

Territorios 44-Especial / Bogotá, 2021, pp. 1-22
ISSN: 0123-8418
ISSNe: 2215-7484

El enfoque de género en los estudios socioambientales y los estudios urbanos: un análisis comparado de programas académicos en FLACSO Ecuador

Gender Perspective in Urban and Socio-Environmental Studies: A Comparative Analysis of Graduate Programs at FLACSO Ecuador

A abordagem de gênero nos estudos socioambientais e urbanos: uma análise comparativa dos programas acadêmicos da FLACSO no Equador

Andrea Carrión*
Elizabeth Arauz**
Daniela González***

Recibido: 10 de mayo del 2020

Aprobado: 24 de noviembre del 2020

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9092>

Para citar este artículo:

Carrión, A., Arauz, E., & González, D. (2021). El enfoque de género en los estudios socioambientales y los estudios urbanos: un análisis comparado de programas académicos en FLACSO Ecuador. *Territorios*, (44-Especial), 1-22. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9092>

Sección temática

* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador. Correo electrónico: acarrionh@flacso.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3817-3815>

** Consultora independiente, especialista en temas de género. Correo electrónico: ela_arauz@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3759-9008>

*** SciencesPo École de la Recherche. Correo electrónico: daniela.gonzalez@sciencespo.fr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8160-3900>

Palabras clave

Género; educación superior; estudios urbanos; estudios socioambientales.

Keywords

Gender; higher education; urban studies; socio-environmental studies.

Palavras-chave

Género; ensino superior; estudos urbanos; estudos socioambientais.

RESUMEN

El enfoque de género es una herramienta analítica y pedagógica relevante para los estudios urbanos y socioambientales. Este documento describe las regulaciones, los avances y la intensidad en la integración de la perspectiva de género en tres programas de posgrado de FLACSO Ecuador. La investigación se basa en los niveles meso y micro curricular, incluido un análisis de los proyectos académicos, los sílabos de las materias y los trabajos de titulación de la última convocatoria. Los resultados demuestran cuatro niveles en la transversalización del enfoque de género: formal, curricular, sustantivo y desde abajo. Las asimetrías teóricas, metodológicas y formativas entre los programas proporcionan pistas para diseñar estrategias de enseñanza que sirvan para la problematización, investigación y construcción de territorios inclusivos.

ABSTRACT

Mainstreaming gender is a relevant analytical and pedagogical tool for urban and socio-environmental studies. This paper describes the regulations, the advances, and the intensity in integrating the gender perspective in three graduate programs of FLACSO Ecuador. The research is based on the meso and micro curricular levels, including an analysis of the academic projects, the syllables, and the research outputs of the latest academic cohorts. The results demonstrate four levels for mainstreaming gender: formal, curricular, substantive, and from below. The theoretical, methodological, and pedagogical asymmetries among these programs provide clues to design teaching strategies for the problematization, investigation, and construction of inclusive territories.

RESUMO

A abordagem de gênero é uma ferramenta analítica e pedagógica relevante para os estudos urbanos e socioambientais. Este documento descreve as normas, avanços e intensidades na integração da perspectiva de gênero em três programas de pós-graduação da FLACSO no Equador. A pesquisa baseia-se nos níveis meso e micro curriculares, incluindo uma análise dos projetos acadêmicos, do programa das disciplinas e dos trabalhos de conclusão de curso da última chamada. Os resultados mostram quatro níveis de integração de gênero: formal, curricular, substantivo e de baixo para cima. As assimetrias teóricas, metodológicas e formativas entre os programas fornecem pistas para desenhar estratégias de ensino que sirvam para a problematização, investigação e construção de territórios inclusivos.

Introducción

La incorporación del enfoque de género en la educación superior ha sido prescrita por diversos marcos regulatorios que, si bien han apoyado en el diseño de políticas afirmativas, todavía tienen límites en su implementación curricular, pedagógica e investigativa (Donoso-Vázquez *et al.*, 2014; Red de Educación Superior y Género del Ecuador, 2014). Más aún, las racionalidades para la transversalización y la exposición del enfoque de género en el contenido de los programas de posgrado se encuentran sujetas a perspectivas institucionales, trayectorias profesionales, capacidades investigativas y prácticas docentes enraizadas, algunas de las cuales pueden limitar la innovación académica.

En el ámbito educativo, la transversalización del enfoque de género puede tener dos acepciones, en el primer caso se refiere al “tratamiento de una competencia, objetivo o contenido a lo largo de todo el proyecto educativo o curricular, buscando superar una visión fragmentaria de los temas y contenidos” (Herdoíza, 2015, p. 24). En el segundo caso, la transversalización se refiere a “la necesidad de incorporar una perspectiva particular en todos los niveles y pasos del ciclo de los proyectos y la política pública” (Herdoíza, 2015, p. 25). De otra parte, existen “dos formas de hacer docencia y producir conocimiento feminista: la transversalización de esta perspectiva al interior de la institución de posgrado o la construcción y

concentración de la investigación feminista en un espacio visible y concreto” (Herrera, 2014, p. 203). Es decir, la inclusión del género en el currículo puede adquirir distintos matices, desde la creación de cursos específicos, hasta la segmentación de contenidos sectoriales o su incorporación parcial en distintas materias.

En los cursos de posgrado y en procesos de investigación, la inclusión del enfoque de género se debe realizar prestando atención a la intersección entre elementos relativos a la raza, el origen étnico, la clase o la identidad sexual que configuran las inequidades en las relaciones de poder o el acceso a recursos (Viteri, 2014). Ello requiere de marcadores de sentido que ayuden a los profesores y a los estudiantes a identificar y problematizar las diferencias en las condiciones de vida y los roles de género preestablecidos en una sociedad que continúa siendo androcéntrica, patriarcal y colonial que dan paso a desigualdades vigentes. En los estudios urbanos o socioambientales este enfoque busca ampliar los términos de referencia de las y los alumnos para trascender los estereotipos sexuales o los discursos dominantes en el análisis de fenómenos socio-espaciales, reconociendo la historicidad de los supuestos de género inherentes a la sociedad moderna.

En este sentido, la decisión de incorporar el género en un programa docente o en un curso específico es, en sí mismo, un acto político, en tanto implica una decisión consciente para impartir una serie de

territorios
44 Especial

contenidos, información, valores e ideas en torno a una disciplina particular (Berheide & Segal, 1985), que permite una comprensión específica de la realidad social. Por tanto, la opción curricular y pedagógica va a evidenciar las peculiaridades que se otorga a este enfoque en el tratamiento de una determinada disciplina. Además, el reconocer los conocimientos, perspectivas y experiencias específicas que aportan las estudiantes mujeres y las minorías sexuales ayuda a redefinir el campo de estudios, sobre todo, en aquellos cursos con enfoques que trascienden la temática específica de género.

En algunos casos, la transversalización del enfoque de género ha sido cuestionada en cuanto dispersa los estudios sobre las mujeres y debilita la investigación feminista (Hawthorne, 2004). También existe la opción de compartimentar el enfoque de género en cursos específicos o electivos que concentran la investigación en un espacio visible y concreto (Herrera, 2014), pero que eventualmente reforzarían su percepción como un fenómeno encapsulado, tangencial o secundario dentro de una disciplina. Por otra parte, en ciencias políticas, ciertos estudios demuestran que existe escepticismo y resistencia para la inclusión del enfoque de género en programas de educación superior (Atchison, 2013). En ocasiones, ello se debe a una combinación de factores que incluyen la falta de lineamientos didácticos o la escasa experiencia investigativa de los docentes (Cassese *et al.*, 2012).

En cualquier caso, tanto desde la perspectiva normativa como conceptual, la ausencia de la perspectiva de género en los estudios urbanos y socioambientales implicaría que dichas propuestas curriculares son incompletas o caducas, en tanto que otorgan una vista parcial de la realidad que se busca comprender. Más aún, la ausencia de debates académicos feministas y de género ayudaría a perpetuar las desigualdades e inequidades existentes, limitando la construcción de territorios más incluyentes y sostenibles que reformulen el valor de lo diverso.

Dicho lo anterior, este ensayo busca comprender las diversas modalidades de incorporación y uso de la perspectiva de género en los programas de posgrado, como categoría analítica relevante para los estudios urbanos y socioambientales. El trabajo inicia con una reflexión sobre la importancia del enfoque de género en los estudios mencionados. Posteriormente, se reconocen los esfuerzos para la institucionalización de políticas afirmativas para la igualdad de género en la educación superior en Ecuador. Luego, se avanza para cualificar, de manera comparativa, la intensidad del enfoque género en la docencia y la investigación en tres programas académicos de FLACSO Ecuador. De manera más concreta, describe en qué medida y cómo se está utilizando el enfoque de género en la maestría en Estudios Socioambientales 2016-2018 (MSA), en la maestría en Estudios Urbanos 2016-2018 (MEU) y en la especialización en Liderazgo,

Cambio Climático y Ciudades 2018-2019 (ELC).¹ Se seleccionaron convocatorias que hubieran concluido el periodo académico regular, y tuvieran una muestra representativa de estudiantes graduados. En todos los casos, se contó con el apoyo y el consentimiento de los coordinadores para obtener: el diseño mesocurricular del programa académico, la estadística del sistema de gestión académica, los sílabos oficiales de todos los cursos, las hojas de vida de los docentes principales y las tesis o tesinas de los estudiantes graduados.

La inclusión del enfoque de género en los estudios urbanos y socioambientales

Los roles de género inciden en la configuración, uso y ocupación de la ciudad y el territorio. Gioconda Herrera (2014, p. 208) remarca que las “diferencias y jerarquías culturales, sociales y económicas, además de distintas concepciones del tiempo y del espacio, atentan contra cualquier homogeneización de las situaciones de vida de las mujeres y más aún de las relaciones de género”. En tal sentido, los debates sobre las desigualdades socio-espaciales, la segregación territorial, el uso del espacio público, o la movilidad, deben considerar las diferencias de género, pero también de clase, etnia, edad o salud, en una perspectiva interseccional, que permita visibilizar su especificidad en la producción del espacio (Czytajlo, 2017).

Desde el urbanismo feminista, el derecho de las mujeres al hábitat y a la ciudad supone un marco de reflexión y de acción para pensar el ejercicio pleno de la ciudadanía sin discriminaciones y violencias (Falú, 2014; Muxí Martínez *et al.*, 2011). Ello significa impulsar, entre otros temas, la paridad política en la toma de decisiones, la participación en las instancias de planificación local, y la construcción de territorios seguros, donde se reconozca y valore el trabajo de cuidado, así como la accesibilidad y asequibilidad a los servicios públicos y la autonomía económica de las mujeres (Ortiz Guitart, 2007; Rico & Segovia, 2017). Ana Falú recalca que la omisión de las mujeres en los estudios urbanos denota e interpela la persistencia de un pensamiento heteronormativo en donde se reproducen las jerarquías de poder patriarcal y androcéntrico. Reconocer las relaciones asimétricas, entre hombres y mujeres, que subyacen el conjunto de nuestras sociedades, subvierte el enfoque neutral y abstracto del espacio, tanto público como privado.

Por otro lado, la ecología política feminista promueve un debate sobre los roles de género y las relaciones de poder en cuanto al acceso a los medios de producción —en particular, a los recursos naturales— como una tensión entre la reproducción de la vida y el productivismo desarrollista (Paulson, 2013; Rocheleau *et al.*, 2004). Un aporte novedoso proviene desde el ecofeminismo del sur y

¹ Véase programas curriculares en el anexo, al final del documento.

el feminismo comunitario en el que se aborda el concepto teórico político *cuerpo-territorio* y se reivindican las relaciones sociedad-naturaleza. La tierra es pensada como territorio, base de la reproducción sociocultural de la vida y donde se tejen vínculos comunitarios (Cabnal, 2010). Hablar desde el cuerpo-territorio permite comprender las raíces del dominio masculino y de su instrumentalización, a través de la explotación de los cuerpos de las mujeres forzados a funcionar como un medio para la reproducción y la acumulación del trabajo y riqueza. Silvia Federici (2010) establece un paralelo entre la explotación de la tierra y la explotación de los cuerpos sexuados como forma de mantener el sistema capitalista patriarcal. El integrar una perspectiva de género en este sistema significa entonces romper la reificación tanto de los cuerpos como de la naturaleza. Esto supone repensar las jerarquías no únicamente a nivel social, pero de forma holística, incluyendo el ecosistema como sujeto a liberar/de liberación.

Existen esfuerzos para evidenciar cómo las brechas estructurales, la feminización de la pobreza y los roles de género originan un acceso diferencial a los recursos y la información, así como una representación desigual en los espacios de toma de decisiones, algo que es particularmente visible con relación a los impactos del cambio climático (IPCC, 2020; UNFCCC, 2019). El nivel de exposición y vulnerabilidad ante el calentamiento global se expresa de manera desigual entre géneros, especialmente

en situaciones de desastre. De otra parte, las mujeres son líderes y agentes de cambio para la mitigación, adaptación y resiliencia frente al cambio climático. Este reconocimiento ha derivado en la incorporación y transversalización del enfoque de género en las políticas públicas a nivel global, regional y local (Aguilar Revelo, 2019; Alston, 2014; Casas Varez, 2017). Esta perspectiva a partir del *mainstream* también ha sido cuestionada desde la ecología política feminista por la externalización de las responsabilidades y la monetarización de las soluciones frente al cambio climático (Salleh, 2017), enfatizando en la feminización de las luchas por la sostenibilidad de la vida y la justicia socioespacial (Resurrección, 2017; Shiva, 1998; Svampa, 2015).

A nivel simbólico y epistemológico, el enfoque de género replantea la relación del ser humano con la naturaleza y “la madre tierra”. Mientras que la filosofía moderna establece una clara división entre cultura y naturaleza, hombre y animal, los pensamientos feministas plantean una visión horizontal y no vertical de estas relaciones. En los estudios socioambientales, las implicaciones de este cambio de paradigma son de suma importancia. El concepto de progreso, crecimiento exponencial y explotación de recursos son recontextualizados cuando el ser humano deja de ser el centro del universo. La “naturaleza máquina” descartiana es puesta en duda por el reconocimiento de la agencia y de los derechos de seres no-humanos, por

el cuestionamiento del derecho de los hombres a reinar sobre otros. En este contexto, la explotación denunciada por las corrientes feministas no se limita a aquella vivida en carne propia, pero se extiende hasta la concepción simbólica que intenta justificarla (Acker, 1990; Delphy, 1998; Pateman, 1989).

Desde el feminismo, la crítica a la objetividad científica y el pensamiento binario obligan a replantear los sujetos, las escalas y las modalidades en la producción, transmisión y apropiación del conocimiento (Harding, 1997). El cuestionamiento de la generalización teórica —basado en conceptos universales y pensamiento jerárquico— conlleva una valorización de los aprendizajes situados, apoyados en casos de estudio, experiencias significativas y problemáticas concretas. En ese marco, la producción de saberes plurales es en sí mismo una práctica emancipatoria y contra-hegemónica que subvierte el pensamiento positivista y utilitarista.

Marco normativo para la inclusión del enfoque de género en la educación superior en Ecuador

El marco normativo e institucional que regula la educación superior en Ecuador se encuentra consignado en la Constitución del 2008, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), su Reglamento General (2010) y el Reglamento de Régimen Académico (2013). La reforma de la educación superior en Ecuador plantea

cuatro grandes principios: igualdad y equidad, desarrollo integral e incluyente, vinculación con la comunidad y desarrollo biocéntrico. En este contexto, se incorporan medidas de acción afirmativa en favor de población históricamente excluida. En referencia a la transversalización de la perspectiva de género en la formación universitaria, existe un aporte adicional de la Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género 2014-2017.

De manera particular, cabe resaltar el desarrollo de estándares mínimos y orientaciones para integrar la perspectiva de género y el principio de igualdad de oportunidades en materia de investigación, formación, vínculo con la comunidad y gestión académica (Herdoíza, 2015). Desde el 2010, las instituciones de educación superior tienen el mandato de implementar reformas tendientes a incorporar los estándares de igualdad de oportunidades, a través de medidas afirmativas que aseguren la participación equitativa de las mujeres en el entorno universitario, así como a fortalecer la docencia y la investigación sobre problemáticas relacionadas con género, que refuercen perspectivas teóricas, epistemológicas y de saberes plurales. Dicha reforma incluyó acciones afirmativas para el cierre de brechas como criterios de calidad en los procesos de evaluación y acreditación universitaria, para lo cual se incorporaron indicadores relativos al acceso y graduación de estudiantes mujeres en los programas académicos, desagregación por género de la planta docente

*territorios
44 Especial*

7

según formación, dedicación y vinculación laboral, participación femenina en investigaciones y, acceso de mujeres a instancias de poder y autoridad en las universidades (Sylva Charvet, 2016).

En el caso de FLACSO Ecuador, la universidad ha generado una normativa interna relacionada al principio de igualdad y no discriminación, con énfasis en la igualdad de género (véase tabla 1). Conforme señalan Arauz y González (2020), tanto la política como el estatuto de FLACSO Ecuador se centran en aspectos relativos al acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema universitario, haciendo énfasis en la prevención y atención al acoso sexual y la no discriminación entre hombres

y mujeres. Es decir, estos instrumentos “no identifican a la transversalización del enfoque de género en el currículo como uno de los mecanismos para garantizar los principios de igualdad y no discriminación en los programas académicos” (2020, p. 9).

Acciones afirmativas y participación de las mujeres en la academia

Dentro de este esquema analítico, un primer paso en la incorporación del enfoque de género es la igualdad de oportunidades y no discriminación de las mujeres en los espacios de la academia. En cuanto a la

Tabla 1. Políticas e instrumentos de inclusión del enfoque de género en FLACSO Ecuador

Políticas e instrumentos	Alcance	Objetivo sustantivo
Política de igualdad de género	Sistema internacional FLACSO	Promover la igualdad de oportunidades en el acceso, la promoción y el empleo en sus unidades académicas, y la prevención y atención al acoso sexual y la no discriminación entre hombres y mujeres.
Estatuto de la FLACSO	Sede Ecuador	Garantizar el principio de igualdad [...] en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, lugar de procedencia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.
Protocolo de actuación en casos de violencia y discriminación basada en género y sexualidad	Sede Ecuador	Concretar acciones para la erradicación de la violencia de género.
El proyecto “Construyendo liderazgo para las ciudades de América Latina y el Caribe en un clima cambiante”	Sede Ecuador	Asumir la investigación para el análisis del enfoque de género en programas académicos de la FLACSO.

Fuente: Arauz y González (2020).

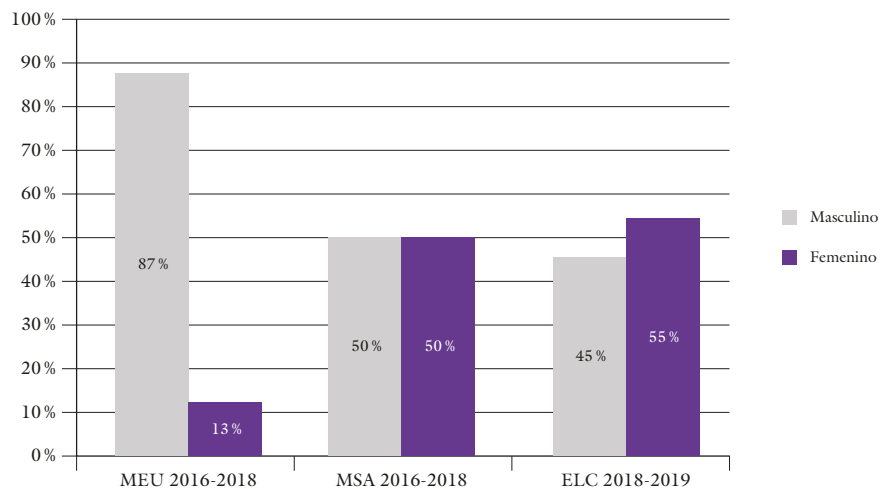
docencia, el estudio evidencia inequidades respecto a la presencia y vinculación laboral de las profesoras en cada uno de los programas (véase figura 1). En el caso de la MEU, apenas el 13% de las docentes son mujeres en relación con el 87% de docentes hombres, en tanto que existe paridad de género en MSA y un 55% de docentes mujeres con relación a un 45% de docentes hombres en la ELC. Sin embargo, esa situación es aún más precaria cuando se analiza con base en la relación laboral de los docentes, dado que no existen profesoras titulares con nombramiento a tiempo completo en la ELC ni en la MEU, mientras que en la MSA el 42% de las cátedras tiene como docente una profesora titular con nombramiento a tiempo completo, que cuenta con formación específica y trayectoria investigativa

sensible a las problemáticas de género o interseccionalidad.

En referencia con el acceso, retención y graduación de mujeres en los estudios de posgrado, existen investigaciones que denotan una creciente feminización de la matrícula universitaria en las últimas décadas (Pizano, 2014). Ello se reafirma en los tres programas académicos considerando que el porcentaje de mujeres inscritas asciende a 54% en MEU, 61% en MSA y 72% en ELC (véase figura 2). Un dato para remarcar es la política de acción afirmativa para la mayor inscripción de estudiantes mujeres en la ELC, como un requisito que busca fomentar la igualdad de oportunidades en la educación en modalidad en línea, que sin embargo, también redundó en que la edad promedio

² *Plataforma de seguimiento académico de FLACSO Ecuador. Información consultada el 20 de noviembre del 2019.*

Figura 1. Porcentaje de cátedras según género del profesor/a principal

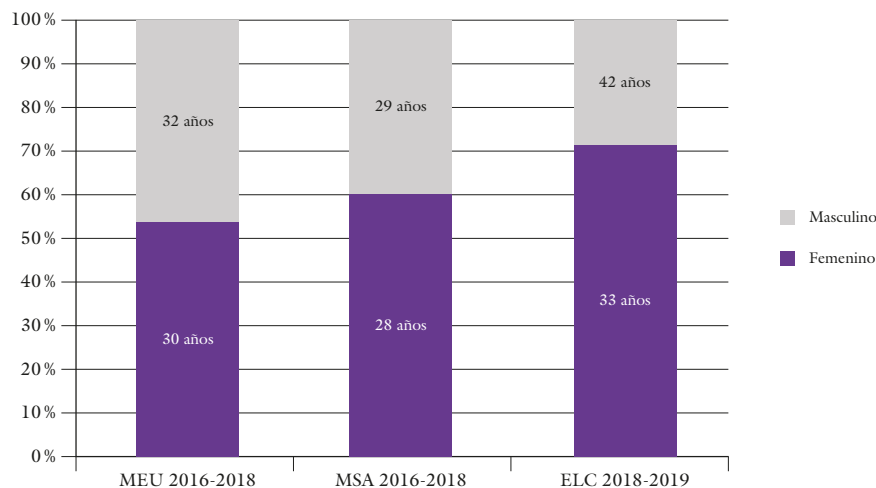


Fuente: INFOFLAX, FLACSO Ecuador (2019).²

*territorios
44 Especial*

³ Plataforma de seguimiento académico de FLACSO Ecuador. Información consultada el 20 de noviembre del 2019.

Figura 2. Autoidentificación de género y edad promedio de estudiantes matriculados por programa académico



Fuente: INFOFLAX, FLACSO Ecuador (2019).³

de los estudiantes sea superior al resto de programas académicos.

En cuanto a la retención estudiantil, es importante señalar que FLACSO cuenta con políticas de acción afirmativa para población en situación de vulnerabilidad y prácticas internas que permiten reprogramar tareas específicas para personas con discapacidad, problemas de salud y mujeres embarazadas, así como acompañamiento psicosocial a través de la unidad de bienestar estudiantil. Ello resulta particularmente importante para la población femenina al momento de compatibilizar las responsabilidades laborales, familiares y académicas. Sin embargo, en el caso de la ELC, el 9% de las alumnas mujeres se retiraron de manera voluntaria del programa, mientras que en la MEU el 9%

de las alumnas fueron separadas de dicha maestría por repetir dos o más materias en un mismo módulo, conforme lo estipula el reglamento académico. En cuanto a patrones de egresados y graduación, no se evidencia una diferencia significativa de rendimiento académico entre hombres y mujeres, lo cual podría relacionarse con las políticas internas de FLACSO que brindan soporte a las estudiantes.

El enfoque de género en la estructura curricular de los programas de posgrado

La inclusión de la perspectiva de género en el diseño curricular aún constituye un reto para la elaboración de planes y programas de estudio de las instituciones

de educación superior (Caballero, 2011). La transformación del currículo empieza por comprender sus contenidos, perspectivas y ausencias, así como el manejo instrumental, teórico y práctico del análisis de género, para lo cual se incluye a continuación los objetivos generales de los tres programas académicos estudiados.

Los tres programas sí reflejan una orientación académica crítica que aborda las desigualdades sociales y la construcción de territorios más equitativos.

- La maestría en Estudios Socioambientales (MSA) tiene como objetivo “promover el análisis, el debate, la reflexión y la interpretación sobre las interrelaciones entre las dimensiones ambientales y sociales en Ecuador, el área andina y América Latina”. Entre sus objetivos específicos destaca el énfasis para generar bases teóricas y metodológicas, así como impulsar la investigación. El programa cuenta con siete materias obligatorias de la unidad básica que incluyen los cursos de metodología de investigación, cinco materias obligatorias de la unidad disciplinar y tres talleres de tesis. De la misma manera, se encuentra contribuir a renovar y desarrollar los instrumentos analíticos de las ciencias sociales y, orientar la producción de propuestas relativas al desarrollo, en el marco de la sustentabilidad, el diálogo de saberes, la interculturalidad y el género (FLACSO Ecuador, 2015a).
- La maestría en Estudios Urbanos (MEU) busca “formar profesionales capaces de generar conocimiento científico y formular políticas, planes, proyectos e iniciativas en el ámbito de los estudios de la ciudad a través de la adquisición de conocimientos, herramientas teóricas, prácticas y metodológicas que permitan comprender el carácter multidimensional de los fenómenos urbanos, contribuir a la investigación y reflexión comparada a nivel regional, así como analizar la problemática urbana a partir de la diversidad social y cultural, visibilizando los distintos saberes y actores históricamente excluidos. El programa cuenta con doce materias y tres talleres de tesis. En este caso, el programa busca visibilizar la participación social de los actores históricamente excluidos por razones de género y otras formas de desigualdad (FLACSO Ecuador, 2015b).
- La especialización en Liderazgo, Cambio Climático y Ciudades (ELC) tiene por objetivo “formar profesionales en el campo de la gobernanza urbana para el cambio climático en contextos urbanos, que sean capaces de comprender las complejas dinámicas sociales y retos ambientales en ciudades intermedias de América Latina y el Caribe, y de proponer estrategias y políticas que contribuyan a la construcción de

⁴ El análisis incluye una revisión no exhaustiva de la bibliografía incluida en los sílabos académicos, utilizando como referencia las palabras clave de los títulos de las lecturas obligatorias y complementarias de todas las sesiones. Esta indagación requeriría información complementaria sobre otros recursos pedagógicos o materiales de aprendizaje que pudieran usar los docentes en el desarrollo de sus clases.

resiliencia transformacional”. Uno de los objetivos específicos menciona de manera explícita que la especialización busca “proporcionar de herramientas conceptuales y metodológicas e instrumentos de análisis sobre la gestión urbana en un contexto de cambio climático en ciudades de LAC, con un enfoque de gobernanza participativa y género”. Este programa tiene siete materias disciplinares, un curso de metodología de investigación y un taller de tesina. El programa busca proporcionar herramientas conceptuales, metodológicas e instrumentos para la incorporación del enfoque de género (FLACSO Ecuador, 2018).

En estos programas la inclusión del enfoque de género aparece enunciada en sus objetivos específicos, lo que responde a los requerimientos normativos establecidos dentro del proceso de evaluación. Sin embargo, al momento de profundizar en los contenidos la tensión en cuanto a la transversalización del enfoque de género puede adquirir distintos matices.⁴ A manera de ejemplo:

- La MSA incluye un curso sobre teorías feministas y ciencias sociales (MSA615) con bibliografía amplia y especializada que aborda los diferentes enfoques usados para analizar las relaciones entre género y ambiente: ecofeminismo, ambientalismo feminista, ecología política feminista, entre otros. Si bien resulta

extenso citar la bibliografía utilizada en esta asignatura, es importante destacar el esfuerzo de contextualización específica a América Latina (Paulson, 2013) y Ecuador (Cuvi Sánchez *et al.*, 2006; Paulson *et al.*, 2009; Poats *et al.*, 2007; Sylva Charvet, 2008), a través de estudios de caso que dan cuenta de redes de investigación articuladas en torno a proyectos colectivos de alcance regional. En este programa académico existe una mayor inclusión de temáticas y lecturas específicas a la problemática de género en los cursos de ecología política y desarrollo sostenible: (MSA305 “Ecología política”), sociología de conflictos socioambientales (MSA512 “Teorías feministas y ciencias sociales”), agroecología (MSA614), e interculturalidad y cooperación (MSA716).

- La MEU tiene el curso sociología urbana (MEU102), el cual incluye una sesión sobre “La ciudad desde una mirada feminista”, con bibliografía específica anclada en el urbanismo feminista europeo (Casanovas *et al.*, 2012; Falú, 2012) y anglosajón (Bondi & Rose, 2003). De manera colateral, el curso de gobierno de la ciudad (MEU406) analiza un caso sobre la relación entre género y espacio público (Tanusree, 2011).
- La ELC demuestra un esfuerzo inicial de armonización curricular para incorporar el enfoque de género en todas las materias, sin embargo, las

lecturas sugeridas tienen predominantemente un carácter normativo o institucionalista (*mainstream*) asociado con organizaciones internacionales vinculadas al sistema de Naciones Unidas (CEPAL, 2017; Naciones Unidas, 2017; United Nations, 2016). United Nations Conference on Housing and Sustainable Urban Development (Habitat III o manuales desarrollados por organismos internacionales (Aguilar Revelo, 2009) con escasas referencias que permitan una profundización o una discusión teórica relativa a la problemática de género en el contexto de cambio climático, pues aparecen solo como lecturas recomendadas o herramientas didácticas, sin que ello implique un abordaje sustantivo en el aula.

La subrepresentación de la perspectiva de género puede ser cuantitativa, pero también cualitativa, con el riesgo de asociar género con mujeres y omitir las diversidades sexuales. De una parte, se puede constatar “la persistencia de una tradición androcéntrica, expresada en cátedras dictadas por docentes hombres con baja incorporación de la problemática de género y poca utilización de autoras mujeres en la bibliografía” (Arauz & González, 2020, p. 40). Por otra parte, ninguno de los programas académicos hace una mención explícita a la población LGTBI, y la discusión sobre masculinidades, heteronormatividad o los cuerpos sexuados,

solo se aborda parcialmente en los sílabos de MSA305 y MSA615.⁵

Así mismo, existe una tendencia para abordar el enfoque de género en los currículos desde una perspectiva institucional, en tanto que herramienta metodológica y no en abordaje teórico. Por ejemplo, en el caso de las referencias bibliográficas del MEU, un 56 % de las alusiones a temas de género corresponden a útiles de gobernanza, leyes y planes de desarrollo. En el caso de la ELC, estos temas corresponden a un 45 % de las referencias bibliográficas. Sin negar la importancia de este acercamiento institucional, es importante recalcar la ausencia de análisis crítico del enfoque de género en la docencia. Las referencias a epistemologías feministas son limitadas, con una prevalencia en tan solo un 11 % y un 13 % de los currículos de la MSA y MEU, respectivamente. En consecuencia, se crea un vacío teórico en el cual el enfoque de género es reconocido, pero no analizado.

En este contexto, la existencia de clases específicas sobre temas de género permite una mayor discusión y profundización del enfoque. Es importante reconocer tanto la cantidad como la diversidad de los temas abordados en estas clases. En el caso de la MSA, la incorporación de una clase específica de género permite desarrollar la investigación en 18 temáticas, pero que no trascienden al conjunto programa. Esta compartimentalización del enfoque limita su transversalización en otras áreas de estudio. La relegación de temas de género

⁵ Para seguir la secuencia de programas académicos, véase el anexo al final del documento.

⁶ El concepto de tokenismo ha sido usado para describir la incorporación de minorías raciales o de género en espacios laborales o posiciones de poder a fin de cumplir regulaciones, representar una categoría social o apelar a nociones de equidad; sin embargo, se trata de una encapsulación de individuos en roles con limitada agencia, capacidad de decisión o integración efectiva en redes profesionales (Kanter, 1977; Yoder, 1991).

⁷ En enero del 2020, el repositorio digital de FLACSO Andes registraba 2 409 tesis de programas de maestrías, especialización o diploma superior (<https://www.flacsoandes.edu.ec/>), organizadas en colecciones como economía, antropología, estudios políticos, relaciones internacionales, políticas públicas y gestión, estudios de género, desarrollo territorial, comunicación, sociología, antropología visual, filosofía y pensamiento social. De este universo, la colección de estudios socioambientales representa el 11 % de las tesis y la colección estudios de la ciudad el 6 % de las tesis.

⇒

territorios
44-Especial

14

a clases específicas puede tener efectos perversos: el tema no es incorporado de forma integral en todo el programa y las posibilidades de discusión fuera del aula específica se ven coartadas. El espacio incluyente se ve de esta forma limitado a clases especializadas, sin posibilidad de expandirse al conjunto de la docencia.

La transversalización del enfoque de género encuentra entonces un límite importante en cuanto a la diversidad, pertinencia y complejidad de las teorías abordadas. Si bien existe una inclusión del concepto de género, este sigue relegado a una función metodológica que no necesariamente incorpora las discusiones epistemológicas fuera de un limitado número de clases especializadas.

El enfoque de género en los trabajos de titulación

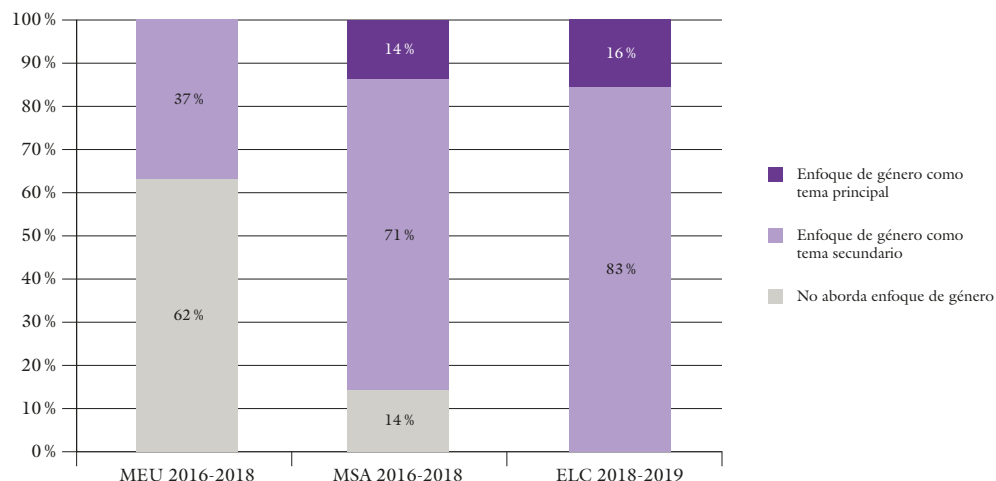
En los trabajos de titulación, la prevalencia e importancia dada al enfoque de género permite diferenciar su abordaje dentro el proceso investigativo (véase figura 3). En referencia a las convocatorias analizadas, solo cuatro estudiantes —todas mujeres— establecieron el género como parte central de su investigación en MSA o ELC (Arauz & González, 2020). Las tesis que abordan enfoques de género de manera secundaria lo hacen de forma metodológica o tangencial, sin incorporar una perspectiva analítica. Es decir, la incorporación del concepto se da principalmente a nivel formal, como una desagregación

estadística o de forma testimonial, más que a nivel teórico o sustantivo. De manera notable, la MEU es el programa con una mayoría de tesis que no incluyen ningún tipo de alusión al enfoque de género. Estos resultados, análogos a las tendencias observadas en la docencia, indican una subrepresentación del enfoque de género en ese programa académico. La limitada presencia y visibilidad de investigaciones alrededor de la problemática de género puede generar una *tokenización* del tema.⁶ Esto significaría que los enfoques de género son incorporados de forma aislada, simbólica y performativa en los trabajos de investigación, con la apariencia de inclusividad, pero sin cambios sustanciales en el *statu quo*.

Para complementar ese análisis se tomaron como referencia los trabajos de titulación de FLACSO Ecuador⁷ correspondientes a la colección de estudios socioambientales y estudios de la ciudad.⁸ Entre el 2000 y el 2019, las tesis de maestría de estas dos colecciones representan un total de 378 registros. Sobre este universo se analizó el título, resumen ejecutivo y descriptores para identificar aquellos en los cuales se abordan de manera explícita categorías relacionadas con las relaciones de género, mujeres, feminismo, masculinidades y sexualidad.⁹

En estas dos colecciones, apenas el 7 % de las tesis tiene un enfoque de género explícito registrado en su ficha de catalogación bibliográfica (27 de 378 tesis); con una mayor presencia porcentual en

Figura 3. Prevalencia y prioridad del enfoque de género en las tesis y tesinas, según programa académico



Fuente: Arauz y González (2020, p. 36).

estudios socioambientales, que tienen un 9% con relación al 4% en estudios de la ciudad. Un elemento a destacar es el incremento progresivo y significativo en las investigaciones con temáticas de mujer, género y sexualidad; en el periodo 2012-2019, se concentra el 78% del total de trabajos que incorporan esta perspectiva.

La visibilización de los estudios de género también debe considerar el proceso de catalogación de las investigaciones. Por ejemplo, los trabajos de Smail Chevalier (2013) y Víctor Llugsha (2012) abordan la participación femenina en las instancias crediticias en Haití o la explotación sexual en la frontera norte de Ecuador, algo que se explícita en los resúmenes ejecutivos de dichos documentos, pero la catalogación a nivel de título y palabras clave no

permite identificar esos materiales desde los estudios de género. En otros casos, los descriptores recuperaron la aproximación feminista, que sin embargo, no se evidencia de manera directa ni en los títulos de los documentos, ni en sus resúmenes ejecutivos (por ejemplo, Gavilanes Garzón, 2008; Álvarez Herrera, 2005; Guerra Bustillos, 2011).

Conclusiones

La incorporación y uso del enfoque de género en la docencia requiere de marcos conceptuales y metodológicos que permitan profundizar el debate sobre las condiciones estructurales, los roles sociales, el acceso a recursos y las relaciones de poder que subyacen la producción

←
⁸ Dado el tamaño de la muestra, se consideró necesario ampliar el estudio a otras convocatorias para tener una selección más representativa, capaz de reconocer la diversidad en la transversalización del enfoque de género dentro de los estudios urbanos y socioambientales.

⁹ En los criterios de búsqueda y clasificación se incluyeron conceptos clave tales como género, feminismo, feminidad, masculinidad, mujeres, sexualidad y otros términos asociados. Se omiten de este recuento aquellos textos que mencionan la palabra “hombre” cuando se refiere de manera genérica al ser humano, aun cuando un análisis más profundo de esa generalización podría implicar un sexismo en el lenguaje (por ejemplo, el hombre precolombino).

territorios
44 Especial

del territorio. Los resultados demuestran cuatro niveles de transversalización del enfoque de género: (1) formal, a nivel de enunciados de los programas académicos, pero sin inclusión explícita dentro de la enseñanza ni la producción académica; (2) curricular, como herramienta metodológica en la docencia, pero no como herramienta analítica ni teórica; (3) sustantiva, tanto por la enseñanza teórica como por el compromiso de equidad de género por parte de las y los docentes y las investigaciones propuestas; y, (4) desde abajo, a partir de las iniciativas y demandas estudiantiles, las cuales afectan a su vez la producción académica.

A manera de ejemplo, en el caso de la MEU, se observa una transversalización formal y una ausencia de debates teóricos sobre la relación entre género y ciudades, lo que perpetúa la noción de un espacio neutral o abstracto reforzando las producciones teóricas dominantes que omiten a las mujeres del espacio público, bajo conceptos neutros como la familia y la población, desconociendo las asimetrías sociales, reforzando una perspectiva androcéntrica debido a la masculinización de la docencia. De otra parte, en el caso de la ELC, la instrumentalización de la transversalización del enfoque de género, como un requisito curricular que reproduce discusiones normativas e institucionalistas, tampoco garantiza su integración efectiva

para la formación de un pensamiento crítico. En el caso de la MSA, se aprecia una integración sustantiva del enfoque de género en el programa académico, tanto en la estructura curricular como en los trabajos de investigación.

Estos cuatro niveles reflejan una asimetría dentro del uso y la implementación del enfoque de género y ofrecen pistas para impulsar su inclusión en programas de posgrado, que apoyen al estudio y construcción de territorios inclusivos, así como también entornos académicos y procesos de formación más equitativos. Es decir, se requieren de manera simultánea acciones direccionadas para la adopción y uso de estos enfoques en el nivel mesocurricular, pero también a través de herramientas pedagógicas que incorporen en los sílabos sesiones específicas, lecturas especializadas, investigaciones direccionadas, estudios de caso, lenguaje inclusivo y aprendizaje situado que refuerce el carácter interdisciplinario de los estudios urbanos y socioambientales. Finalmente, es importante reconocer que existen didácticas y prácticas en el aula que influyen en los enfoques de género en el proceso pedagógico; esta es una línea de investigación que requiere mayor indagación para explorar cómo se expresan y problematizan los asuntos de género en las interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nota de descargo

Esta investigación se realizó en el marco del proyecto “Construyendo liderazgo para las ciudades de América Latina y el Caribe en un clima cambiante”, IDRC-FLACSO N.º 108443-001, ejecutado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador, gracias a la subvención concedida por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) de Canadá. Las ideas o planteamientos contenidos en la presente edición son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente la posición institucional de FLACSO Ecuador, del IDRC o su Junta de Gobernadores.

Referencias

Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>

Aguilar Revelo, L. (2009). *Manual de capacitación en género y cambio climático*. UICN; PNUD. <https://portals.iucn.org/library/node/9396>

Aguilar Revelo, L. (2019). Género y cambio climático: retrospectiva y retos. *Cuadernos de Investigación UNED*, 11(1), 89-102. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-42662019000100089&script=sci_art-text

Alston, M. (2014). Gender mainstreaming and climate change. *Women's Studies International Forum*, 47, 287-294. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.02.004>

Álvarez Herrera, S. (2005). *Adopción tecnológica y dimensiones ambientales en un programa de desarrollo rural: estudio de caso PRONADER - Guano*. FLACSO Ecuador.

Arauz, E., & González, D. (2020). *Reporte final investigación: Análisis y evaluación de la incorporación del enfoque de género en programas académicos de FLACSO-sede Ecuador*. FLACSO Ecuador.

Atchison, A. L. (2013). The practical process of gender mainstreaming in the political science curriculum. *Politics and Gender*, 9(2), 228-235. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000081>

Berheide, W. C., & Segal, M. T. (1985). Teaching Sex and Gender: A Decade of Experience. *Teaching Sociology*, 12(3), 267-283. <https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/1318280>

Bondi, L., & Rose, D. (2003). Constructing gender, constructing the urban: A review of Anglo-American feminist urban geography. *Gender, Place & Culture*, 10(3), 229-245. <https://doi.org/10.1080/0966369032000114000>

Caballero, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 41(3-4),

territorios
44 Especial

45-64. <https://doi.org/10.48102/rlee.2011.41.3-4.316>

- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de feministas, pensamiento epistémico de las mujeres indígenas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 10-25). ACSUR-Las Segovias.
- Casanovas, R., Fonseca, M., & Ortiza, S. (2012). Aportaciones para la inclusión de la perspectiva de género en el urbanismo. En B. Guitiérrez & A. Ciocoletto (Eds.), *Estudios urbanos, género y feminismo. Teorías y experiencias* (pp. 365-370). Col.lectiu Punt 6.
- Casas Varez, M. (2017). *La transversalización del enfoque de género en las políticas públicas frente al cambio climático en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41101/1/S1700115_es.pdf
- Cassese, E. C., Bos, A. L., & Duncan, L. E. (2012). Integrating gender into the political science core curriculum. *PS—Political Science and Politics*, 45(2), 238-243. <https://doi.org/10.1017/S1049096512000042>
- CEPAL. (2017). *Estrategia de Montevideo para la implementación de la Agenda Regional de Género en el marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41011-estrategia-mon-tevideo-la-implementacion-la-agenda-regional-genero-marco>
- Chevalier, S. (2013). *Agricultura periurbana haitiana y las Instituciones Micro Finanzas (IMFs): un análisis de los efectos en el caso de la ciudad de Camp-Perrín*. FLACSO Ecuador.
- Cuvi Sánchez, M., Poats, S. V., & Calderón, M. (Eds.). (2006). *Descorriendo velos en las ciencias sociales: Estudios sobre mujeres y ambiente en el Ecuador*. EcoCiencia; Abya-Yala.
- Czytajlo, N. (2017). Desigualdades socio-territoriales y de género en espacios metropolitanos. El Sistema Metropolitano de Tucumán (2001-2010). *Bitácora*, 27(3), 121-134. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v27n3.66484>
- Delphy, C. (1998). L'ennemi principal. En *L'ennemi principal. Économie politique du patriarcat* (pp. 31-55). Éditions Syllepse.
- Donoso-Vázquez, T., Montané, A., & Pessoa de Carvalho, M. E. (2014). Género y Calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>
- Falú, A. (2012). De violencias y fragmentaciones en el territorio urbano. El derecho de las mujeres a la ciudad. En B. Guitiérrez & A. Ciocoletto (Eds.), *Estudios urbanos, género y feminismo. Teorías y experiencias* (pp. 413-421). Col.lectiu Punt 6.
- Falú, A. (2014). El derecho de las mujeres a la ciudad. Espacios públicos sin

- discriminaciones y violencias. *Revista Vivienda y Ciudad*, 1, 10-28. <http://hdl.handle.net/11336/34632>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- FLACSO Ecuador. (2015). *Maestría en Estudios Socioambientales*. FLACSO. http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id_documento=223074
- FLACSO Ecuador. (2014). *Maestría en Estudios Urbanos*. FLACSO. http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id_documento=222947
- FLACSO Ecuador. (2018). *Especialización en Liderazgo, Cambio Climático y Ciudades*. FLACSO. http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id_documento=231525
- Gavilanes Garzón, C. G. (2008). *El mapeo participativo: una herramienta para la construcción social del territorio*. FLACSO Ecuador.
- Guerra Bustillos, M. E. (2011). *Entre la agroempresa y la agrobiodiversidad: trabajo en las empresas florícolas y conservación de los sistemas productivos campesinos*. FLACSO Ecuador.
- Harding, S. (1997). Ciencia y feminismo. *Política y Sociedad*, 26, 179-179. <https://doi.org/10.5209/POSO.26285>
- Hawthorne, S. (2004). The political uses of obscurantism: Gender mainstreaming and intersectionality. *Development Bulletin*, 64, 87-91. https://social-policy.crawford.anu.edu.au/rmap/devnet/devnet/gen/gen_mainstream.pdf#page=119
- Herdoíza, M. (2015). *Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Senescyt-Unesco. <https://bit.ly/3dZjS2e>
- Herrera, G. (2014). Los estudios de género en la educación de posgrado: ¿Transversalización o compartimentalización? En *Calidad de la educación superior y género en América Latina* (pp. 201-214). FLACSO Ecuador.
- IPCC. (2020). *Gender*. IPCC. <https://www.ipcc.ch/about/gender/>
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: B. Basic Books.
- Llugsha, V. (2012). *Frontera norte ecuatoriana, un espacio en conflicto y disputa: análisis de acciones de seguridad ciudadana establecidas por los gobiernos locales de la frontera norte del Ecuador*. FLACSO Ecuador.
- Muxí Martínez, Z., Casanovas, R., Ciocchetto, A., Fonseca, M., & Gutiérrez Valdivia, B. (2011). ¿Qué aporta la perspectiva de género al urbanismo? *Feminismo/s*, 17, 105-130. <https://doi.org/10.14198/fem.2011.17.06>
- Naciones Unidas. (2017). *La transversalización del enfoque de género en las políticas públicas frente al cambio climático en América Latina*. EUROCLIMA; Unión Europea.
- Ortiz Guitart, A. (2007). Hacia una ciudad no sexista. *Territorios* (16-17), 11-28. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/838>

- Pateman, C. (1989). *The Disorder of Women: Democracy, Feminism, and Political Theory*—Carole Pateman—Google Books. Stanford University Press.
- Paulson, S. (2013). Tendencias regionales en América Latina y el Caribe: movimiento en lo femenino y en lo masculino. En *Masculinidades en movimiento. Transformación territorial y sistemas de género* (pp. 13-24). Teseo.
- Paulson, S., Poats, S. V., & Argüello, M. (Eds.). (2009). *Huellas de género en el mar, el parque y el páramo*. EcoCien- cia; Corporación Grupo Randi Randi; AbyaYala.
- Pizano, M. (2014). La educación superior de las mujeres en los consensos universales: más allá de las cifras. En *Calidad de la educación superior y género en América Latina* (pp. 331-342). FLACSO Ecuador.
- Poats, S. V., Cuví Sánchez, M., & Tzonkowa, A. B. (Eds.). (2007). *Tejiendo redes entre género y ambiente en los Andes*. Corporación Grupo Randi Randi; Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán; Abya-Yala.
- Red de Educación Superior y Género del Ecuador (Ed.). (2014). *Calidad de la educación superior y género en América Latina*. FLACSO Ecuador. <https://doi.org/10.18867/ris.39.331>
- Resurrección, B. P. (2017). From 'women, environment, and development' to feminist political ecology. En S. MacGregor (Ed.), *Routledge handbook of gender and environment* (pp. 71-85). Routledge.
- Rico, M. N., & Segovia, O. (Eds.). (2017). *¿Quién cuida en la ciudad? Aportes para políticas urbanas de igualdad. Libros de la CEPAL, N° 150 (LC/PUB.2017/23-P)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Rocheleau, D., Thomas-Slayter, B., & Wangari, E. (2004). Género y ambiente: una perspectiva de la ecología política feminista. En V. Vázquez García & M. Velázquez Gutiérrez (Eds.), *Miradas al futuro. Hacia la construcción de sociedades sustentables con equidad de género* (pp. 343-372). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salleh, A. (2017). *Ecofeminism as politics: Nature, Marx and the postmodern*. Zed Books Ltd.
- Shiva, V. (1998). El saber propio de las mujeres y la conservación de la biodiversidad. En M. Mies & V. Shiva (Eds.), *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo, reproducción* (pp. 13-26). Icaria.
- Svampa, M. (2015). Feminismos del Sur y ecofeminismo. *Nueva Sociedad*, 256, 127-131. www.mujeresenred.net/spip.php?article1921
- Sylva Charvet, E. (2008). *Género y ambiente en el Ecuador. Aproximaciones desde lo social y lo étnico-cultural*. Corporación Grupo Randi Randi; Consorcio CAMAREN; Embajada Real de los Países Bajos; Abya-Yala.

Sylva Charvet, E. (2016). *Cultura de género y calidad en la universidad ecuatoriana*. Editorial IAEN.

Tanusree, P. (2011). Space, Gender, and Fear of Crime: Some Explorations from Kolkata. *Gender, Technology and Development*, 15(3), 411-435. <https://doi.org/10.1177/097185241101500305>

UNFCCC. (2019). *Differentiated impacts of climate change on women and men; the integration of gender considerations in climate policies, plans and actions; and progress in enhancing gender balance in national climate delegations* (Vol. 09476). FCCC/SBI/2019/INF.8. https://unfccc.int/sites/default/files/resource/sbi2019_inf8.pdf

United Nations. (2016). *Regional Report for Latin America and the Caribbean: Sustainable cities with equality. United Nations Conference on Housing and Sustainable Urban Development (Habitat III)*. United Nations Publication. <https://digitallibrary.un.org/record/3827080>

Viteri, M. A. (2014). Tensiones productivas en la transversalización del género en la educación superior. En *Calidad de la educación superior y género en América Latina* (pp. 443-454). FLACSO Ecuador.

Yoder, J. D. (1991). Rethinking Tokenism: Looking beyond Numbers. *Gender and Society*, 5(2), 178-192. <https://doi.org/10.1177/089124391005002003>

Anexo: Listado de materias según programa académico

MEU 2016-2018 Resolución del CES RPC-SO-22- No. 255-2015	101. Pobreza urbana
	102. Sociología urbana
	203. Economía urbana, globalización y territorio
	204. Métodos de análisis cualitativo
	305. Métodos de análisis cuantitativo
	306. Procesos urbanos en américa latina
	307. Taller de tesis I
	406. Gobierno de la ciudad
	407. Métodos de análisis socio espacial
	508. Ciudad y medio ambiente
	509. Planificación urbana y regional
	510. Taller de tesis II
	611. Movilidad urbana
612. Políticas urbanas	
613. Taller de tesis III	

Continúa

territorios
44 Especial

<p>MSA 2016-2018 Resolución del CES RPC-SO-23- No. 272-2015</p>	<p>101. Ecología para las ciencias sociales 102. Historia del pensamiento ambiental 203. Métodos cualitativos de análisis de datos 204. Teorías del desarrollo 305. Ecología política 306. Ecología urbana 307. Taller de tesis I 408. Economía ecológica 409. Energía, ambiente y sociedad 510. Cambio climático y energía 511. Derecho ambiental 512. Sociología de los conflictos ambientales 513. Taller de tesis II 614. Agroecología 615. Teorías feministas y ciencias sociales 716. Desarrollo sostenible, interculturalidad y cooperación 717. Taller de tesis III</p>
<p>ELCC 2018-2019 Resolución del CES RPC-SO-15- No. 221-2018</p>	<p>101. Introducción y conceptos generales sobre cambio climático 102. Urbanización y cambio climático 203. Mitigación, resiliencia, adaptación al cambio climático. 204. Vulnerabilidad y riesgos al cambio climáticos en contextos urbanos 305. Gobernanza urbana y políticas públicas frente al cambio climático 306. Problemáticas y conflictos socio-ambientales ligados al cambio 407. Herramientas metodológicas para el liderazgo, negociación y elaboración participativa de soluciones 408. Metodología de la investigación 509. Taller de tesina 510. Proyecto vinculación</p>

Fuente: elaboración propia.