 - Las políticas sobre violencia basada en género pueden ir más allá de las conductas de hostigamiento sexual al amparo de la Ley N.º 27942, y extenderse a todas las formas de violencia basada en género. De igual forma, dentro de la violencia basada en género, se

debe prestar atención no solo a la violencia contra la mujer, sino también a otras identidades, particularmente aquellas poblaciones como las personas trans y de género diverso.

- Teniendo en cuenta que las políticas para mejorar la experiencia universitaria de las personas trans y de género diverso no se deben centrar únicamente en la investigación y sanción de casos de violencia, es de notar la creación de políticas sobre el respeto a la identidad de género y el reconocimiento del nombre social.
 - La evidencia señala que las estudiantes tienen más probabilidades de interrumpir su formación en tanto asciende el número de personas que dependen de ellas. Por ello, como recomendación, las universidades deben establecer medidas afirmativas para la conciliación de responsabilidades familiares. Lo mismo debe ocurrir para con la población docente.
- e. En cuanto a la revisión de las políticas reflejada en el apartado 4, se debe tener en cuenta que estas han sido seleccionadas a partir de una búsqueda inicial, a modo de ilustración. Entonces, deben ser tomadas como ejemplos más que como un análisis exhaustivo de todas las políticas desarrolladas por las universidades peruanas. Para profundizar el análisis, sería una contribución importante el ampliar y sistematizar la búsqueda de políticas y medidas afirmativas, tal vez centrando la atención en la RPU. Al mismo tiempo, en los siguientes pasos, es importante ampliar y descentralizar el enfoque más allá de la capital.

6 Referencias

- Alegre, M. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de la PUCP. *Entorno*, (66), 10-17. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6722>
- Avolio, B., Chávez, J. y Tello, J. (2023). *Las mujeres docentes en las universidades: un estudio fenomenológico en el Perú* [documento de trabajo]. Centrum PUCP.
- Callapiña, G., Huamán, G., Tovar, A. y Acosta, W. (2021, 2 de septiembre). *La dramática deserción universitaria de los jóvenes indígenas de Beca 18*. Ojo Público. <https://ojo-publico.com/2992/desercion-universitaria-los-jovenes-indigenas-beca-18>
- Cárdenas, C., Pesantes, M., Belaunde, L. & Cortez, L. (2023). *Supporting Indigenous Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics in Peru*. Reporte de investigación. Crónicas, Centro de Excelencia en Enfermedades Crónicas. Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). <https://drive.google.com/file/d/1pIOW6UIWZOR2m3WOr4ene8oTnpFDcl2X/view>
- Chávez, C. (2023). *Género y educación superior: una mirada al sistema universitario peruano desde las trayectorias estudiantiles* [documento de trabajo n.º 1]. Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8733>
- Chávez, C. y Penelas, E. (2021). Brechas de género en la gobernanza universitaria y la carrera docente en el Perú. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 738-766. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.346>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2020, 7 de agosto). *Informe sobre personas trans y de género diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PersonasTransDESCA-es.pdf>
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (2004). *Recomendación general n.º 25, sobre el párrafo 1 del artículo 4 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Cedaw), referente a medidas especiales de carácter temporal*. [https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/General%20recommendation%2025%20\(Spanish\).pdf](https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/General%20recommendation%2025%20(Spanish).pdf)

Consortio de Investigación Económica y Social [CIES]. (2022, 2 noviembre). *Población LGBTIQ+ accede solo a la mitad de años de estudio que quienes no forman parte de esta comunidad, revela estudio Macroconsult - CIES*.

<https://cies.org.pe/actividad/poblacion-lgbtq-accede-solo-a-la-mitad-de-anos-de-estudio-que-quienes-no-forman-parte-de-esta-comunidad-revela-estudio-macroconsult-cies/>

Constitución Política del Perú. (1993, 29 de diciembre).

<https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru>

Decreto Supremo N.° 007-2021-Minedu. Que modifica el reglamento de la Ley N.° 2804, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N.° 011-2012-ED. (2021, 10 de mayo). Ministerio de Educación (Minedu).

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138240-007-2021-minedu>

Decreto Supremo N.° 011-2012-ED. Aprueban el Reglamento de la Ley N.° 28044, Ley General de Educación. (2012, 7 de julio). Ministerio de Educación (Minedu).

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118256-0011-2012-ed>

Decreto Supremo N.° 014-2019-MIMP. Decreto Supremo que Aprueba el Reglamento de la Ley N.° 27942, Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual. (2019, 22 de julio). Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP).

<https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/285411-014-2019-mimp>

Defensoría del Pueblo (2011, febrero). *Los afrodescendientes en el Perú: una aproximación a su realidad y al ejercicio de sus derechos* [informe de adjuntía N.° 003-2011-DP/ADHPD]. Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad.

<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/informe-003-2011-dp-adhpd.pdf>

Defensoría del Pueblo. (2013, 6 de noviembre). *Defensoría del Pueblo destaca inicio de estudio especializado que permitirá conocer realidad de población afroperuana en el país*.

<https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-destaca-inicio-de-estudio-especializado-que-permitira-conocer-realidad-de-poblacion-afroperuana-en-el-pais/>

Defensoría del Pueblo. (2021, marzo). El derecho a la educación inclusiva en el contexto de la emergencia sanitaria por la COVID-19. Alcances y limitaciones en el servicio educativo no presencial para estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas especiales en la educación superior universitaria [serie de informes especiales N.° 005-2021-DP].

<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/05/Informe-Especial-005-21-sobre-educacion-universitaria.pdf>

- Defensoría del Pueblo. (2023, 27 de junio). *Defensoría del Pueblo: universidades e institutos de educación superior deben disponer de intérpretes de lengua de señas para acceso de estudiantes sordas/os*.
<https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-universidades-e-institutos-de-educacion-superior-deben-disponer-de-interpretes-de-lengua-de-senas-para-acceso-de-estudiantes-sordas-os/>
- Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*, 35(39), 99-122.
<https://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201702.005>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018, 3 de diciembre). La autoidentificación étnica: población andina y afroperuana etnicidad (Censo Nacional 2017) [informe].
<https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/4382579-la-autoidentificacion-etnica-poblacion-andina-y-afroperuana-etnicidad-censo-nacional-2017>
- León, J. y Tapia, J. (2021, enero). *La situación educativa de las niñas, niños y adolescentes afroperuanos: una mirada al acceso, resultados y entornos educativos* [Aportes para el diálogo y la acción 16]. Proyecto Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú (Creer) – Grupo de Análisis para el Desarrollo Especializado (Grade).
<https://www.grade.org.pe/creer/recurso/la-situacion-educativa-de-las-ninas-ninos-y-adolescentes-afroperuanos-una-mirada-al-acceso-resultados-y-entornos-educativos/>
- Ley N.º 27942, Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual. (2023, 26 de febrero). Diario Oficial El Peruano.
https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgignd/normatividad/27942_Ley_de_Prevenc_Hostiga.pdf
- Ley N.º 28044, Ley General de Educación. (2003, 29 de julio). Diario Oficial El Peruano.
https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ley N.º 30220, Ley Universitaria. (2014, 9 de julio). Diario Oficial El Peruano.
https://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria_04_02_2022.pdf
- Ley N.º 30364, Ley para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar. (2015, 22 de noviembre). Diario Oficial El Peruano.
<https://www.gob.pe/74905-ley-n-30364-ley-para-prevenir-sancionar-y-erradicar-la-violencia-contra-las-mujeres-y-los-integrantes-del-grupo-familiar>
- Lynch, K. (2024, 17 de enero). ¿Por qué hay cada vez más mujeres diagnosticadas con TDAH? National Geographic.
<https://www.nationalgeographic.es/ciencia/2024/01/mujeres-tdah-aumento-diagnosticos-casos-causas>

- Más Igualdad. (2022, 1 de abril). *Observatorio de prácticas docentes homobisexualtransfóbicas [informe final]*.
https://www.masigualdad.pe/_files/ugd/4aec54_c3fd5385e83b488db0d1876f60c5b386.pdf
- Merma, G., Ávalos, M., y Martínez, M. (2017, 15 de enero). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La Manzana de la Discordia*, 12(1), 103-115.
<https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i1.5552>
- Mezarina, J., y Cueva, S. (2017). En el Perú la ciencia avanza, ¿avanzan sus científicas? *Economía y Sociedad*. (91), 25-31.
https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/en_el_peru_la_ciencia_avanza_avanza_sus_cientificas_j.mezarina_s.cueva-pucp.pdf
- Ministerio de Cultura [Mincul] y Grupo de Análisis para el Desarrollo Especializado [Grade]. (2015). *Estudio especializado sobre población afroperuana*.
https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/LIBRO_EEPA_mincugrade.pdf
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2017, 14 de septiembre). Lineamientos para la Implementación del Enfoque Intercultural en las Universidades Interculturales en el Marco de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9615>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2020a, agosto). *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva*.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1481482/Resumen%20de%20la%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20y%20T%C3%A9cnico-Productiva.pdf?v=1656481176>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2020b, julio). *Proyecto Educativo Nacional - PEN al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2021, julio). Encuesta nacional de estudiantes de educación superior universitaria 2019. Principales resultados.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7745>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP]. (2019, abril). *Política Nacional de Igualdad de Género (PNIG)*.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/305292/ds_008_2019_mimp.pdf?v=1554389372

- Monge, A., Campana, Y. y Sánchez, K. (2022). *Una exploración a los factores que determinan la trata de población LGTBIQ+ en Perú*. Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES).
<https://promsex.org/wp-content/uploads/2022/12/Una-exploracion-a-los-factores-que-determinan-la-trata-de-poblacion-LGTBIQ-en-Peru-2.pdf>
- Moreno, B., Arellano, G., Colin, M., Lomas, A. y Sánchez, L. (2013, agosto). Deserción de estudiantes universitarios por embarazo. *Cuidarte*, 2(4): 28-34.
<http://dx.doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2013.2.4.69073>
- Morley, E., & Tyrrell, A. (2023). Exploring Female Students' Experiences of ADHD and its Impact on Social, Academic, and Psychological Functioning. *Journal of Attention Disorders*, 27(10), 1129-1155. <https://doi.org/10.1177/10870547231168432>
- Olivera, I., Saldarriaga, A. y Pesantes, M. (2021, 15 de noviembre). La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 443-469.
<https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.464>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1966a, 16 de diciembre). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1966b, 16 de diciembre). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1979, 18 de diciembre). *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Cedaw)*.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] Mujeres. (2020, mayo). *Las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y El Caribe*.
<https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/09/mujeres-en-ciencia-tecnologia-ingenieria-y-matematicas-en-america-latina-y-el-caribe>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *Inclusión del nombre social*. Cátedra Unesco de Igualdad de Género en Instituciones de Educación Superior.
<https://catedra.pucp.edu.pe/unesco/igualdad-de-genero-pucp/inclusion-del-nombre-social/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022). *Glosario: comprender los conceptos relacionados con la igualdad de género y la inclusión en la educación*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380971_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2023, 10 de febrero). *Más participación de mujeres y niñas = mejor ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas*.
<https://news.un.org/es/story/2023/02/1518507>
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (1978, 11 de febrero). *Convención Americana sobre Derechos Humanos - Pacto de San José*.
https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convenci%C3%B3n_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (1988, 17 de noviembre). *Protocolo de San Salvador. Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
<https://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/protocolo-san-salvador-es.pdf>
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (1994, 9 de junio). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer 'Convención de Belém do Pará'*.
<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]. (2015, 24 de junio). *Políticas de Igualdad de Género para la Docencia*.
<https://investigacion.pucp.edu.pe/grupos/genero/wp-content/uploads/sites/119/2016/03/DARS-politicas-igualdad-genero-docencia.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]. (2017, 6 de junio). *La PUCP aprueba Política para el Respeto de la Identidad de Género*.
<https://puntoedu.pucp.edu.pe/noticia/la-pucp-aprueba-politica-para-el-respeto-de-la-identidad-de-genero/>

Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]. (2018). *Normas Relativas a la Inclusión del Nombre Social*.
<http://files.pucp.edu.pe/estudiante/2018/03/09114932/NormasRelativasALaInclusionDelNombreSocial.pdf>

Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]. (2021). *Protocolo de Prevención, Atención y Protección para Víctimas de Violencia de Género*.
<https://facultad-derecho.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2023/08/1124-2020-presentacion-del-protocolo-de-prevencion-atencion-y-proteccion-para-victimas-de-violencia-de-genero.pdf>

Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]. (2023, 31 de agosto). *Normas Relativas a la Inclusión del Nombre Social*.
<https://estudiante.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2018/03/2018002NormasRelativasALaInclusionDelNombreSocial.pdf>

Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]. (2024). *Plan Institucional de Género PUCP 2024 - 2028*.
<https://oigd-vrac.pucp.edu.pe/politicas-y-lineamientos/plan-institucional-de-genero-pucp-2024-2028>

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo [Pronabec]. (2023, 9 de agosto). *Oportunidades para crecer: jóvenes de pueblos indígenas y su camino para ser profesionales con el apoyo del Pronabec*.
<https://www.gob.pe/institucion/pronabec/noticias/815800-oportunidades-para-crecer-jovenes-de-pueblos-indigenas-y-su-camino-para-ser-profesionales-con-el-apoyo-del-pronabec>

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo [Pronabec]. (2024, 30 de septiembre). *Beca 18 - modalidad CNA Y PA*. <https://www.gob.pe/41505-beca-18-modalidad-cna-y-pa>

Reátegui, L. (2024). La elección universitaria de jóvenes que son primera generación de universitarios en Lima-Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 15(19), 121-144.
<https://doi.org/10.34236/rpie.v15i19.484>

Resolución Ministerial N.º 154-2022-MIMP. Aprobar el Reglamento del Centro de Altos Estudios (CAE) contra la Violencia contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar. (2022, 17 de julio). Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP).
<https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/3279550-154-2022-mimp>

- Ruiz Bravo, P., Alegre, M., Fernández, M., Rodríguez, A., Montoya, V., García, L., Pizarro, A. y Mezarina, J. (2017). *4EQUALSCIENCE: mujeres en la ciencia en cinco universidades de la Red Peruana de Universidades (RPU)* [informe final de investigación]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5678>
- Ruiz Bravo, P. y Pizarro, A. (2022). Género y universidad: El caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En G. Bonder (Ed.), *La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina: experiencia, reflexiones y contribuciones para el futuro de la educación superior* (pp. 107-122). Cátedra Regional Unesco Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina. <https://whec2022.net/resources/Catedra%20Regional%20UNESCO,%20Mujer,%20Ciencia%20y%20Tecnologia%20en%20America%20Latina.pdf>
- Ruiz Bravo, P. y Sánchez, J. (2019). Políticas de igualdad de género en instituciones de educación superior. En I. Pastor (Ed.), *Igualdad de género en Europa y América Latina: educación superior, violencias y políticas de integración regional* (1ª ed., pp. 35-51). Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili. <https://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/view/409/427/968-1>
- Sabzalieva, E., Gallegos, D., Yerovi, C., Chacón, E., Mutize, T., Morales, D., & Cuadros, J. (2022). *The Right to Higher Education a Social Justice Perspective*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). <https://doi.org/10.54675/CILF2166>
- Sánchez, P., Morales, C. y Obispo, J. (2022, 17 de agosto). Embarazo prematuro y deserción universitaria. *Encuentro Educativo*, 3(2), 66-68. <https://portalrevistas.aulavirtualusmp.pe/index.php/encuentroeducativo/article/view/2272>
- Sepúlveda, V. y Espina, V. (2021). Desempeño académico en estudiantes de educación superior con trastorno por déficit de atención. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 91-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100091>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu]. (2021, 17 de marzo). *III informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú* [informe]. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/2824150-iii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- Universidad Antonio Ruiz de Montoya [UARM]. (2021). *Directiva del Uso del Nombre Social en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya*. <https://www.uarm.edu.pe/wp-content/uploads/2023/10/Resolucion-159-2021-UARM-R-Anexo-unico.pdf>

Universidad Científica del Sur [UCSUR]. (2022a). *Plan de Equidad de Género 2023-2024*.
<https://sostenibilidad.cientifica.edu.pe/wp-content/uploads/2022/10/GEA-RSU-PLA-02-Plan-de-equidad-de-genero-2023-2024-v.1-signed.pdf>

Universidad Científica del Sur [UCSUR]. (2022b). *Política de Diversidad e Inclusión Laboral*.
<https://sostenibilidad.cientifica.edu.pe/wp-content/uploads/2023/07/GDT-RLA-POL-03-Politica-de-diversidad-e-inclusion-laboral-v.1.pdf>

Universidad Científica del Sur [UCSUR]. (2022c). *Política de Igualdad Salarial y Prohibición de Discriminación Remunerativa*.
<https://sostenibilidad.cientifica.edu.pe/wp-content/uploads/2023/07/GDT-COM-POL-01-Politica-de-igualdad-salarial-y-pro-de-discrim.rem-v.1.pdf>

Universidad Científica del Sur [UCSUR]. (2023). *Política de Prevención e Intervención ante Casos de Hostigamiento Sexual*.
<https://sostenibilidad.cientifica.edu.pe/wp-content/uploads/2024/03/Politica-para-prevencion-e-intervencion-ante-casos-de-hostigamiento-sexual.pdf>

Universidad de Piura [UDEP]. (2024). *Programa Primera Generación CASA COMÚN*.
<https://www.udep.edu.pe/soy-udep/casa-comun/>

Universidad del Pacífico [UP]. (2018). *Política de Igualdad de Género*.
<https://www.up.edu.pe/Documents/Poli%CC%81tica%20de%20Igualdad%20de%20Ge%CC%81nero.pdf>

Universidad del Pacífico [UP]. (2020). *Política de Prevención e Intervención en Casos de Hostigamiento Sexual*.
https://sisisemail.up.edu.pe/sisisemail/docs/2021/32/POLITICA-DE-PREVENCIÓN-E-INTERVENCIÓN-EN-CASOS-DE-HOSTIGAMIENTO-SEXUAL-vf_CE.14.I.2020.pdf

Universidad del Pacífico [UP]. (2022). *Política en Materia de Diversidad e Inclusión de la Universidad del Pacífico*.
<https://www.up.edu.pe/Documents/UP%20-%20Pol%C3%ADtica%20de%20Diversidad%20APROBADA%20CEjec%2024.VI.2022.pdf?>

Universidad Nacional del Callao [UNAC]. (2019). *Políticas de Acción Afirmativas*.
[https://unac.edu.pe/images/transparencia/documentos/resoluciones-rectorales/2019/1140-19-R%20\(ANEXO%20POLITICAS_AFIRMATIVAS-UNAC.pdf](https://unac.edu.pe/images/transparencia/documentos/resoluciones-rectorales/2019/1140-19-R%20(ANEXO%20POLITICAS_AFIRMATIVAS-UNAC.pdf)

Universidad Nacional de San Agustín [UNSA]. (2022). *Norma para la Inclusión del Nombre Social en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA)*.
[http://transparencia.unsa.edu.pe/bitstream/handle/123456789/251/rcu %20577-2019 %20nombre %20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://transparencia.unsa.edu.pe/bitstream/handle/123456789/251/rcu%20577-2019%20nombre%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Universidad Nacional Mayor de San Marcos [UNMSM]. (2023). *Maestría de Género y Desarrollo*.
<https://csociales.unmsm.edu.pe/maestria-en-genero-y-desarrollo/>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos [UNMSM]. (2024, marzo). *Directiva para el Uso del Servicio de Correo Electrónico Institucional*.
[https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6263478/3658414-proyecto-de-nueva-dir ectiva-de-uso-de-correo-institucional-actualizado-2024-v3-f.pdf?v=1714410593](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6263478/3658414-proyecto-de-nueva-directiva-de-uso-de-correo-institucional-actualizado-2024-v3-f.pdf?v=1714410593)

Universidad Peruana Cayetano Heredia [UPCH]. (2021). *Reforma Trans UPCH. Norma de Respeto a la Identidad de Género en la UPCH*.
https://upch-segen-documentos.s3.amazonaws.com/NORMATIVA/REFORMA+TRANS+D E+LA+UNIVERSIDAD+PERUANA+CAYETANO+HEREDIA/REFORMA_TRANS_UPCH.pdf

