



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
(FLACSO)

Trabajo de Maestría en Ciencias Sociales en Mención en Educación

Título:

El acceso de las mujeres a la carrera docente y a los órganos de gobierno en la educación superior. Un acercamiento desde la Universidad de Buenos Aires.

Autora:

Julieta Bentivenga

julieta.bentivenga@gmail.com

Directora:

Dra. Daniela Perrotta

Presentación: mayo 2020

Resumen

La participación de las mujeres en la educación superior, la ciencia y la tecnología se ha masificado en los últimos 50 años luego de sortear diversas barreas explícitas e implícitas. El presente trabajo sintetiza los estudios sobre la mujer en la universidad a partir de literatura escogida. La investigación se pregunta por la situación de las mujeres en la carrera docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA): ¿qué sucede con su acceso a cargos docentes de mayor jerarquía?; ¿Hay paridad de género en la docencia universitaria? ¿Y en los órganos de gobierno? ¿O se evidencian también aquí los fenómenos que destaca la literatura especializada? (segregación vertical, techo de cristal, escalera mecánica de cristal, piso pegajoso, entre otros) ¿Hay cambios significativos entre los últimos años?

Se analiza la situación de las mujeres en la carrera docentes y representación en los órganos de gobiernos a partir de la información de anuarios de acceso público de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) (2014, 2015 y 2016), datos censales y estatuto de la UBA, junto con resoluciones del Consejo Superior.

Palabras Claves:

Paridad de género, carrera docente, órganos de gobierno.

Abstract:

The woman participation in higher education, science and technology has increased in the in mass over the last 50 years after overcoming various explicit and implicit barriers. The present work synthesizes studies on women at university from selected literature. The research inquires about the situation of woman in the teaching career of the University of Buenos Aires (UBA).

What happens to woman access to higher-ranking teaching positions?: Is there gender parity in university teaching? And in the governing? Or are the featured concepts in the specialized literature also evident here? (vertical segregation, glass ceiling, glass escalator, sticky floor, among others).

The situation of women in the teaching career and representation in government is analyzed from public access yearbooks from the Secretary of University Policies (SPU) (2014, 2015 and 2016) and censuses, and UBA's statute, along with the resolutions of the Superior Council.

Agradecimientos:

Esta tesis que hoy estoy entregando, como sucede en muchos casos, tiene una larga trayectoria. Gente muy valiosa para mí, acompañó el arduo proceso que la escritura de estas páginas conlleva.

Primero quiero agradecerle a Daniel Pinkasz y a FLACSO en general. Hace muchos años comencé a trabajar en un lugar que siempre me había llamado la atención cuando era estudiante de grado, la FLACSO. Esta institución concentraba a los docentes que había leído a lo largo de mi carrera, era donde los libros tomaban vida, caminaban y hablaban.

Ahí me encontré, en la secretaría académica, trabajando junto a Daniel, quién me dio fuerza para terminar la carrera de grado. Me faltaba un final, pero, inconscientemente, había desistido de darlo, no estaba dentro de mis planes inmediatos y él me insistió en que lo haga. No suficiente con eso, luego me incentivó a encarar un nuevo desafío: la maestría, camino que concluye con esta entrega.

Por otra parte, quiero expresar mi agradecimiento al equipo de la Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Educación de FLACSO- Sede Argentina, quienes me acompañaron en todo momento, respondiendo a inquietudes y consultas. También por haberme brindado la posibilidad de ampliar mi formación con la beca de intercambio a Brasil específicamente a la UNICAMP.

En estos agradecimientos quiero destacar a tres personas muy importantes en mi camino hacia la investigación. Recuerdo, cuando en la carrera de grado leíamos en investigación I, el conocimiento tácito de Gibaja. Siempre me preguntaba de qué se trataba ya que no entendía acabadamente a que hacía referencia. Ese conocimiento que no se aprende o estudia de los libros, sino que se adquiere de un maestro o maestra, que se corporativiza a partir de las correcciones, de las sugerencias del cómo hacer y escribir (esto es lo que más me cuesta) y por eso que quiero agradecerle a Mg. Silvia Llomovatte, a la Dra. Judith Naidorf por haber confiado en mí y sumarme al equipo de RIAIPE. La tercera, la más especial de todas, a quien le quiero dedicar una mención aparte, a ella, mi compañera de horas de estudio, a mi amiga desde hace ya muchos años y ahora mi honorable directora de tesis. Dra. Daniela Perrotta. Si hay algo que tengo claro es que sin vos, sin tu empuje y ayuda estas páginas no se estarían entregando. Gracias de verdad.

Por último, quiero mencionar a quienes me acompañaron en este proceso y cedieron muchas horas de su mamá y de su esposa para que yo pueda dedicarme a tratar de expresar estas ideas, a mis soles, Ianu, Noa y Eze, que me acompañaron en cada momento. Aguantaron mientras mamá se iba a un bar a escribir el “libro” o liberaban la casa para que mamá estudie. Las ilustraciones son de su autoría. A Eze que siempre me apoyó y logramos armar agendas para que tuviera esas horas tan necesarias para terminar

A mi mamá Susana, a mi papá Eduardo y a mis hermanas Flor y Bren.

A mi ahijado Lolo quien también tuvo un ratito menos de tía mientras escribía.

Observación de las ilustraciones.

En mi caso en particular, hice esta tesis ya de grande, casada, con dos hijos relativamente chicos (Ian con 9 y Noa 6). Tanto él, como ella, participaron activamente en este trabajo, como figura en los agradecimientos, brindando su apoyo.

Pero también me pidieron participar, formar parte de este proceso el cual en casa se llama “el libro”.

Es por esto que observarán ilustraciones que acompañan el trabajo. Charlamos en casa de que se trataba cada sección y ellos fueron los autores de las tapas de cada capítulo.

INDICE

Acrónimos y Siglas	12
Introducción	13
Para empezar...	13
Sobre la escritura de la tesis	15
Objetivos de la tesis	16
Objetivos específicos	16
Diseño metodológico	16
Relevancia del trabajo	18
Breve contextualización del sistema de educación superior universitario en Argentina	19
Breve contextualización de la Universidad de Buenos Aires	20
Delimitación temporal del estudio	21
Estructura del trabajo	22
Aclaración importante	23
Capítulo 1: La universidad como campo de estudio	
1.1. La universidad: una institución europea trasplantada en el mundo moderno	25
1.1.1. Modelo inglés	27
1.1.2. Modelo napoleónico o francés	28
1.1.3. Modelo alemán	29
1.2. El surgimiento de las Universidades en América Latina y Argentina	30
1.2.1. El surgimiento de la UBA	31
1.3. Procesos de reforma	32
1.3.1. La primera generación de reformas universitarias (1918-1960)	32
1.3.2. La segunda generación de reformas universitarias (1960-1980)	35
1.3.3. La tercera generación de reformas universitarias (1980- 2008)	36
1.3.4. La cuarta generación de reformas universitarias (2008- a la actualidad)	38
1.4. La universidad como campo de estudio en Argentina	39
Capítulo 2: Estado del arte: la situación de las mujeres en la universidad	
2.1. Las mujeres en la Universidad	42

2.1.1. La educación de las Mujeres y su acceso a la universidad	42
2.2. Las mujeres y la igualdad de oportunidades	46
2.2.1. Estudios sobre las mujeres en la universidad	46
2.2.2. Las mujeres en la UBA: un breve repaso	49
Capítulo 3: Marco Teórico	
3.1. Marco teórico conceptual para abordar la situación de las mujeres en la universidad	52
3.1.1. Suelo pegajoso	54
3.1.2. La segregación horizontal y la sub-representación femenina	56
3.1.3. Techo de cristal	57
3.1.4. Sobre-representación femenina	59
3.1.5. La segregación vertical	60
3.1.6. Escalera mecánica de cristal	60
Capítulo 4: La carrera docente	
4.1. Configuración de la carrera docente	65
4.2. Carrera docente en Argentina	69
4.3. Acceso a la carrera docente en la UBA.	70
Observación	71
4.3.1. Organización interna	71
4.3.2. Dedicación	74
4.4. Órganos de gobierno de la Universidad Buenos Aires	75
4.4.1. Organización interna de la Universidad: órganos de gobierno	75
4.4.2. Elección de los representantes de los órganos de gobierno	77
4.4.2.1. Consejo Directivo y la elección del decano	77
4.4.2.2. Consejo Superior y la elección del rector	78
Capítulo 5: Las mujeres en la Universidad de Buenos Aires	
5.1. El sistema universitario argentino	80
5.1.1. Composición del sistema – Instituciones	80
5.1.2. Estudiantes	81
5.1.2.1. Estudiantes en la Universidad de Buenos Aires	81
5.2. Docentes del sistema de educación superior en Argentina	82

5.2.1. La situación de las docentes en las universidades nacionales (2014 – 2016)	83
5.3. Cargos docentes en las universidades nacionales	84
5.4. Docentes en la UBA: análisis a partir de las categorías y dedicación	86
5.5. Órganos de gobierno.	89
5.6. Conclusiones parciales	93
Capítulo 6: Conclusiones	
6. Conclusiones y continuidades	99
Bibliografía	102
Anexos	
Anexo I	
Matricula de grado en las 5 jurisdicciones más representativas de la Argentina	113
Anexo II	
Artículo 51 de la Ley de Educación Superior	114
Anexo III	
Composición del Consejo Superior	115
Anexo IV	
Estatuto universitario de la UBA – Funciones del Consejo Superior	
Artículo 98	119
Anexos V	
Estatuto universitario de la UBA – Funciones del Consejo Directivo	
Artículo 113.	121
Anexo VI	
Estatuto universitario de la UBA – Funciones del decano	
Artículo 117	123
Anexo VIII	
Resolución del Consejo Superior en relación a la paridad de género	125

Cuadros:

Cuadro 1: Título obtenido, en % sobre el total	66
Cuadro 2: Promedio de horas de dedicación semanal a la docencia e investigación	67
Cuadro 3: Características de las dedicaciones	74
Cuadro 4: Instituciones universitarias según sector de gestión. Año 2016	80
Cuadro 5: Estudiantes según sector de gestión. Año 2016	81
Cuadro 6: trabajadores y trabajadoras totales de las UUNN	83
Cuadro 7: Cantidad de trabajadores, trabajadoras y docentes por género y porcentaje en las UUNN y la UBA, año 2016	84
Cuadro 8: Cantidad cargos docentes por género en el sistema De educación superior	85
Cuadro 9: Cantidad de docentes por género en la UBA	85
Cuadro 10: Total de cargos docentes por categorías, dedicación y género UBA. Año 2016	86
Cuadro 11: Cantidad de cargos de autoridades superiores por género por año	90
Cuadro 12: Cantidad de decanos y decanas de la UBA, años 2013 y 2017	90
Cuadro 13: Representantes titulares y suplentes por claustro por género del Consejo Superior. Años 2013 y 2017	91
Cuadro 14: Integrantes del Consejo Superior, años 2013, 2017	91
Cuadro 15: Acceso de las mujeres a la docencia universitaria, distribución por categoría y dedicación (año 2016)	93

Figuras:

Figura 1: Ilustración de la Segregación vertical y segregación horizontal de género	63
---	----

Gráficos:

Gráfico 1: Total de cargos docentes por categoría, dedicación y género de la UBA, año 2016	87
Gráfico 2: Distribución de categorías docentes que componen la condición de profesor o profesora por dedicación y por género en la UBA, año 2016	87
Gráfico 3: Distribución de categorías docentes JTP y Ayudante por dedicación y por género en la UBA, año 2016	88
Gráfico 4: Distribución de categorías docentes por género en la UBA (todas las dedicaciones), año 2016	88
Gráfico 5: Integrantes del Consejo Superior. Año 2013	92
Gráfico 6: Integrantes del Consejo Superior. Año 2017	92

Acrónimos y siglas:

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CD: Consejo Directivo

CIN: Consejo Interuniversitario Nacional

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

CS: Consejo Superior

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

LES: Ley de Educación Superior

RIAIPE: Red Interuniversitario para una Política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior.

RUGE: Red Universitaria de Género

SES: Sistema de Educación Superior

SPU: Secretaría de Políticas Universitaria

TAD: Trámites a Distancia

UBA: Universidad de Buenos Aires

UCA: Universidad Católica Argentina

UNC: Universidad Nacional de Córdoba.

UNICAMP: Universidad Estatal de Campinas

UNLIT: Universidad Nacional del Litoral

UNLP: Universidad Nacional de La Plata

UNNE: Universidad Nacional del Nordeste.

UNR: Universidad Nacional del Rosario

UNT: Universidad Nacional de Tucumán

UTN: Universidad Tecnológica Nacional

UUNN: Universidades Nacionales

Introducción

El presente trabajo es una síntesis analítica del relevamiento llevado a cabo en torno a la temática sobre la participación de la mujer en la universidad a partir de literatura escogida. En esta oportunidad se trabajó sobre la carrera docente en la universidad, en particular la Universidad de Buenos Aires (UBA). La investigación tiene como finalidad conocer dos temas centrales: el primero referido a qué sucede con el acceso y la construcción de una carrera docentes para las profesoras de la universidad. Se analiza si, las barreras que se destacan en la literatura especializada se replican en el ámbito universitario. El segundo, a partir del análisis de la composición de los órganos de gobierno de la institución, relevar si hay posibilidades de acceso para las mujeres a los cargos más altos de la institución.

El abordaje que se realiza toma como insumo principal los anuarios de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de los años 2014, 2015 y 2016. Estos tres anuarios son los últimos de acceso público disponible. La decisión de trabajar varios años tenía como objetivo poder evaluar si hay modificaciones o si se pueden empezar a vislumbrar tendencias de cambio en línea con la irrupción de la visibilización del movimiento de mujeres en Argentina y la centralidad de la cuestión de género en la agenda pública en los últimos años. Del trabajo realizado, no hemos visto tendencias significativas de cambio, sino que los valores se mantienen más o menos constantes en los tres años.

Para empezar...

Siempre estuve interesada en abordar alguna temática relacionada con la educación superior y mis objetos de estudio fueron variando a lo largo de los años –desde temáticas vinculadas al posgrado hasta políticas de equidad–, sin terminar de enmarcarme en alguno en particular. La inquietud por abordar una agenda de género comenzó hace unos años a partir de un trabajo de investigación del que participé entre los años 2011 y 2013: el “Programa interuniversitario para una política de equidad y cohesión social en la educación superior” (conocido como RIAPE 3, según su acrónimo) y que fuera financiado en un 80% por la Comisión Europea. En este marco, me desempeñé como asistente de investigación del equipo de la UBA, dirigido por Silvia Llomovatte y con la participación de Dra. Judith Naidorf y Dra. Daniela Perrotta como investigadoras formadas.

La primera presentación institucional del programa (RIAPE 3) consistió en la elaboración de un informe de diagnóstico de la UBA en torno a la temática. Para ello relevamos la situación de grupos definidos como vulnerables, siendo las mujeres uno de estos. En el marco de criterios elaborados por el consorcio, en ese momento analizamos la situación de las mujeres en la UBA en tanto estudiantes (ingreso, permanencia y egreso), docentes investigadoras y su participación en los órganos de gobierno. Luego, se procedió a un análisis por país que fue publicado en el año 2012.

Estos antecedentes son la antesala de una serie de preguntas que me surgieron sobre la situación de la mujer en la universidad. Así, lo que comenzó con una inquietud personal a raíz de la citada experiencia, se tornó mi objeto de estudio para encaminar un trabajo de investigación para la Maestría. A partir de esta inquietud y como parte del proceso de indagación para desarrollar este trabajo, realicé el seminario de actualización “Género y ciencia: herramientas para el análisis, la gestión y las políticas públicas”, dictado de la especialista María Elina Estébanez en el Centro REDES¹.

El interrogante sobre la presencia de las mujeres en las instituciones universitarias suscitó una serie de consultas a diferentes documentos, tratando de realizar un diagnóstico para reconstruir la situación reciente en la universidad en Argentina.

A modo de aclaración, es necesario destacar que abordaremos la temática desde una perspectiva de género. La perspectiva en la que se enmarca este trabajo intenta poner en tensión los procesos culturales que definen los roles sociales. Desde aquí, hombres y mujeres son interpelados como diferentes. Estas diferencias son construidas social, cultural y temporalmente, generando determinadas relaciones de poder. Estas relaciones se estereotipan una vez instaladas en la cultura y, por medio de la institucionalización de prácticas, son reforzadas por múltiples instituciones como la religión y la familia, entre otros (Reevés y Badén 2000). Las relaciones patriarcales reproducen un sistema a través de numerosos ámbitos de influencia. Se constituye así la cosmovisión androcéntrica y se retroalimenta su dominancia sobre la mujer. Estas relaciones abarcan medios diversos como “[...] el lenguaje a través del discurso hétero-normativo (Johnson, 2002; Rubio, 2016), la ley, la literatura (Alberdi, 2005), la filosofía (Li, 2000; Leung, 2003), la religión (Elósegui, 2002; Rubio, 2016) o la visión sobre la ciencia (Miqueo et al., 2003)” (Fleta Asín y Pan 2017:194-195). De esta manera, se transforman las relaciones asimétricas de poder entre hombre - mujer en situaciones lógicas y normalizadas por ende naturalizadas.

¹ Centro de Estudios sobre Ciencias, Desarrollo y Educación Superior. Es una unidad asociada al Consejo Nacional de Investigación Científica y tecnológica (CONICET)

La incorporación de la perspectiva de género implica analizar las responsabilidades, oportunidades y derechos desde las relaciones establecidas entre hombres y mujeres pudiendo mostrar cómo estas relaciones pueden ser desiguales (en cada sociedad la desigualdad puede ser diferente). Esta perspectiva busca la desnaturalización, por ende, problematizar la situación dando luz a las brechas que generan desigualdad.

Sobre la Escritura de la Tesis

Para la redacción de este trabajo, se decidió utilizar una escritura no androcéntrica, esto es no sexista, a partir de la utilización del doble sustantivo y el artículo. Al optar por la doble denominación el masculino y el femenino, que irá acompañado de otras palabras las cuales tiene que concordar, los adjetivos, no se utilizarán en forma doble.

Se evaluaron otras alternativas como lenguaje inclusivo (utilización de la e ó x), la utilización signos (@ ó *) ó la utilización de los sufijos flexivos en la misma palabra (a/o). En este caso la selección se adoptó con el fin de facilitar la lectura, utilizando formas lingüísticas más adecuadas gramaticalmente.

El idioma español está estructurado de otra manera por lo que esta forma de escritura es todo un desafío, pero necesario de afrontar. Como semana Butler (2004) el lenguaje, actúa, genera construcciones sociales que estructuran nuestras formas de denominar, nuestro pensamiento e incluso la realidad está construida a partir de nuestro lenguaje (Castro Vázquez, 2010; Gonzalez, 2018).

La construcción gramatical usual en el español es masculina, reproduciendo estereotipos arraigados a la cultura patriarcal, androcéntrica y heteronormativa en las que estamos inmersos. La utilización del genérico como masculino oculta, invisibiliza relaciones de poder. La estructura gramatical no permite ver fielmente la realidad en las que las mujeres asumen nuevos roles incluso al interior de la lengua. En este trabajo es particularmente visible las barreras que las mujeres han tenido que superar pero que aún son invisibles, por ejemplo, en el reglamento de la Universidad. La utilización del lenguaje no sexista, entonces intenta ganar exactitud sin invisibilizar (Castro Vázquez, 2010; Gonzalez, 2018).

Objetivos de la tesis

El objetivo de la tesis consiste en analizar la composición del plantel docente y del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires desde una perspectiva de género. Así, se busca, por un lado, vislumbrar la situación de las profesoras de esta institución teniendo en cuenta los cargos por categoría y dedicación. Por otra parte, y en relación con lo anterior, se analiza la composición de los órganos de gobierno para establecer si las mujeres tienen acceso a los más altos cargos en la institución.

Inicialmente, este estudio se realiza a partir del análisis de información presente en tres anuarios estadísticos (2014, 2015 y 2016). La decisión de trabajar varios años tenía como finalidad poder evaluar si hay modificaciones interanuales. Al constatar que la variación era mínima, concentré la presentación de datos en el último anuario disponible. Para conocer cómo se estructura la carrera de docencia universitaria y el cogobierno, se analizó el estatuto de la UBA, junto con resoluciones del Consejo Superior.

Objetivos específicos

- Describir el contexto socio histórico de la construcción de la universidad como objeto de estudio para situar el lugar de las mujeres en estas instituciones a lo largo del tiempo.
- Describir las barreras visibles e invisibles que deben sortear las mujeres tomando como base la bibliografía especializada.
- Describir el contexto socio histórico que permite comprender la conceptualización de la carrera docente en la actualidad.
- Analizar la composición del plantel docente y del máximo órgano de gobierno de la Universidad de Buenos Aires para identificar la representación y participación de mujeres en los mismos.

Diseño metodológico: Definiciones básicas

La investigación se pregunta por la situación de las mujeres en la carrera docente y en los órganos de gobierno de la Universidad de Buenos Aires (UBA): ¿qué sucede con su acceso a cargos docentes de mayor jerarquía?; ¿Hay paridad de género en la docencia universitaria? ¿Y en los órganos de gobierno? ¿O se evidencian también aquí los fenómenos que destaca la

literatura especializada? (segregación vertical, techo de cristal, escalera mecánica de cristal, piso pegajoso, entre otros) ¿Hay cambios significativos entre los últimos años?

Se ha seleccionado estudiar el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA) como primera forma de aproximación a este campo de estudios y de manera de contar con una tesis de maestría acotada. Esta selección se vincula a dos fundamentos: el primero, el antecedente que mencioné respecto de mi participación en el proyecto de la red RIAIPE. El segundo, la característica de ser una universidad considerada “tradicional” y de las más gravitantes del sistema de educación superior argentino. Por estos motivos, a diferencia de instituciones universitarias que surgieron de manera más reciente, la introducción de perspectiva de género en las políticas institucionales de la Universidad ha seguido un ritmo más lento (véase más adelante).

El estudio de caso es una estrategia de investigación que se fundamenta en la selección de una unidad de análisis que concentre propiedades diversas que el investigador / investigadora quiere analizar. Stake (1995) establece que el estudio de caso es una metodología que permite conocer o poner el foco en la unicidad y particularidad del caso seleccionado. En esta ocasión se abordará la unidad elegida como un caso instrumental² dentro de un diseño cualitativo con un enfoque analítico descriptivo.

Al momento de definir las fuentes hubo dos posibles alternativas. La Información de la Secretaría de Políticas Universitaria (SPU) y los Censos Docentes de la UBA.

La SPU concentra la información que la UBA envía sistemáticamente (una vez al año) al Ministerio de Educación Nacional. Este organismo tiene, dentro de varias otras funciones, sistematizar la información proveniente de todas las universidades e institutos del país. Los anuarios estadísticos son el resultado de ese arduo trabajo. Esta información es pública y se solicita por medio de Trámites a Distancia (TAD). A fines del 2019, la SPU tiene disponible las Cuadros de los informes del 2016 (no el anuario aún), información con las que se elaboró esta tesis.

Por otra parte, la Universidad de Buenos Aires, cuenta con censos docentes, el último de acceso público es del año 2011. Es importante destacar que los censos no contemplan los órganos de gobierno y menos aún la distribución por sexo de estas autoridades.

Teniendo en cuenta la información accesible se decidió trabajar con los anuarios estadísticos de la SPU ya que se cuenta con información más actualizada y pertinente para este estudio.

² El caso es utilizado como un instrumento para examinar un fenómeno particular, es tomado como ejemplo.

Es necesario remarcar que al tomar esta decisión queda fuera de los registros una práctica usual de la UBA. La Docencia en calidad de Ad-Honorem, que al no contar con una clara designación no son contemplados en los datos que se solicitan anualmente a la universidad. Para dimensionar su representación en el 2011 se censaron 28.232 docentes de los cuales 6624 estaban en esta categoría.

Por otra parte, al adoptar las estadísticas de la SPU, la variable utilizada es sexo, la cual se define como femenino y masculino. La misma no posee otra distinción que no sea la binaria. En esta ocasión y, para facilitar la escritura, se han utilizado como sinónimos Femenino/mujer, masculino/hombre/varón.

La estrategia de investigación fue documental: en tanto la esencia de la información documental radica en que, primero, la constatación de que si un evento ocurrió, existirá algún registro de lo sucedido; segundo, el conocimiento general acerca del funcionamiento de las instituciones investigadas puede indicar qué caminos administrativos pueden haber seguido los documentos que se buscan; tercero el conocimiento que no se puede observar se encuentra, generalmente, en los documentos (Lincoln y Guba, 1985).

En suma, el corpus empírico quedó definido por:

1. Estatuto Universitario de la UBA
2. Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias de los años 2014, 2015 y 2016.
3. Censos al plantel docente, información elaborada por la UBA de los años 2004 y 2011.
4. Resoluciones del Consejo Superior relacionadas a la paridad de género en la construcción de los espacios de gobierno de la universidad.

Relevancia del trabajo

La búsqueda de la igualdad con perspectiva de género es un tema de agenda desde hace ya varios años, que responde a demandas internas, movimientos nacionales e internacionales por la búsqueda de la igualdad de las mujeres en los diferentes espacios de actuación. En 1991 se sanciona la Ley Nacional No. 24.012, más conocida como la ley de cupo, donde se establece la cantidad mujeres que deben estar en la lista de los partidos políticos. Esta ley es acompañada de debates sobre los cupos en espacios sindicales. En el 2010 se aprueba la Ley de matrimonio igualitario, marcando otro hito en la aceptación de la construcción de familias

alternativas a las impuestas por la religión. En paralelo, movimientos sociales mundiales como “ni una menos”, “me too”, “las tesis”, denuncian las diferentes formas de violencias ejercidas sobre las mujeres.

Con respecto a la universidad, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el 2018 creó la Red Universitaria de Género (RUGE) permitiendo evidenciar la necesidad de trabajar determinadas temáticas en las universidades desde una perspectiva de género. Hoy en día el 60% de las universidades cuentan con espacios de género ya institucionalizados con el fin de poder afrontar denuncias y atención en general de violencia hacia la mujer o disidencias. También se trabaja sobre la implementación de la Ley 27.499, más conocida como Ley Micaela³ en las universidades y al interior del CIN.

Por otra parte, en el 34vo Encuentro de Mujeres hubo un espacio destinado a Mujeres y Educación Superior donde los temas que surgieron están íntimamente ligados con el devenir de estos procesos políticos e institucionales. Este análisis toma mayor relevancia aún en la actual coyuntura en donde las profesoras convocan a espacios de debate sobre su tarea cotidiana. En octubre 2019 se celebró el primero encuentro de profesoras de la UBA (UBAFEM) enmarcado en el título “universidad, trabajo y feminismo” donde se abordaron estas temáticas. Los cuatro ejes centrales fueron: Hacia la paridad en la UBA, Política de género en la universidad, Universidad y feminismos y agenda para una UBA feminista. En este contexto parece pertinente vislumbrar como es la composición de la población docente, en cada uno de los cargos, dedicaciones y acceso a los órganos de gobierno. Analizar si hubo o no avances en materia de género vinculada con la participación y el acceso de las mujeres entre un anuario y otro, en pos de la búsqueda de la igualdad.

Breve contextualización del sistema de educación superior universitario en Argentina

La oferta de educación superior en Argentina está conformada por 131 universidades e institutos universitarios (111 son universidades y 20 institutos). De las universidades, 61 son estatales, 49 son privadas y 1 es extranjera. Para el 2016 el sistema estaba compuesto por una matrícula de 1.939.419 estudiantes de grado y pregrado, donde el 72,16% asisten a

³ La Ley 27499 o Ley Micaela, establece capacitaciones obligatorias sobre en la temática de género y violencias contra las mujeres para todos los funcionarios públicos de los tres poderes del Estado nacional.

universidades estatales y el 57,5% son mujeres (SPU, 2016). En el caso de posgrado asisten 160.672 estudiantes de los cuales el 76,27% cursan en instituciones estatales.

Se destaca que el sistema de educación superior en Argentina es heterogéneo en términos de tamaño y concentración de la matrícula. En 5 jurisdicciones (CABA, Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Tucumán) se concentra el 74.98%⁴ de la matrícula total de grado en la Argentina.

En 6 universidades Nacionales se concentran 37.12%⁵ de los estudiantes de pregrado y grado de todo el país. Estas son Mega universidades, cada una de ellas cuenta con más de 50.000 estudiantes. El sector privado, con un fuerte crecimiento en la última década⁶, representan el 27,80% de los estudiantes de pregrado y grado con una matrícula de 539.856 según la síntesis de información de estadística universitaria 2016. El caso destacado es la Universidad de Buenos Aires que posee 293.765 estudiantes distribuidos en todas sus facultades.

Con respecto a la docencia⁷, según el anuario de la SPU, encontramos que en el país se desenvuelven como docentes 130.557⁸ personas a las que hay que adicionar 4019 que conforman las autoridades de las universidades (órganos de gobierno).

Breve contextualización de la Universidad de Buenos Aires

Del universo mencionado se ha tomado como caso de estudio la Universidad de Buenos Aires (UBA), la misma fue seleccionada por varios criterios.

El primero está relacionado con su tamaño, de las mega-universidades de Argentina (más de 50.000 estudiantes) es la más grande. Está compuesta por 13 facultades con una fuerte tradición académica enraizada a lo largo de sus casi 200 años de existencia. Cuenta con 323.258⁹ estudiantes que representan el 15.15% de la población estudiantil de todo el país.

⁴ Ver Anexo I.

⁵ UBA: 293.765 estudiantes

UNLP: 105.551

UNC: 118.949

UNNE: 51.119

UTN: 84.387

UNT: 66.199

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, anuario 2016.

⁶ La matrícula de en la universidad privada creció 6,2% entre 2003 y 2013 mientras que las Universidades Nacionales un 1,2% (Barsky y Corenga: 2107)

⁷ La información brindada por la SPU es sobre el universo de la UUNN únicamente.

⁸ No están contemplado los docentes Ad-honorem, en el caso de la UBA son una cantidad considerable, en los próximos capítulos se desarrollará el tema.

⁹ 293.765 estudiantes de grado y 29.493 estudiantes de posgrado (SPU 2016)

Respecto de los cargos docentes, según el Anuario de Políticas Educativas 2016, en la UBA trabajan 30.686 docentes de grado que representan 23,5% de los docentes a nivel país, siendo un caso representativo para ser analizado.

Otra condición que fue tomada en cuenta fue la posibilidad de accesibilidad a los datos. La Universidad de Buenos Aires cuenta con información cuantitativa de alta relevancia ya que se lleva a cabo el censo al plantel docente. Como se verá a continuación el acceso a los datos, cuando se desea trabajar con perspectiva de género, es uno de las primeras barreras u obstáculos a enfrentar. Contar con información accesible permite un trabajo más exhaustivo.

Para concluir, retomando el trabajo de Claverie (2012), es importante destacar un concepto de fuerte peso de los procesos de institucionalización, el isomorfismo¹⁰, la UBA ha sido observada, tanto su estructura, como modelo de organización y copiada por otras universidades, principalmente de más reciente creación. La historia de la constitución del sistema de educación superior en Argentina ha demostrado contar con una fuerte impronta isomórfica en el crecimiento del sistema en su conjunto (Halperin Donghi, 1962). La UBA goza de ser la universidad con mayor prestigio de la Argentina y de la región. Según la QS World University Ranking¹¹ 2019 la UBA está en el puesto 74 a nivel mundial siendo la octava a nivel Latinoamericano. Es la única Universidad Argentina dentro de las 340 primeras¹².

Delimitación temporal del estudio

El período temporal delimitado está pautado por los últimos 3 anuarios de acceso público de la Secretaría de la Política Universitaria (SPU). Los mismos son de los años 2014, 2015 y 2016 y los años electorales en los que concuerdan la votación de los 3 claustros (2013 y 2017) Se analizarán las fuentes primarias para poder vislumbrar la situación de las profesoras de la Universidad de Buenos Aires y el acceso a los órganos de gobierno.

¹⁰ Powell y Dimaggio (2001) hacen referencia a los procesos institucionales, sus elementos culturales y estructurales de una organización son asumidos por sus miembros y sirve de modelo para otras. De esta forma las nuevas organizaciones obtienen legitimidad a través de copiar e incorporar elementos de otras más tradicionales.

¹¹ Véase <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>

¹² En el puesto 344 se encuentra la UCA

Estructura del trabajo

Este trabajo se estructura en seis capítulos. El primero aborda los orígenes de la universidad, describe los modelos imperantes que establecieron las estructuras básicas para comprender la universidad actual. Una contextualización socio histórica del surgimiento de la Universidad en América Latina y en particular en Argentina permitirá comprender los orígenes de la Universidad de Buenos Aires. Luego, se analizan brevemente los cuatro procesos de reforma universitaria para concluir contextualizando la perspectiva de la universidad como campo de estudio en la Argentina.

El segundo capítulo presenta el estado del arte: la situación de las mujeres en la universidad. Recorreremos su paso por la educación media, el acceso a la educación superior y la historia de las primeras egresadas en el mundo y en la UBA. Se describen brevemente, los pasos en sus carreras y los ideales que persiguieron.

El tercer capítulo aborda el marco teórico, los trabajos actuales que analizan la situación de las mujeres en la educación superior, ya sea en acceso, permanencia, egreso o el ejercicio profesional. En esta sección recuperamos las principales categorías para abordar, desde una perspectiva de género, la situación de las mujeres en la universidad en vistas a nuestro problema de investigación.

El cuarto capítulo se centra en la carrera docente. Se realiza una breve descripción conceptual que permitirá entender las configuraciones de la docencia universitaria, para luego focalizar en Argentina. Se finaliza el apartado describiendo las características particulares de la docencia en la UBA y la conformación de los órganos de gobierno de esta universidad.

El quinto capítulo se dedica a la presentación de información sistematizada sobre cargos docentes por categorías y dedicaciones, con énfasis en la UBA. También, se presenta la composición del Consejo Superior, órgano de gobierno de la universidad. Se esbozan unas conclusiones parciales a partir de dicho relevamiento.

Finalmente, el capítulo seis presenta las conclusiones a las que se arriba a partir del análisis realizado.

¡Aclaración importante!

En las instancias finales de este trabajo, el Consejo Superior de la UBA sancionó una nueva normativa para las elecciones internas. Bajo la resolución RESCS-2019-2099-E-UBA-REC de diciembre 2019 se aprueba que las listas que se presenten de cada uno de los claustros deben respetar la paridad de género no solo en la cantidad de representantes, sino en la composición, intercalando a sus candidatos y no pudiendo colocar dos personas del mismo género consecutivamente.

Es una resolución cambiará en las próximas elecciones la composición de todos los órganos de gobierno.

Capítulo 1

La Universidad como campo de estudios



En este apartado se abordan los orígenes de la universidad. Se analizan los modelos imperantes que establecieron las estructuras básicas para comprender la actual universidad. La contextualización socio histórica del surgimiento de la Universidad en América Latina y en Argentina permitirá comprender los orígenes de la Universidad de Buenos Aires. Luego, se analizan brevemente los cuatro procesos de reforma universitaria para concluir contextualizando la perspectiva de la universidad como campo de estudio en la Argentina.

1.1. La Universidad: una institución europea trasplantada en el mundo entero.

La universidad, junto a la Iglesia, es una de las pocas instituciones que se han mantenido desde los siglos medievales. Expandiéndose por los cinco continentes, teniendo, más o menos la misma idea de su funcionamiento en cada parte del mundo, más allá de si hablamos de oriente u occidente, del cristianismo o el islamismo (Aurell, 2015). Su emergencia es resultado de un largo proceso, relacionado a los centros educativos religiosos. Entre los historiadores hay consenso en sostener que la universidad surge en la sociedad medieval en el siglo XI y XII en pleno proceso de construcción de los burgos.

Como especifica Tünnermann (2003), la universidad tal como la conocemos en el día de hoy data de mediados del siglo XII, pero su apogeo es un siglo posterior. Las principales circunstancias que favorecieron el surgimiento de la universidad son:

- a. La urbanización y aumento de la población que se dio entre los siglos XI y XIV.
- b. La urbanización generó cambios cualitativos impulsando procesos de mayor complejidad, intercambio de costumbres e ideas. Hubo cambios en modelos laborales, aparición de los gremios y nuevas demandas educativas.
- c. Cambios en la organización económica y social. Surgimiento del corporativismo.
- d. Surgimiento de un fuerte deseo del saber similar al surgido en el renacimiento o iluminismo.

e. Nacimientos de nuevos oficios como es el de enseñar genera un nuevo gremio: los maestros y discípulos dedicados a la intelectualidad. Este proceso provoca la legitimación, al igual que los otros oficios, de los campos del saber.

Los primeros centros se ubican en Paris, Bologna y Oxford. Su público gira entorno a los hijos de la pujante burguesía que empezaron a poblar los burgos de las emergentes ciudades europeas. Estos centros se caracterizaban por la enseñanza de las artes liberales¹³, y las ciencias sagradas¹⁴. Desde sus orígenes convivieron las necesidades del “mercado laboral” y las de la iglesia para la formación del clérigo (Aurell, 2015).

Luego de una serie de puja de intereses, la separación entre centros educativos y religiosos se produjo en el siglo XII cuando las escuelas de los monasterios quedan reservadas para el estudio de los futuros monjes y la escuela urbana – universitaria abierta- para a la comunidad, tanto laicos como eclesiásticos (Aurell, 2015). Es importante destacar que el acceso estaba restringido al hombre de la nueva clase dominante (burguesía) interesado en conocer las nuevas artes y conocimientos necesarios para la coyuntura. El “Humanismo, el Renacimiento, los efectos del descubrimiento de la imprenta, el encuentro con América, y la publicación de las tesis de Lutero” (García Guardilla, 2008:3) son algunos de los nuevos desafíos que las universidades debían afrontar.

En el caso de América Latina, las primeras universidades se crearon en el marco del proceso de conquista y colonización española: la universidad es una institución trasplantada del orden colonial. Las primeras se ubicaron en los actuales países de República Dominicana, Perú, México y Colombia.

A partir del siglo XIII comienzan a gestarse los primeros indicios de crisis en las universidades. En el Siglo XVIII, las facultades, especialmente las teológicas, se convirtieron en guardianas del modelo imperante, de tal forma que no cuestionaban el orden social establecido (Arredondo Vega, 2011) relegando el carácter crítico con el que surgieron. De esta manera, fueron perdiendo relevancia, eliminaron la participación política de los estudiantes y el oscurantismo ingresó permitiendo gestar imposiciones y oposición a las reformas y a la penetración de la ciencia moderna. Finalmente, el paradigma universitario medieval mostró que estaba agotado y para mediados del siglo XVIII estaba amenazada la

13 Gramática, retórica, lógica, aritmética, astrología y geometría

14 Posteriormente teología.

existencia de las universidades de Cambridge y Oxford; en Francia se elimina a la Universidad de París (Arredondo Vega, 2011).

Hubo que esperar al XIX para que se produzca el renacimiento de las universidades, las mismas se articularon entorno a tres modelos o enfoques (López Segrera, 2006), a saber: el modelo inglés o sistema universitario residencial de Oxford, que dio lugar a la escuela norteamericana; el modelo francés, basado en las grandes escuelas o facultades denominada sistema Napoleónico (la refundada Universidad de París en 1806); y el modelo alemán de investigación, derivado de la Universidad de Humboldt. A continuación, pasamos revista a cada uno de ellos.

1.1.1. El modelo inglés

El modelo de educación superior inglés es el que dio lugar a la escuela norteamericana, uno de los modelos más influyentes en la conformación de los sistemas de educación superior a nivel mundial.

A finales del siglo XIII se ubican las raíces de los *Colleges* en Oxford y Cambridge. Los elementos claves, que hoy en día juegan un papel importante en las reformas universitarias, se centran en:

1. Las formas de gobierno;
2. La estructuración departamentalizada de los estudios académicos y,
3. El sistema electivo (flexible y semiflexible).

Las formas de gobierno requerían de la figura de presidente (rector) como jefe administrativo. Los fondos provenían, en su mayoría, de presupuestos estatales, por lo general el gobernador designaba a un consejo directivo por 4 años, responsables de las instituciones superiores públicas. Los rectores eran nombrados por este consejo y eran responsables de asignar luego, a los funcionarios más relevantes (McGuinn, 1993). El salario del personal docente está determinado por la oferta y la demanda, para fines del siglo XIX. Algunas universidades comenzaron a ofrecer sueldos altos para atraer a los mejores docentes de otras universidades, es el caso de Harvard.

La estructura académica de este modelo hacía referencia a la forma en que se organizaban. El énfasis se encuentra en la departamentalización, utilizando una organización del sistema por medio de la elección de materias o de créditos (Arredondo Vega, 2011).

Mientras la figura de Departamento hacía referencia a la instancia académico – administrativa en la que descansa la organización de los sistemas en el siglo XIX (Arredondo Vega, 2011; Clark 1986); el sistema electivo se refería a la posibilidad de los estudiantes de seleccionar, al menos, una parte de las asignaturas. Hay dos tipos de sistemas: Electivo en grupo de materias o semiflexible¹⁵ y el segundo es el sistema de créditos¹⁶. Si bien los dos parten de la idea de que el conocimiento puede fragmentarse en pequeñas partes (materias) y reagruparse a partir de las elecciones, es importante destacar que mientras el primer sistema hace referencia al tipo de conocimiento de las materias requeridas para una carrera; en el segundo se evalúa la cantidad de conocimientos requerido.

1.1.2. El modelo francés o napoleónico

Napoleón consideraba que la educación debe estar sujeta a la intervención del Estado; por eso modificó todo el sistema de educación y todos sus niveles, tanto nivel primario, como secundario y universitario, creando así un sistema público controlado y regulado por el Imperio, siendo la universidad una corporación al servicio del Estado (Cobo, 1979).

La universidad napoleónica (también llamada imperial) puso el énfasis en la formación profesional. Creó una serie de escuelas especiales para la formación superior para lograr sus objetivos. El resultado se tradujo en escuelas con formación inminentemente práctica con profesores como servidores públicos. Esta reorganización le permitió despojar a la universidad de su autonomía, característica distintiva desde la Universidad de París. Esto implicó depender exclusivamente de un ministerio que decidía sobre materias, designación de docentes y otros temas centrales (Cobo, 1979). Así, “las universidades son instituciones con

¹⁵ Los estudiantes eligen un departamento de interés y luego toman algunas materias como obligatorias de otro departamento. (Cowley y Williams, 1991). Esta es la base de los actuales planes de estudio en el cual los primeros años son de educación general y luego se elige un área específica o principal.

¹⁶ A finales del siglo XIX las universidades y colleges en Estados Unidos e Inglaterra comenzaron a implementar una modalidad de medir las materias por un sistema de crédito las cuales dependían de las horas cursadas. Los institutos ofrecían un catálogo de materias y créditos que para que el estudiante eligiese que cursar. Los títulos se otorgaban a partir de una cantidad establecidas de créditos necesarios

un fuerte carácter funcionarial, con un gobierno burocrático, y, sobre todo, con una fuerte orientación profesionalizante” (Mora, 2004: 16).

1.1.3. El modelo alemán

Las universidades en Alemania del siglo XIX y, junto a las francesas, son las iniciadoras del movimiento universitario contemporáneo (Arredondo Vega, 2011). Es común identificar a Humboldt como padre la universidad alemana. Él, junto a otros intelectuales contribuyeron a caracterizar el modelo alemán como lo conocemos en la actualidad (Arredondo Vega, 2011)

En la época medieval, la universidad alemana se encontraba en un desarrollo embrionario respecto de otras europeas. La aristocracia alemana enviaba a sus hijos a estudiar al exterior y las universidades importaban docentes de los países aledaños. Situación que se mantuvo constante hasta el siglo XIX donde comenzaron los cambios en el sistema de educación superior.

Fue en la universidad de Berlín (1810) donde se consolidó el proceso modernizador (Gago Gómez, 1988; Meneses, 1976). Ésta adoptó no solo la libertad de enseñanza, sino la modalidad alternativa de conferencia. La conferencia era entendida como enseñanza a la lección y forma de interpretación de los textos, siendo el profesor el protagonista. Estas innovaciones marcaron la orientación modernizada, a la vez que científica y civilizadora de la universidad alemana contemporánea.

La universidad se expandió con la impronta científicista, que proponía Schleiermacher (1808), intelectual del movimiento, la tarea central era despertar la idea de la ciencia en los jóvenes. Por su parte Fichte (1809) expresaba la necesidad de que el profesor, sea, antes todo, un investigador (Mondolfo, 1955). Humboldt planteaba que la universidad debía ser el centro de la unidad del saber, en donde la enseñanza y la investigación establecen una relación estrecha conformando una corporación en servicio de la ciencia y no solo como un espacio de transmisión de conocimientos (Ferrer, 1973; Cobo, 1979). Los tres intelectuales creían en una universidad dedicada a un quehacer científico, separado de las creencias doctrinales. Con relación a la autonomía la universidad debía ser apoyada por el Estado, pero a diferencia del modelo francés, éste, no debería intervenir en sus asuntos internos.

Las características innovadoras de la Universidad de Berlín se centraban en la libertad de cátedra; la estrecha relación entre docencia e investigación, lo que implicaba la caracterización del docente investigador; la autonomía del Estado con respecto a los aspectos académicos administrativos y de las facultades que conformaban la universidad. Esta autonomía administrativa permitía tener decisión sobre los catedráticos que formaban parte de la universidad, así como la creación o supresión de materias (Cobo, 1979). Es importante destacar que al ser la investigación un eje central, los estudiantes deben aprender, participando activamente de las investigaciones. Tal como afirma Arredondo Vega (2011), las bases establecidas por la Universidad de Berlín y posteriormente las universidades alemanas en su conjunto, son aportes indiscutidos para el desarrollo de la educación superior en Argentina y principalmente en la región.

1.2. El Surgimiento de las universidades en América Latina y Argentina

Los antecedentes de las universidades coloniales en Hispanoamérica se ubican en el siglo XVI. Las mismas surgen, al igual que en Europa, amparadas por la corona y/o por la Iglesia (Unzué, 2012). Este acuerdo entre iglesia y corona implicó también una dualidad de objetivos que no se atendían de manera equitativa. Por un lado, las necesidades de formar ciertos profesionales que requiera el estado colonial y, por otro, los cuadros que la Iglesia necesitaba. En torno a estas disputas se encuentran las universidades cuando comienzan los sucesos independentistas de la región. Surgen nuevas funciones entorno a la formación de las elites profesionales que permitan crear los aparatos administrativos burocráticos que las nuevas naciones requieren (Unzué, 2012).

En el siglo XIX se sustituye la universidad colonial, adoptando el modelo napoleónico de universidad (López Segrega, 2016), aunque no implicó la creación de institutos de investigación. Como señala Halperín Donghi (1962), la explotación del Imperio español permitió un bajo margen de desarrollo de la economía local. La minería con mano de obra indígena y, en algunos casos, escasa participación en la agricultura o comercio local permitió que lentamente se configure grupos criollos que desarrollaran intereses en la conformación de instituciones que posibilitaran su reproducción social. Es por ello, las universidades tardaron tanto en configurarse en el modelo que conocemos.

Este es el contexto de surgimiento de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1821, primera universidad creada luego de los procesos de independencia del actual territorio argentino (vale recordar que la actual Universidad Nacional de Córdoba ya existía).

Retomando el trabajo Del Valle, Suasnábar y Montero (2016), a nivel regional hay consenso en afirmar que hay una etapa fundacional de las universidades que abarca desde la era colonial, hasta 1918, cuando acontece la primera reforma universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba. Según los autores esta es la primera de una serie de reformas que permiten describir las transformaciones de las universidades de Latinoamérica y el Caribe.

1.2.1. El surgimiento de la UBA

La Universidad de Buenos Aires (UBA) abre sus puertas en agosto de 1821, siendo la segunda universidad del país. La misma, inaugurada por el Dr. Bernardino Rivadavia, en aquel entonces secretario de gobierno de la provincia, era la expresión más clara de los anhelos de aquella época. La inauguración ratificaba el lugar de Buenos Aires en el contexto regional y expresaba los deseos de convertirse en una gran ciudad (Unzué 2012). Asimismo, en el plano económico y político, esta inauguración se enmarcaba en el ambicioso plan de modernización del país recientemente independizado (Nashtat y Aronson, 2008). Es en este contexto que la UBA surge como la búsqueda de modelos alternativos al escolástico en la región. Se concentrará en responder a las demandas particulares del Río de la Plata, y de la Ciudad de Buenos Aires, la cual era próspera y estaba en pleno crecimiento. La vocación profesionalista por la que se caracterizará acompaña el proceso de modernización social de nuestro país (Naidorf y Perrotta 2010).

En 1881 la Universidad de Buenos Aires es nacionalizada en el marco del proceso de organización de las dos universidades con la Ley N°1597 (Ley Avellaneda, 1885). Este instrumento legal contó con 4 artículos en los que se instan a los Consejos Superiores a dictar sus estatutos regidos por una serie de reglas dóciles. Las mismas hacen referencia a la organización interna de la facultad, a la composición de los órganos de gobierno, atribuciones y alcances generales de la universidad, designación de fondos universitarios, designaciones docentes. La Ley no profundizó sobre dos aspectos centrales: las funciones y el papel o misión de la universidad en la sociedad (Naidorf y Perrotta, 2010).

El Estatuto de la UBA ha sufrido una serie de modificaciones a partir de la falta de definiciones centrales de la ley. Específicamente, nos referimos a la falta de autonomía, la dependencia financiera y los mecanismos de gobierno. En este trabajo no abordamos las modificaciones de todos los estatutos de la UBA ya que nos ceñimos a presentar sus rasgos centrales.

A principios del siglo XX la universidad comienza a masificarse, las clases medias en ascenso ingresan aumentando considerablemente la matrícula, se comienzan a conformar los gremios y centros de estudiantes. Las presiones que estos grupos acarreaban, desembocaron en la modificación del Estatuto Universitario en 1906, disminuyendo así las pugnas académicas en la UBA. En la Universidad de Córdoba, las pugnas no disminuyeron y generaron las condiciones para el movimiento de reforme de 1918. El mismo incitó cambios considerables en el Estatuto. Las modificaciones más significativas instauradas por la Reforma Universitaria fueron: la conformación de los tres claustros docentes, alumnos y graduados, formando un sistema tripartito de co-gobierno. Se establecieron vínculos entre la política universitaria y la nacional involucrando así a la universidad en los problemas sociales, políticos y económicos del país. La dimensión de la extensión universitaria cobró valor, creando cursos para trabajadores. Se llamó a concursos públicos para cubrir cargos docentes. Se concibió a la educación libre como instrumento de democratización en el acceso sentando las bases para lo que sería en el futuro la universidad de las masas.

1.3. Procesos de reforma:

En este apartado analizaré los procesos de reforma universitaria y como estos repercuten en las configuraciones, tanto a nivel regional como nacional de los sistemas de educación superior. Describiré que es lo que sucedió en la UBA en cada uno de estos momentos

1.3.1. La primera generación de reformas universitarias (1918 – 1960)

Retomando los antecedentes, el sistema de educación superior argentino, comenzó con la creación de la actual Universidad de Córdoba en 1613. La misma se crea a partir de la autorización del Papa Gregorio XV. Poseía dos facultades, la de arte y la de teología. La

primera se centraba en los estudios filosóficos, siguiendo la corriente Aristotélica mientras que la segunda el estudio de las sagradas escrituras y teología moral (Del Bello, 2007).

Las características generales del sistema se orientaban a un proceso de consolidación variada. En la época colonial convivían de manera tensionada la Iglesia y la Corona, lo que impactaba en la forma de la universidad. Luego, tras adoptar un símil modelo francés se pudo revisar e, incluso, reconfigurar nuevos bloques de gobierno y formación de las elites.

A diferencia de lo que sucedió en otros países que adoptaron un modelo profesionalista, como Japón, en Argentina predominaron los estudios de derecho o medicina, actividades comerciales y civiles que acompañaron el crecimiento de la población inmigrante europea, de fines del siglo XIX. Así el acceso a la universidad y la obtención de un diploma permitía el desempeño profesional que impactaba en las posibilidades de ascenso social (Halperín Donghi, 1962; Buchbinder, 2005; Vasen, 2013).

Terminando la segunda década de 1900 se desarrolla la reforma universitaria de 1918, considerada la primera reforma de la educación superior promovida por los mismos actores, marcando un proceso originado desde las bases y endógeno a la misma universidad (Naidorf y Perrotta, 2010). La misma tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba, pero el movimiento se expandió por toda América Latina, ubicando "... a la Universidad en un lugar de "caja de resonancia" de los procesos y demandas políticos y sociales que atravesaban a la sociedad" (Llomovatte y Naidorf, 2006). Con el movimiento de la Reforma, se establece un nuevo modelo democrático de gobierno tripartito (estudiantes, graduados y docentes) y autónomo que marcará las características distintivas del sistema hasta la fecha.

La autonomía introdujo una forma de regulación que establece una mayor participación por parte del Estado, en cuanto al financiamiento y una menor participación en el control gubernamental. "...desplegó una fuerte tensión a lograr la inclusión, con mayor o menor sintonía con el Estado, desde ese momento hasta la mitad del siglo XX. Es esta decidida tensión a la inclusión social lo que nos permite ubicar en 1918 los primeros indicadores de una búsqueda propositiva de la realización de la responsabilidad social en la universidad argentina". (Llomovatte, Naidorf, 2006:1).

Acerca de la designación docente, la reforma generó transformaciones profundas en la facultad, creando pautas y mecanismos internos de crecimiento que permitieron que los puestos de la facultad sean cubiertos, tanto los docentes como los técnicos, por egresados de la casa de estudios (Buchbinder, 1997).

Retomando lo trabajado por Díaz de Guijarro (2018), la reforma del '18 implicó no solo una reforma estudiantil sino también una reforma cultural, económica y política. El autor retoma la relación entre el movimiento estudiantil y el obrero para poder enfrentar a la oligarquía eclesiástica cordobesa.

A pesar de los cambios significativos, es importante destacar que la universidad continuó siendo elitista¹⁷ situación que se mantendrá hasta la década del '60.

La democratización de los estudios superiores en Argentina (y en la región) sufrieron movimientos pendulares de ampliación –contracción según los diferentes gobiernos o regímenes políticos que accedieron al poder en cada uno de los países y periodos históricos. (Chiroleu, 2018; Del Valle, Suasnábar, Montero 2016).

Entre 1918 y 1943 (exceptuando la presidencia de Uriburu) la administración de la universidad argentina se rigió por los postulados reformistas (Buchbinder, 2013). En 1943, con el golpe militar que derrocó a Castillo, ascienden al poder grupos conservadores, nacionalistas y religiosos. Las universidades fueron intervenidas, docentes fueron separados de sus cargos y estudiantes detenidos. Más allá de la conferencia nacional de rectores que pedían enfáticamente respetar la autonomía de las universidades, las mismas siguieron en una inestable condición. En el 1946 y con la llegada de Perón al poder, para algunos autores, se acrecentaron los ceses de actividad docente (Buchbinder, 2013) y otros estudian con otra profundidad este proceso para desmitificar la construcción de este relato (Juarros, 2011; Riccono y Naidorf, 2017).

En la época peronista se creó la Universidad Obrera Nacional permitiendo a las clases populares acceder a la educación superior, multiplicándose la cantidad de estudiantes y docentes. Por otra parte, se declara la gratuidad y se eliminó el examen de ingreso.

Es en 1947 se promulga una nueva ley, la cual no contempla el principio de autonomía que quedará en suspenso hasta que la llamada Revolución Libertadora vuelve a otorgarle las bases para la reconstrucción del sistema, decretando la autonomía y autarquía en la universidad (Buchbinder, 2013; Naidorf, 2004).

Con la llamada revolución Libertadora de 1955 comienza la considerada “Edad de oro” de la UBA (1955-1958). Los hitos centrales giran en torno a la creación de 5 carreras¹⁸, la puesta en

¹⁷ Retomando el trabajo de Trow (2006) la universidad elitista se da en los países donde la matriculación es o inferior al 15%; sistemas de masas en los que la matriculación se mueve entre el 16 y 50%; y sistemas universales donde la matriculación supera el 50%.

marcha de una editorial propia (EUDEBA) y del departamento de extensión universitaria y de orientación vocacional, así como el inicio de la construcción de ciudad universitaria. Por otra parte, en relación con la carrera docente se incorporan profesores investigadores de dedicación exclusiva (Doberti, 2014).

Con respecto al sistema de educación superior en Argentina, en 1958 las universidades privadas comenzaron a funcionar oficialmente a partir de la Ley de Domingorena (Ley N°14.557), dictadas en el marco de la proscripción política al peronismo (Algañaraz Soria, 2016; Balán y Fanelli, 1994). Desde aquí las universidades privadas comenzarán a tener participación activa en el sistema.

1.3.2. Segunda generación de reformas universitarias (1960 – 1980)

En relación a los procesos de reforma a nivel regional, los autores Del Valle, Suasnábar y Montero ubican el segundo proceso, entre 1960 y 1980, en simultáneo con el proceso de masificación de la educación superior. Este período se caracterizó por instancias de cooperación y creación de agencias de investigación científico y técnicas. A nivel regional implicó un proceso de democratización del acceso, que estuvo atenuado por la tendencia binaria, universitario y no universitario, pero también por una creciente participación del sector privado (en algunos países con procesos de privatización) (Del Valle, Suasnábar y Montero 2016). La desregulación del mercado implicó una menor presencia estatal y menor control gubernamental.

En Argentina esta situación se mantuvo hasta 1966 que se termina de consumir con “la noche de los bastones largos” que implicó la intervención de las universidades nacionales y en la UBA en particular implicó una violenta represión sobre docentes y profesores que desembocó en una renuncia masiva y cesantía de otros.

Hacia los años setenta, el sistema educativo argentino (y latinoamericano) estaba masificado, habiéndose multiplicado la cantidad de estudiantes, así como también la de docentes y el número de instituciones (López Segrega, 2006). En estos años el sistema se aleja del modelo de educación de las elites¹⁹ y pasa al de educación superior masiva orientada por las demandas sociales hacia el Estado: igualdad de oportunidades y búsqueda de crecimiento

¹⁸ Sociología, administración, economía, psicología y Ciencias de la Educación.

¹⁹ El sistema educativo universitario se caracterizaba por un ingreso selectivo con criterios restrictivos en el acceso, en ningún caso superaba el 10% de la población con edad correspondiente (Krotsch, 2003).

económico (Krotsch, 2003). Si en 1958 Argentina contaba con 9 universidades para 1970 ya se encontraban 38 instituciones, y en 1994 el número ascendía a 77 (Balán y Fanelli, 1994).

En 1973 comienza en palabras de Naidorf (2004) el momento más oscuro y violento de nuestro pasado reciente. El terrorismo de estado se caracteriza por la muerte y desaparición de personas. Con respecto a la política universitaria, en este periodo los claustros sufrieron represión. Según informes de la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas, casi uno de cada cuatro personas desaparecidas era estudiante o docente universitario (Naidorf, 2004). La represión incluyó la prohibición y destrucción de textos, así como censura en disciplinas científicas como sociología, psicología, materialismo histórico entre otros. La Ley 22.207 de 1980 retrotrajo a la universidad a un modelo previo a la reforma y acompañado de un desfinanciamiento.

1.3.3. La tercera generación de reformas universitarias (1980 – 2008)

En la década de los años '90 se produjo una reestructuración marcando el tercer ciclo de reformas que se extendió hasta finales de la primera década del 2000. Este período se caracterizó por continuar con el proceso de masificación de la educación superior, pero en un modelo impulsado por las tendencias a la privatización e internacionalización, la educación pasó a ser un bien de mercado, posible de comercializarse transnacionalmente desregulado, un bien de consumo individual generando una “profundización del paradigma competitivo de internacionalización” (Perrotta, 2016).

El modelo binario pasa a ser trinario en donde surge la figura de privado internacional. Comienza un proceso de mayor presencia estatal por medio de regulaciones y evaluación de la calidad. El financiamiento (o desfinanciamiento) es suplantado en gran medida por la desregulación del mercado universitario (Del Valle, Suasnábar y Montero 2016). Esta década conllevó un cambio de paradigma donde la democratización del acceso al conocimiento es suplantada por persecución del éxito individual (Landinelli, 2008).

A fines de los años ochenta, Argentina recupera la democracia como forma de gobierno, en un contexto donde se comienza a sentir el impacto de la crisis mundial iniciada con las crisis del petróleo. La educación superior comienza un proceso de desgaste de la confianza a las instituciones públicas que, sumado al descenso del financiamiento, generan un cambio en la

oferta, provocando la expansión de las carreras cortas, con salidas laboral rápidas (Krotsch, 2003).

Así, a principios de los noventa se llevaron adelante las reformas del sistema educativo en su conjunto, generando cambios significativos en la organización general incluso a nivel del presupuesto nacional. La sanción de la Ley de Educación Superior N°24.521 (LES) en 1995 implicó la consolidación de una serie de propuestas para este nivel, retomando las recomendaciones de los organismos internacionales basadas en principios político-ideológicos del modelo neoliberal. Para algunos especialistas se produce el agotamiento de la relación “benevolente” entre Estado y universidad, y el Estado comienza a pedir rendición de cuentas a la universidad sobre su accionar y resultados a cambio del financiamiento estatal (Mollis, 2003). El “Estado evaluador” (Krotsch, 2003) establece nuevas alianzas estratégicas entre universidades, sector público, empresas y corporaciones. También, con la LES se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo estatal encargado de la evaluación, acreditación y certificación de programas, universidades. Se produjeron, entonces, una serie de reformas académicas multiplicando ofertas de grado, posgrado, acortamiento de carreras y títulos intermedios (Coraggio, 2001; Krotsch, 2001, Mollis, 2003, Nosiglia y Marquina, 1995). Esta etapa se caracterizó por la rápida expansión del sistema de educación superior, principalmente en el ámbito privado, basado en las premisas de introducir una dinámica de mercado en el sistema e impulsando mecanismos de competencia y búsqueda de financiamiento externo (Pérez Rasetti, 2014). En términos generales las nuevas universidades eran pequeñas, laicas y ubicadas en la ciudad autónoma de Buenos Aires o en el primer cordón del conurbano bonaerense (Doberti 2014).

En relación con la UBA, es recién, con el regreso a la democracia en 1986 que la institución se normaliza. Es en este período que se elimina los exámenes de ingreso lo que generó una importante suba en la matrícula. En La UBA se crea, para canalizar esta demanda, el Ciclo básico Común (CBC). Por otra parte, se restaura el gobierno tripartito y se vuelve a contratar a docentes cesanteados y se regularizaron gran parte de los concursos docentes (Doberti, 2014).

Ya para los años '90 la UBA está consolidada como la Universidad de mayor tamaño del país. Mantenía una relación conflictiva con el gobierno nacional, relación mediada por diferencias ideológicas, recortes presupuestarios, entre otras (Buchbinder, 2005) situación que cambia en los 2000 con la llegada de Kirchner al poder.

Luego del apogeo del modelo neoliberal de los años noventa en Argentina, sobrevino una crisis económica, política y social, que estalló a fines del 2001. Para ese entonces el sistema universitario argentino ya era más complejo, compuesto por 47 universidades privadas y 41 universidades estatales (Doberti, 2014). Ese momento es entendido por Chiroleu y Marquina (2012), como bisagra entre dos períodos bien delimitados: Los '90 con el modelo neoliberal imperante, con un estado en constante achicamiento, privatización de lo público y el período del 2002 en adelante, (más delimitado desde el 2003) con las nuevas políticas impulsadas por el gobierno de Néstor Kirchner.

1.3.4. La cuarta generación de reformas universitarias (2008 – a la actualidad)

Desde el 2008 en adelante, según los autores, surgen movimiento de la promoción de una “globalización contra hegemónica de la universidad como bien público” (Sousa Santos, 2005:170), un recupero de la noción de educación superior como un derecho, un bien social, el cual el Estado debe ser quien lo garantice. Los organismos internacionales y nacionales comienzan a discutir esta noción y la confrontan con las concepciones mercantilistas a partir de procesos de integración regional que buscan modelos más cooperarios y solidarios.

Los temas centrales del proyecto político impulsado por Kirchner y Fernández de Kirchner están orientados a recuperar el rol principal del Estado, entendiendo a la educación como un bien social a diferencia de un bien de mercado como hasta al momento (Pérez Rasetti, 2014). Se explicita incluso, el compromiso del Estado en la inversión necesaria para una educación superior, compromiso similar con el desarrollo científico y de investigación, generando mayor articulación entre el sistema de Educación Superior y la investigación científica-técnica y la innovación productiva. El Estado recupera la centralización de las políticas salariales, incluso abriendo paritarias y asumiendo un rol solidario con las universidades para el cumplimiento de las obligaciones (Pérez Rasetti, 2014). En este contexto se crean 14 universidades nacionales y 11 privadas.

1.4. La universidad como campo de estudio en Argentina

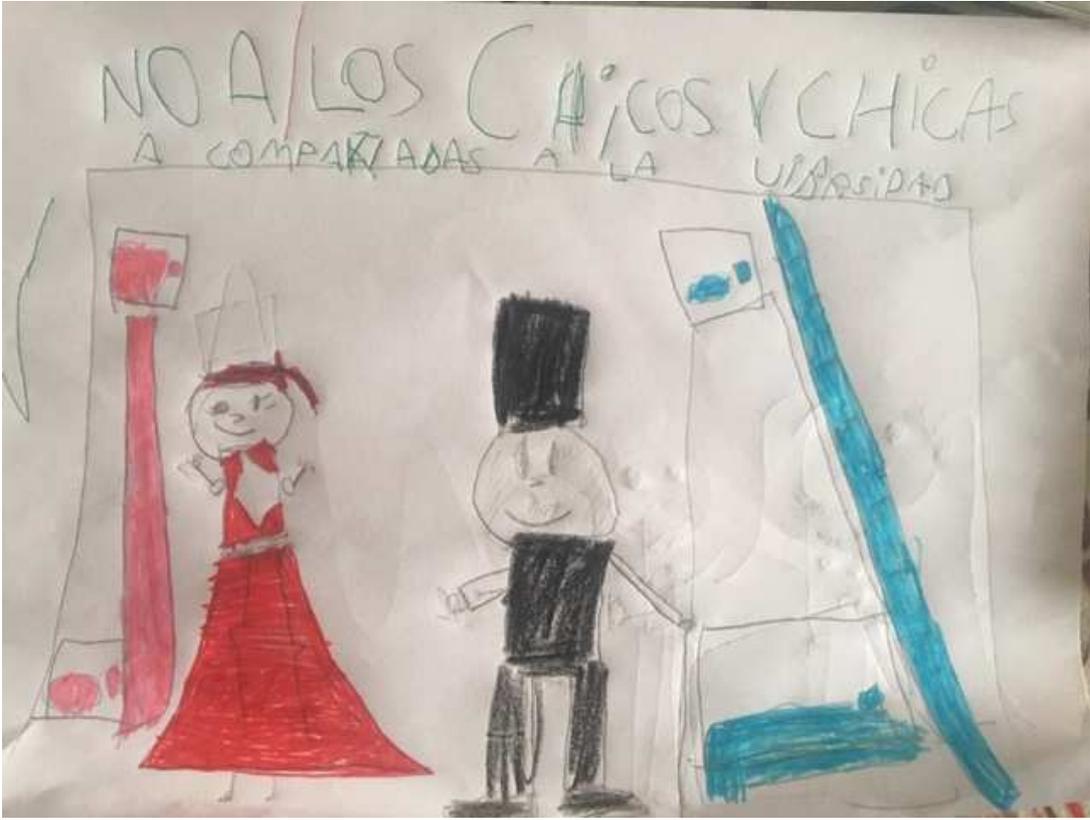
En América Latina, en general, y en Argentina, en particular, la construcción de la universidad como objeto de estudio comenzó a delinear sus bordes y fronteras, en palabras de Krotsch (2001), a principio de los años 2000. Actualmente, ha crecido considerablemente el número de especialistas, investigadores o expertos en las temáticas. La construcción del campo se caracteriza por la incorporación de aportes de distintas tradiciones disciplinares conformando un amplio marco conceptual.

Si bien la masificación de la educación superior data de la década de los setenta, esta ampliación de miradas, para fines de los noventa, permitió comenzar a pensar la universidad como espacio complejo de relaciones e intereses de diferentes grupos estableciendo la problemática que la misma encierra. En los ochenta, con la multiplicación de las universidades públicas y privadas disputándose estudiantes, surge la necesidad producir conocimientos sobre el sistema. La universidad se convierte en objeto de estudio estableciendo las bases para la producción y reproducción de los conocimientos sobre esta temática (Krotsch, 2001). En Argentina, los primeros estudios que abordan la educación superior desde una perspectiva académica datan de 1985, son los trabajos de Daniel Cano que establecen las bases para construir el objeto de estudio en nuestro país. En 1988 se crea la primera especialización en docencia universitaria, nutriéndose de bibliografía especializada. A partir de los años noventa, y en el marco de las reformas de las políticas educativas, la cuestión universitaria estará en el centro de discusión. La creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) permitió espacios de diversificación y consumos de saberes acerca del propio sistema (Krotsch, 2001). Con el “boom” de los posgrados la investigación toma mayor participación en la construcción del campo de estudio.

En este estudio, entonces, recuperamos la perspectiva de campo de estudios de la universidad definida por Krotsch y Suasnábar (2002): “un campo existe en tanto exista hegemonía en torno a un paradigma dominante, al mismo tiempo que bordes y fronteras que delimitan el espacio concreto de interacción social. Como todo sistema o configuración de actores y posiciones, éste se constituye como una configuración de tensiones en movimiento en el cual el balance de poder es permanentemente inestable” (Krotsch y Suasnábar, 2002: 16). El proceso revisitado da cuenta de este campo en nuestro país.

Capítulo 2

Estado del Arte: La situación de las mujeres en la Universidad



2.1. Las mujeres en la universidad.

En este apartado presentamos un estado del arte de la situación de las mujeres en la universidad. Recorreremos su paso por la educación media, el acceso a la educación superior y la historia de las primeras egresadas en el mundo y en la UBA. Describo brevemente, los pasos en sus carreras y los ideales que persiguieron. Luego me centro en los trabajos actuales que analizan la situación de las mujeres en la educación superior, ya sea en acceso, permanencia, egreso o el ejercicio profesional.

2.1.1. La educación de las mujeres y su acceso a la universidad

La educación de las mujeres hasta la Edad Media consistía en que aprendan a comportarse en sociedad, lo que implicaba un conjunto de habilidades o destrezas básicas: “las mujeres deben ser silenciosas, obedientes, modosas y laboriosas, junto a ello deben aprender todas las técnicas necesarias para atender a su familia y para tener abastecidas sus casas” (Segura Graíño, 2007:76). Fueron muy pocas las mujeres que accedieron a la lectura y la escritura, ya que eran habilidades no reconocidas como necesarias a ser aprendidas por una obediente ama de casa.

En la Edad Media, en Europa, la instrucción de las niñas variaba según la clase social. Excepcionalmente, la educación de algunas mujeres de clase alta fue profunda y les permitió acceder al último escalón en su educación (Segura Graíño, 2009). En tanto las universidades se definían como centros de sabiduría, consistieron en espacios a los cuales las mujeres no tenían acceso. Así, las mujeres eran educadas / preparadas a cumplir con la función que la sociedad patriarcal les había destinado.

Como se expuso en la primera parte de este trabajo, la universidad en la Edad Media era un espacio destinado a hombres: era el paso necesario para formar parte de la vida pública de la sociedad. La mujer estaba destinada a las tareas del hogar, la reproducción, el cuidado de la salud y el cuidado de la familia. Acentuando así la división sexual de los roles, las posibilidades de educación eran casi nulas, disminuyendo también las posibilidades de

ascenso social conseguido por ellas mismas. En esta etapa, siempre que alguna mujer logró el acceso a algún tipo de educación, ésta estuvo íntimamente relacionada a la participación de un hombre en ese proceso.

A partir del siglo XV comienza una mayor preocupación por la educación intelectual de las mujeres. Se crearon los primeros colegios que aceptaban únicamente a niñas en las ciudades y en los conventos. Igualmente, la educación femenina, continúa siendo una excepción, y solo algunas mujeres podían asistir a los conventos para una educación limitada (Hayashi, 2007), acceso íntimamente ligado a la clase social de procedencia.

Según Palermo (2006), al reconstruir el acceso de las mujeres a la educación superior, podemos distinguir dos periodos: uno “excepcional” y otro “sistemático”. Respecto del primero, entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, algunas mujeres encuentran la posibilidad de estudiar en la universidad a partir de travestirse, única manera de superar las barreras impuestas a su ingreso y ejercicio de la profesión. Entre las primeras mujeres en los claustros, se destaca a Miranda Stuart Barry, en Edimburgo y a Enriqueta Favor Caven de Renau, en Paris. Ambas se graduaron y ejercieron su profesión como hombres, a tal punto que en el caso de Enriqueta se descubrió que era mujer en su autopsia (Palermo, 2006). Por otra parte, algunas mujeres lograron ingresar en ese mismo período de manera “excepcional”. Mujeres aristocráticas se doctoraron en derecho en la Universidad de Bologna, y en medicina en Alemania, carreras que marcará tendencia en todo el mundo por su alta matrícula femenina. Incluso, por estos años, algunas mujeres llegaron a ejercer la docencia universitaria. (Palermo, 2006). Es importante destacar que el culminar los estudios universitarios no implicaba la posibilidad de ejercicio profesional. Por esto, la docencia permitió a estas aristócratas un desarrollo académico sin el ejercicio profesional pertinente.

En esta época las barreras son explícitas y las “excepciones” están dadas a partir del condicionamiento del ingreso a la universidad o al ámbito científico del acompañamiento de un familiar. Este familiar (varón) debe velar y ser responsable por la participación de la mujer en los campos de actuación. Este ingreso era definido de manera informal y en la mayoría de los casos dependiente del investigador central (que siempre era un hombre). Es importante destacar que para esta época la ausencia de estos lazos se traducían en la ausencia de oportunidades tanto en el campo académico como profesional (Hayashi, 2007).

El segundo período se abre a principios del siglo XIX y es caracterizado por un acceso lento pero sistemático de las mujeres “como género”. El acceso está condicionado por dos motivos

centrales: el interés y compromiso de las mujeres por la educación superior, compromiso traducido en clave de género, y por la tendencia, que se dará en todos los países, por la elección de carreras relacionadas con la medicina (salud) (Palermo, 2006).

La elección de carreras no es casual el ingreso de la mujer a la universidad, desde sus inicios, estuvo acorde a la división sexuada del saber. La medicina era entendida como un conocimiento necesario e imprescindible para la mujer moderna, ella es quien debía tener un control de su cuerpo y sobre la reproducción. Era un saber necesario y natural de la mujer al igual que la educación de los hijos. Eran ellas (mujeres del siglo XIX) las supervisoras de la salud del hogar. Este fue el puntapié inicial para el ingreso de las mujeres a los estudios universitarios. La mujer empieza cursar carreras como medicina, enfermería y obstetricia. Este proceso marca el inicio de la sistematización del ingreso de las mujeres en el campo de estudios.

Pues bien, en este período la mujer no es interpelada como profesional sino en calidad de ama de casa desempeñando correctamente su rol. Eso explica las grandes disputas que las mujeres tuvieron que afrontar para poder ejercer su profesión. Con esto nos referimos a que las mujeres empezaban a egresar de las carreras de salud, pero estaba vetado su ejercicio profesional. Además, si elegían otras carreras, los obstáculos se multiplicaban, especialmente si esto implicaba un mayor acceso a posiciones de poder.

En las primeras tres décadas del siglo XX, aun con pocas mujeres en las aulas se pueden visualizar los debates y congresos generando un movimiento a favor de las demandas femeninas; incluso éstos constituyen los antecedentes de género en nuestro país (Palermo, 2006). Recién en las décadas de los años sesenta y setenta comienza la disputa por el acceso a la educación media y universitaria en forma sistemática (Hayashi, 2007; Estébanez 2003; Palermo, 2006). Es en este periodo donde la mujer gana espacio en la producción de conocimiento, logra el ingreso a la educación secundaria y posteriormente a la educación universitaria. Si bien las primeras universitarias argentinas egresan a finales del siglo XIX (González, 2016), su paso por las casas de altos estudios no fue sencillo. La primera egresada del doctorado de medicina en la UBA fue Cecilia Grierson en 1889.

Por otra parte, en la Facultad de Filosofía y Letras, la primera tesis presentada perteneció a María Canetti²⁰ que presentó su trabajo titulado “Importancia y valor del juicio público de las

²⁰ La autora destaca que en ese año (1901) en la facultad de Filosofía y Letras se presentaron 9 tesis de las cuales 4 pertenecen a mujeres (Lorenzo 2017)

obras artísticas”. En el mismo año se destacaron las producciones de otras dos estudiantes, las hermanas López (Lorenzo, 2017). Mientras Ernestina escribió sobre literatura americana (trabajo elogiado por el jurado), su hermana Elvira López examinó el movimiento feminista. En este trabajo realiza una extensa exposición de los antecedentes históricos de la mujer en los diferentes periodos y discute con autores que se oponen al desarrollo del feminismo. (Lorenzo, 2017).

Otro trabajo significativo es el de María Isabel Salthu que tituló su tesis “El problema feminista en Argentina” (1920). En su trabajo detalla como el feminismo es la dignificación de la mujer. No lo considera una lucha de sexos, sino la imposición de uno sobre otro, replicada por la ignorancia y falta de educación de las mujeres.

Como describe Lorenzo el pensamiento de Salthu expresado en su tesis “Nuestras leyes tienen el inconveniente de que, siendo dictadas para la humanidad, solo una parte de esta ha colaborado en su formación y sanción por consiguientes son unilaterales, expresan el egoísmo del hombre que se llamó ser superior y quiso tener bajo su dominio a la mujer a quien convirtió en esclava mediante la ignorancia, el encierro en el hogar y la falta de bienes propios” (Lorenzo, 2017:181).

Pero, como se señala anteriormente, estos trabajos apoyan que las mujeres accedan a derechos que les permitan un mejor desempeño de su rol como mujer, como madre, como esposa y como ama de casa. En estos casos la educación permite llegar de mejor manera al matrimonio, a la crianza de hijos y a las tareas que las mujeres deben llevar adelante (Lorenzo, 2017; Palermo, 2006).

Pero es importante destacar que estas producciones, son especialmente relevantes como las producciones científicas de las primeras graduadas de la UBA de la facultad de Filosofía y letras (Lorenzo, 2017).

La gran mayoría de las egresadas de la UBA desde la última década del siglo XIX y la primera del XX, más allá de sus carreras profesionales, ejercieron un compromiso activo con la política y la búsqueda de derechos de las mujeres al acceso al conocimiento y a las estructuras de poder.

2.2. Las mujeres y la igualdad de oportunidades

En los años 1960 y 1970 la discusión se corre de eje. Si antes se discutía sobre los roles, ahora se analiza la representación de las mujeres en el estudio de las ciencias, la tecnología y los respectivos puestos de responsabilidad (Estébanez, 2003). “Si, como decía Bellucci (1997), a principios del siglo XIX, las mujeres que tomaron la palabra en nuestro país estaban dispersas y conformaban una suerte de profeminismo, a principios del siglo XX las encontramos más organizadas y con mayor conciencia de reivindicaciones femeninas. Y a principios del siglo XXI, ellas son la mayoría en las aulas universitarias” (Palermo, 2006:42).

La mayoría de la representación en las aulas no necesariamente implicó una igualdad de oportunidades o igualdad en el acceso a los órganos de gobierno o a los cargos superiores en la carrera docente.

Es importante destacar el aporte de Recalde, quien en su publicación hace un recorrido histórico y reconstruye las luchas que consagraron los derechos femeninos en el transcurso de cien años (1910 - 2010) (Recalde, 2010). Cada capítulo retoma unas diferentes miradas del campo académico y fuera de él, incluso de la militancia femenina, dando cuenta de un mundo femenino heterogéneo frente a las diferentes problemáticas que se abordan.

Para concluir, un trabajo destacado es el que realiza Lorenzo, quien estudió a las mujeres que se formaron en la universidad para luego desempeñarse en el mundo laboral (Lorenzo, 2017). En su trabajo logra entrelazar las biografías con el campo profesional demostrando como la condición femenina constituyó un obstáculo tanto para el ingreso, como egreso y ejercicio profesional.

2.2.1. Estudios sobre las mujeres en la universidad.

Al indagar sobre la situación de las mujeres en educación superior, ciencia y tecnología, se encuentra una profusión de trabajos que abordan la temática tanto a nivel regional e Iberoamericano como específicamente en Argentina. Hemos escogido aquí los más significativos.

Para comenzar, cabe destacar que en la mayoría de la literatura escogida se observa una cuestión reiterativa: la falta de indicadores e información estadística que aborden la cuestión de género. Es menester trabajar para suplir esta deficiencia (Hayashi, 2007; Estébanez, 2004), para poder visibilizar, que sucede con el ascenso en los cargos de gobierno y responsabilidad en los campos de investigación y producción científica (Luna 2017; Beltrán y Teodoro, 2013) ó la invisibilización histórica del trabajo femenino (Garrido, 2004) entre otras cuestiones abordadas por autores y autoras.

En España, varias producciones expresan la preocupación sobre la incorporación femenina en las carreras de posgrado y la falta de proporcionalidad en los máximos órganos de gobierno (Caballero Wanguemert, 2016; Rekalde y Cruz 2017); la diversidad en las trayectorias en las carreras académicas de las mujeres y los hombres en la universidad (Rodríguez Jaume, 2013). Rodríguez Jaume, hace un análisis de la Universidad de Alicante para trabajar la desigualdad de las trayectorias abordadas desde su relación con el poder. El análisis de las estructuras de personal docente y de investigación en la universidad le permite visualizar las diferencias significativas entre el número de hombres y mujeres que alcanzan las cátedras, promociones u órganos de gobierno. Por su parte, Caballero Wanguemert (2016) aborda la presencia de las mujeres en el Consejo de Investigación Científica en España. Basada en la premisa de que la participación femenina en las licenciaturas y doctorados no es proporcional a la participación de las mujeres en los órganos de gobierno, trabaja sobre el techo de cristal y la discriminación en este órgano, así como las posibles causas que impulsan a las mujeres a decisiones en que, a veces, lleven a no priorizar el trabajo científico. A nivel regional, Estébanez (2007) analiza la participación femenina en las instituciones de ciencia y tecnología. Indica que el 41% del personal es femenino permitiendo posicionar a América Latina, en las regiones del mundo con mayor participación de las mujeres. Destaca que existen prácticas y concepciones institucionales que devalúan a la mujer como ser el “techo de cristal” o las barreras implícitas.

Desde otro enfoque, se encuentran los aportes que parten de considerar a las mujeres como grupo vulnerable al igual que otras minorías (como estudiantes con discapacidad, indígenas, entre otros). En esta línea se inscriben los trabajos de Pedroza Flores y Villalobos Monroy (2009) que analizan las políticas compensatorias en Argentina, Brasil y Venezuela, observan los avances en términos políticos, jurídicos, sociales y educativos y trabajan sobre el círculo persistente de la desigualdad. Por otra parte, en el proyecto RIAIPE 3 ante citado encontramos los aportes de Trinidad Mentado desde la Universidad de Barcelona, Silvia Llomovatte y Julieta Bentivenga desde la UBA, María Eulina Pessoa desde la Universidad Federal de

Paraíba y Amelia Gort y Rachel Alfonso desde la Universidad de La Habana. Se aborda, desde un enfoque histórico, el acceso, la permanencia y el egreso de las mujeres en la universidad (en las instituciones europeas y latinoamericanas citadas) y el acceso a los cargos de responsabilidad. Trabajan sobre las barreras a sortear y las políticas de flexibilidad en los diferentes ámbitos.

Por otra parte, Anny Ocoró Loango trabaja en Colombia sobre la educación superior y los cupos o cuotas para afrocolombianos y afrocolombianas, negros y negras en la Universidad del Valle. Analiza sobre cómo se otorgan las cuotas en la universidad a partir de la implementación de una política pública dictaminado en el 2004. Observa que la participación femenina en términos generales es mayor y más activa que las de los varones. Pero, a pesar de ello, el número de hombres aceptados sigue siendo superior al tiempo que se observa mayor permanencia y egreso de las mujeres en los diferentes programas (Ocoró, 2017).

En Brasil, Hayashi y equipo (2007) trabajan sobre la cuestión de género en el sector de la ciencia y tecnología, donde examinan la situación de las docentes que pertenecen a la comunidad científica en la Universidad Federal de Sao Carlos (UFSCar): el estudio se basa en las teorías de las cuestiones de género, la participación femenina y su relación con el poder.

En Argentina encontramos los aportes de Luna (2017), quien aborda la situación de desigualdad de género en el ámbito científico y las diversas dificultades que deben afrontar las mujeres en el campo científico tecnológico, analizando el caso argentino del CONICET. Retoma las concepciones de segregación vertical y horizontal, brecha salarial y describe los avances sobre las políticas públicas entorno a maternidad, embarazo entre otras (Luna, 2017). Por su parte, Colaianni (2013) trabaja sobre la situación laboral de las mujeres que se desempeñan en la investigación científica en la Universidad de Mar del Plata, describe los reiterados obstáculos que se les presentan a las mujeres en su condición de género y las limitaciones para avanzar en el sistema científico en el país. Se propone evaluar si el sistema científico está acorde a la composición de sus miembros o, por el contrario, tiene de acrecentar las brechas y cristalizar las diferencias entre hombres y mujeres. Garrido (2004) aborda desde la historia de las mujeres y los estudios de género la invisibilidad histórica de la mujer y sus producciones científicas. Reconstruye la creación del Centro de Estudios Históricos Interdisciplinarios sobre la Mujer (CEHIM) en la Universidad Nacional de Tucumán. En este espacio, analiza en profundidad las relaciones de poder entre hombres y mujeres, las identidades de género y sus relaciones con el saber generados por un poder

académico masculino que permite la persistencia de factores que discriminan, desde una perspectiva de género, en el espacio académico - científico. Perona y Molina (2012), analizan en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Nacional de La Rioja, respectivamente, la participación de la mujer en el campo de la Ciencia, Tecnología y Educación Superior. Su principal objetivo es poner en tela de juicio que el mayor ratio femenino / masculino, situación que se ha dado en los últimos años en el país, es un indicador de mayor equidad y desarrollo. Proponen como explicación alternativa que la ocupación de docente - investigador ha sufrido un proceso de feminización lo que podría implicar una baja en el salario y cambios en las percepciones docentes sobre su trabajo. Morgade (2018) en su análisis sobre el patriarcado en las universidades públicas destaca tres dimensiones de análisis a considerar. Destaca cómo la incorporación de las mujeres a la esfera pública, principalmente a las universidades no ha logrado eliminar los sentidos culturales que conlleva el día a día en la universidad, que legitiman diversas formas de discriminación y violencia de género. Segundo, el ingreso de las mujeres no ha sido equitativo, las ingenierías y los cargos superiores en las cátedras siguen siendo territorio del patriarcado. Tercero, no se ha logrado aún la revisión epistemológica de la ciencia, tanto desde la modalidad de construcción del conocimiento como del lenguaje derivado de la misma.

2.2.2. Las mujeres en la UBA: un breve repaso.

Transcurrieron más de sesenta años entre la creación de la universidad en 1821 y la primera graduada de la UBA.

El primer registro de egreso de la carrera de Farmacia es de Elida Passo, hija de un farmacéutico quien, al intentar matricularse en la carrera de Medicina, el rector le rechaza su inscripción. Luego de varias disputas lo logra, pero enferma y no consiguió su título. La primera doctora en medicina fue Cecilia Grierson que en 1889 logra concluir sus estudios. Si bien fue la primera egresada de la Facultad de Medicina de la UBA, como menciona Barrancos (2014) no logró acceder a una jefatura de servicio pues el tribunal que analizó su perfil prefirió, antes que otorgarle ese puesto a una mujer, dejarlo vacante. Su fuerte compromiso con la medicina hizo que Grierson fundara la primera escuela de enfermería del país y luego la Sociedad Argentina de primeros auxilios que más adelante se convertirá en la

Cruz Roja. La siguió Elvira Rawson, que logra doctorarse en 1892. Otra mujer destacada egresada de la UBA fue Julieta Lanteri, graduada en 1907. Intentó, sin éxito, lograr una adscripción a la cátedra de psiquiatría y luego a un cargo suplente, pero en los dos casos fue rechazada, como describe Barrancos (2019) por su condición de mujer, enmascarado en respuesta maquilladas como que era extranjera y otros argumentos que buscaban ocultar el verdadero motivo. A raíz de su constante preocupación sobre la mujer y sus derechos, fundó la Liga Nacional de Mujeres Librepensadoras. Este movimiento lleva adelante varios congresos y sus ideales giraban sobre: derechos políticos para las mujeres argentinas; igualdad de derechos civiles y legales; divorcio; educación mixta, laica e igual para ambos sexos; derechos del niño y el menor, la dignificación del trabajo y supresión de la servidumbre (Barrancos 2019). Se postuló con el Partido Feminista Nacional como candidata a diputada aun cuando las mujeres no poseían el derecho a sufragio.

La lucha por la participación de las mujeres fue también tema de trabajo y participación política de Raquel Camaña, quien solicitó al Decano de la Facultad de Filosofía y Letras la suplencia de la cátedra libre de Ciencias de la Educación. Al no recibir una respuesta satisfactoria elevó su solicitud al Consejo Superior de la UBA, pero no logró su objetivo declarándose (el Consejo) incompetente al pedido de la señorita Camaña por no contar con las atribuciones “requeridas” para el cargo.

Un hito importante en el acceso de la mujer a la universidad fue la creación en 1896 de la Facultad de Filosofía y Letras que permitía a las docentes egresadas de las escuelas normales inscribirse en la facultad con el solo requisito de mostrar su título. En 1901 egresa la primera cohorte de nueve egresados de los cuales cuatro fueron mujeres. Esta facultad interpelaba a las estudiantes de la misma manera que la carrera de medicina: se entendía que este espacio era “acorde a la naturaleza femenina” y el egreso no implicaba necesariamente el ejercicio de la profesión.

Capítulo 3

Marco teórico escogido para analizar la situación de las mujeres en la universidad



En los últimos cincuenta años, aproximadamente, la situación de las mujeres empieza a visibilizarse y será en tiempos recientes que la problematización comienza a estar en tema de agenda. En esta sección recuperamos las principales categorías para abordar, desde una perspectiva de género, la situación de las mujeres en la universidad en vistas a nuestro problema de investigación de maestría sobre el acceso a cargos más altos de la carrera docente.

3.1. Marco conceptual para abordar la situación de las mujeres en la universidad

Tal como se mencionó, las carreras de medicina y de enseñanza impartidas en las escuelas normales fueron las dos orientaciones “naturales” en donde las mujeres podían desarrollar su “vocación”. Estas orientaciones, en el caso de las carreras de salud, obstetricia y farmacia, principalmente y luego medicina, son las carreras que permitieron el ingreso a mujeres marcando una significativa división de género en el campo del saber cómo menciona Palermo (2006). Para que las primeras doctoras accedieran a la docencia universitaria o a la investigación debieron sortear una serie de obstáculos. Quienes lo lograron lo hicieron en calidad de docentes auxiliares, es decir en la escala más baja de la estructura académica. Estas barreras implícitas conceptualmente denominadas “techo de cristal” o “escalera mecánica de cristal”, permiten describir las limitaciones impuestas en los diferentes campos de inserción de las mujeres, sea profesional, académico y/o científico. Estas conceptualizaciones son importantes para destacar la incidencia en los procesos de feminización de las carreras e incluso de las disciplinas que son actualmente denominadas “masculinas”, como ingeniería o exactas.

Si retomamos los estudios sobre la participación de las mujeres en las diferentes áreas relacionadas con la educación, ciencia y la tecnología encontramos un intento de lograr una equidad en el campo, lo que implica un acceso igualitario de los hombres y las mujeres a la educación superior y la igualdad de derechos para el ingreso a la educación, al ejercicio de la profesión y al mundo laboral (Estébanez, 2004). La visión de que la educación superior es un derecho que tienen, por igual, las mujeres y los hombres se complementa con la convicción que un acceso más igualitario mejora el desarrollo de estas actividades. La conformación de

esta perspectiva no puede dissociarse de la existencia de procesos de construcción social e histórica y de concientización respecto a la situación desfavorable de la mujer en el acceso a los derechos, no sólo en el campo educativo, sino también en el laboral, social, económico e incluso legislativo.

El género es una construcción social, lo que implica la definición y expectativas de funciones, tareas y roles predeterminados tanto a los hombres como a las mujeres en sus ámbitos privados y públicos (Eagly y Wood, 2016). Este proceso conlleva la construcción de personalidades que resultan estereotipadas y jerarquizadas. Estas relaciones en donde el hombre blanco ejerce su poder sobre mujeres y minorías se denomina patriarcado. El sistema patriarcal reproduce cosmovisiones colectivas retroalimentando su poder sobre la mujer. Esta cosmovisión abarca discursos sobre aspectos normativos; literarios, legislativos, religiosos e incluso visión sobre la ciencia (Fleta – Asín y Pan, 2017), naturalizando relaciones de poder asimétricas.

Cada uno de estos medios son instrumentados y articulados a lo largo de la vida de los sujetos, comenzando en la familia, continuando en los centros de estudio y espacios escolares / universitarios y en el mundo laboral o productivo, incluyendo su relación con las instituciones y el Estado (Hoftede y Hoftede, 2005), donde en conjunto, se procede a construcción social y cultural de los estereotipos de género. La interacción desde el discurso dominante, la repetición en los diferentes ámbitos cotidianos construye, la lógica de lo que se espera de los hombres y de las mujeres. Es desde esta perspectiva que el rol de la mujer responde a una serie de expectativas construidas desde la cosmovisión patriarcal. Esta cosmovisión que nos permite entender porque las primeras mujeres universitarias solo pudieron estudiar y ejercer travestidas. A pesar de estas estrategias normalizadoras, la discriminación y las desigualdades terminan visibilizándose; y es a partir del análisis de la segregación horizontal o vertical (Fleta – Asín y Pan, 2017) que se puede dar cuenta de ellas.

Históricamente, como menciona Morgade (2016), las mujeres han sido “objeto” de ciencia, pero no así sujetos protagonistas. Desde esta perspectiva nos permite comprender el persistente androcentrismo en el campo de la construcción del pensamiento científico y por ende de sus teorías. “Con “androcentrismo” nos referimos a los valores dominantes del andros, esto es, sujeto varón adulto y propietario. Los sujetos que no están en condiciones de elaborar conocimiento válido son quienes no responden a esta clasificación (mujeres, niñas y esclavos) y, por consiguiente, a lxs que se les atribuye capacidades de menor valor

epistémico: subjetividad, sensibilidad, singularidad, narratividad. Estos se oponen (y siguiendo el mismo orden) a la objetividad, la racionalidad, la universalidad, y la abstracción, elementos centrales del pensamiento científico dominante” (Morgade, 2016: 153).

En el caso de la educación superior estas ideas se han canalizado en reclamos que solicitan la desaparición de las barreras explícitas e implícitas que no permiten y/o excluyen a las mujeres de la participación en la universidad: su acceso a las jerarquías docentes más elevadas y a cargos de gobierno.

Este trabajo se apoya conceptualmente en la idea de que la lógica del género es una lógica de poder y denominación (Lamas, 1999). No hay un mundo de mujeres diferente al mundo de los hombres, la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres (Scott, 2000). Estos planteos permiten poner luz sobre procesos institucionales muchas veces naturalizados, permitiendo encontrar los puntos centrales de inflexión, abandono o estancamiento de las mujeres en la universidad.

Hemos seleccionado para trabajar los conceptos de: *piso pegajoso*, ya que permite comprender la dificultad de permanencia de las mujeres en los ámbitos laborales principalmente con la conformación familiar y llegada de los hijos y/o hijas; *techo de cristal*, para encontrar cómo se estructuran estas barreras; *segregamiento* o merma de las mujeres en los diferentes ámbitos de actuación; *subrepresentación* en determinados campos, para dar cuenta de la división sexuada de los campos disciplinares y por ende también de los laborales; *sobrerrepresentación* femenina en algunas disciplinas que desatan procesos de discriminación a los hombres impulsándolos a cargos superiores, proceso que se describirá con la metáfora de la *escalera mecánica de cristal*. A continuación, pasamos revista a cada uno de ellos.

3.1.1. Suelo Pegajoso

La metáfora de suelo pegajoso hace referencia a las complicadas situaciones que mantienen a un elevado número de mujeres en empleos de bajos salarios y con escasas posibilidades de ascenso, remitiéndolas a base de la pirámide económica. En numerosas ocasiones, las trabajadoras no logran acceder al poder y quedan estancadas en las categorías inferiores. Las discusiones teóricas sobre la cuestión (Fraile Rodríguez 2015; Escarda, Ruiz, Redondo, 2016) destacan que las mujeres están estancadas en sus puestos laborales y esto se atribuye a las

limitaciones que implican la diferencia en la carga entre hombres y mujeres en las responsabilidades familiares, el trabajo doméstico, maternal y conyugal, los cuales no permiten o retrasan considerablemente el desarrollo profesional de las mujeres en el campo laboral. Estas cuestiones “adhieren” a las mujeres a los cargos menos jerárquicos y retrasan, en muchos casos, el crecimiento en la jerarquía institucional ya que les cuesta compatibilizar las responsabilidades que, en el ámbito doméstico, recaen en las mujeres. Estas tareas domésticas también tienen una alta carga emocional que dificultan la salida al mundo del trabajo (Fraile Rodríguez, 2015). Esta metáfora tiene un doble sentido: también hace referencia a la falta de posibilidad de crecimiento de las mujeres por no poder dedicar un tiempo adicional a su carrera profesional como pueden ser cursos de formación fuera del horario laboral, asistir a reuniones, cenas ejecutivas entre otros requerimientos comunes en el mundo del trabajo.

Esta metáfora tiene una relación directa con la sobrecarga sufrida por las mujeres con las tareas domésticas, la doble jornada laboral y la falta de distribución equitativa entre el hombre y la mujer en las tareas referidas al cuidado, crianza e higiene de la familia. En muchas ocasiones, esta carga de tareas se articula con la carga emocional provocando el *síndrome de mala Madre* (Fraile Rodríguez, 2015). Este síndrome hace referencia a la sensación de no poder estar implicada en el ámbito familiar al máximo, ni tampoco en el laboral generando incomodidad, insatisfacción e incluso sentimiento de ansiedad.

Este proceso suele tener una segunda cara, no solo el lento o frustrado crecimiento de las mujeres a nivel laboral sino en muchos hay abandono de los puestos de trabajo, renunciando o iniciando procesos de búsqueda de trabajo más flexible o reducción horaria. No hace falta aclarar que este proceso conlleva a reducción salarial, empeoramiento de las condiciones laborales entre otros procesos que atentan contra las carreras profesionales de las mujeres madres.

3.1.2. La segregación horizontal y la sub-representación femenina.

El acceso de las mujeres a la educación superior ha sido un largo proceso de lucha. Los roles asignados a la mujer y su construcción social en cada momento histórico, permitió que las mismas ingresen a determinadas carreras en la educación superior. Disciplinas como algunas ramas de la medicina, educación, psicología, entre otras, lograron un crecimiento de su matrícula, no sin una gran cantidad de obstáculos implícitos o explícitos que debieron sortear. En otras carreras, como las de exactas, naturales o tecnológicas, la representación femenina, incluso a la fecha, marca un muy bajo crecimiento en la matrícula. Las mismas siguen con una subrepresentación femenina en todo el campo disciplinar (formación, ejercicio profesional e investigación).

Esta subrepresentación, como explican González García y Pérez Sedeño (2002), no es por falta de interés o baja calidad de la producción científica de las mujeres; sino que este proceso obedece a la institucionalización de las carreras y ejercicios de poder. Las normas institucionales no pueden entrar en conflicto con los valores sociales. Si nos posicionamos en el siglo XVI o XVII estos valores eran políticos, científicos e ideológicamente masculinos. Con el nacimiento de la ciencia moderna este proceso se naturaliza construyendo la norma doble: “la mujer es admitida en la actividad científica prácticamente como igual hasta que dicha actividad se institucionaliza y profesionaliza; el papel de una mujer en una determinada actividad científica es inversamente proporcional al prestigio de esta actividad (según el prestigio de una actividad aumenta, disminuye el papel de la mujer en ella)” (González García y Pérez Sedeño 2002: 8)

Esta subrepresentación es analizada a partir de la categoría de segregación horizontal, que explicaría la diferencia de ingreso y permanencia de las mujeres a los campos, disciplinas o áreas de trabajo en forma longitudinal (Fleta - Asín y Pan, 2017); mientras que la segregación vertical se expresa a nivel de organización jerárquica donde las mujeres se encuentran escasamente representadas en los órganos de gobierno institucionales.

Las mujeres se enfrentan a una diversidad de obstáculos que se explican por la dinámica del mundo académico/laboral pero también por dimensiones socioculturales, como relaciones de poder, liderazgo, ascensos marcados por roles del “deber hacer” y “deber saber” y

estereotipos de género (el “deber ser” y “deber sentir”) que regulan las prácticas sociales (Longo, 2009).

La segregación horizontal hace referencia a la escasa o poca participación de las mujeres en determinados sectores económicos, áreas o departamentos (Camarena, Saavedra 2018). En muchas ocasiones, la elección de las carreras puede generarse incluso por la propia elección de los campos o disciplinas con mayor representación femenina. Este proceso se manifiesta por varios factores: por el ejercicio en un espacio familiar, reconocido, con un entorno femenino y donde las mujeres suelen encontrar varios referentes (familiares, amigas, conocidas) en el curso y ejercicio de esas profesiones feminizadas. El proceso inverso se da en carreras donde la presencia femenina es muy escasa no hay referente o líder del mismo sexo que pueda acompañar, desde su experiencia, el paso por espacio más asociados a masculinos. Herramientas como mentoreo o *storytelling* buscan marcar caminos posibles a mujeres en espacios muy masculinizados, para promover la inserción femenina en esos campos e incluso evitar lo que se conoce como la “profecía auto cumplida” (Fleta - Asín y Pan, 2017). Este concepto hace referencia a la participación más activa en campos feminizados en donde “se sienten más capaces”, evitando (renunciando voluntariamente) a campos de amplia predominancia de hombre como ser las matemáticas, ingenierías o similares. Igualmente, es importante destacar que los puestos de liderazgo y posibilidad de crecimiento por género (en muchos casos cruzados también por etnia y clase social) no suelen estar ocupados por mujeres, incluso cuando hablamos de campos con sobrerrepresentación femenina.

3.1.3 Techo de Cristal

Esta terminología aparece por primera vez en un artículo del *Wall Street Journal* en 1986 (Salmerón García, 2014). Si bien surge entorno al análisis del género rápidamente se extendió para el análisis de minorías en general, como religiosas, raciales o por nacionalidad.

Varios autores coinciden en que este tipo de fenómenos son consecuencia de los estereotipos de género y las expectativas que estos estereotipos generan sobre cómo deben comportarse las mujeres y los hombres (Martínez Labrín y Bibvort Urrutia, 2014; Rekalde y Cruz Iglesias 2017; Salmerón García, 2014).

Se evidencia una situación que se repite como una constante en el campo laboral (incluyendo el universitario): cuanto más alto es el cargo o jerarquía institucional menor es la representación femenina en esos espacios. Varios autores relatan en sus resultados de investigación la constante problemática (Martínez Labrín y Bibvort Urrutia, 2014; Rekalde y Cruz Iglesias, 2017; Acker, 1995). Encuentran una importante representación femenina en los cargos más bajos (menor jerarquía). Pero al analizar los cargos medios y altos, la participación desciende considerablemente, incluso a niveles muy bajos cuando se analizan los órganos de gobierno.

El techo de cristal es una metáfora que hace referencia a las limitaciones u obstáculos, implícitos o explícitos que frenan el desarrollo profesional de las mujeres en el ascenso de las escalas jerárquicas. “Este techo está constituido por sutiles modalidades de actuación” (Cemborain 2007: 6), de mecanismos discriminatorios que se materializan como barreras internas (asociadas a la identidad femenina), como externas: cultura institucional. Si bien las barreras son invisibles, cuando se estudia el fenómeno la situación queda en evidencia. Las estadísticas muestran claramente su existencia, en términos cuantificables: es posible verificar la falta de mujeres en los cargos jerárquicos más altos. Estas estructuras frenan el crecimiento de las mujeres y, por lo general, son sutiles y están asociadas a factores informales (invisibles) en los sistemas de evaluación y promoción” (Martínez Labrín y Bibvort Urrutia, 2014: 17). Estos mecanismos son los más difíciles de relevar, y por ende de lograr erradicar para alcanzar la igualdad. Estas barreras invisibles, pero sólidas, son las que se presentan, principalmente, en la parte alta de las carreras laborales de las mujeres. Son invisibles porque no son explícitas y no son percibidas a nivel social como discriminaciones hacia las mujeres, sino que son construcciones sociales aceptadas (Rekalde y Cruz Iglesias 2017).

Estos autores analizan a las trayectorias de las mujeres en los equipos de gobierno en la universidad públicas española. En su análisis encuentran que las trayectorias promocionales son diferentes para ambos sexos, si se refieren a hombres o a mujeres y que los datos muestran un beneficio mayor para los hombres. Relatan cómo las mujeres ingresan a las universidades, pero al interior de la institución quedan relegadas a cargos de menor prestigio.

Acker (1995), por su parte, identifica al menos tres problemas ante los que se enfrentan las mujeres en las universidades: la “demanda conflictiva” entre mundo laboral y mundo doméstico o familiar, en ocasiones difícil de compatibilizar; el dominio que realizan los hombres (blancos) y los conocimientos sobre las minorías y la invisibilidad de las mujeres en

los grupos con mayoría masculina. En esos casos, la autora se refiere a cómo se anula el liderazgo efectivo, si pensamos en los órganos de gobierno donde la mayoría son hombres, este mecanismo de ejercicio de poder hay que tenerlo presente al pensar en los obstáculos.

Íntimamente ligado a esta metáfora, encontramos asociada la idea de escalera (mecánica) de cristal: metáfora que suele utilizarse al analizar la segregación vertical en espacio con alta representación femenina (véase más adelante).

3.1.4. Sobre representación femenina

Tal como se mencionó anteriormente, hay espacios académicos y de ejercicio profesional donde las mujeres son mayoría. Carreras relacionadas con la salud (medicina, y especialmente enfermería) y la educación (docencia de nivel primario y principalmente de nivel inicial, bibliotecología) entre otras.

Williams (1992) analizó cuál es la situación de las mujeres / hombres en esos espacios. Retomando la concepción de que la información de las mujeres es necesariamente información de los hombres, analizó los procesos de inserción y jerarquización institucional en carreras con alta concentración femenina. En su investigación pone a la luz cómo la cultura patriarcal, genera o establece roles determinados diferenciales y complementarios a partir de relaciones asimétricas que dependen de las construcciones sociales de un determinado tiempo histórico, en donde los roles y expectativas de cada género entran en juego creando procesos de discriminación diferentes a los de techo de cristal. Williams los denominó “Escalera Mecánica de cristal” (Williams 1992; 2013). Estos estudios muestran como la sociedad mantiene prácticas de segregación sexual del trabajo y discriminación donde las mujeres suelen ser las más perjudicadas (Instituto Nacional de las Mujeres, 2003).

3.1.5. La segregación vertical.

Este tipo de discriminación se refiere a la menor presencia de mujeres en los puestos directivos, órganos de gobierno o instancias de responsabilidad, así como en el acceso a los cargos más elevados en la jerarquía de la carrera docente.

Los obstáculos fundamentales para conseguir ascensos a puestos directivos pueden ser barreras externas, ya sea sociales (falta de modelos femeninos o estereotipos de género), barreras organizacionales (falta de flexibilidad en la empresa y por tanto dificultad para la conciliación el hogar y trabajo, imposibilidad de realizar jornadas por fuera del horario laboral, o de capacitación permanente en el exterior entre otras) o internas como “la profecía auto cumplida” en donde la mujer considerar que no es posible lograrlo y se auto boicotea. Por lo tanto, son pocas las mujeres que ascienden a los puestos claves de poder, no sin antes superar numerosas dificultades. Sus causas centrales derivan en procesos de promoción interna, formación y captación de perfiles que no pueden dejar de contar con un sesgo particular de género (De Anca y Aragón, 2007). Las que lo logran suelen verse presionadas a asumir un modelo de dirección masculina.

Los estudios demuestran que el crecimiento a estos cargos es difícil pero no así imposible (Camarena, Saavedra 2018) y que en los últimos años ha habido un intento por achicar la brecha sexuada del trabajo, aunque en el mundo corporativo ese proceso es extremadamente lento.

3.1.6. Escalera mecánica de cristal

Retomando el concepto de estereotipos masculinos y femeninos, esta metáfora permite comprender el rápido crecimiento de los hombres en puestos tradicionalmente reconocidos como femeninos; como son más valorados y ascendidos con mayor velocidad o facilidad (Martínez Labrín, 2014; Williams 1992).

Williams (1992) explica como los hombres²¹ encuentran una vía más rápida en posiciones altas ingresando a profesiones dominadas, en términos de cantidad, por mujeres. Los hombres asumen posiciones de liderazgo a tasas más altas y en tiempos más acotados haciendo un recorrido más rápido (y fácil).

Investigaciones en carreras tradicionalmente denominadas femeninas como enfermera y docencia, muestran cómo funciona este mecanismo de ascenso, donde los hombres son recibidos con calurosas “bienvenidas” por sus colegas del mismo sexo, como por sus nuevas compañeras. Además, en las carreras de predominancia femenina, por lo general, suelen tener promedios salariales inferiores a las medias de cualquier otra carrera. Williams (1992) sugiere que este proceso de ascenso jerárquico no sólo se da a mayor velocidad, sino que, en varias ocasiones, sugiere que estos mecanismos presionan a los hombres a asumir nuevos roles.

Así, mientras que la metáfora del “techo de cristal” describe los obstáculos que viven las mujeres en el mundo del trabajo, la metáfora de la “escalera de cristal” permite desnaturalizar las ventajas ocultas que benefician a los hombres en ocupaciones con alto porcentaje de personal femenino, tales beneficios hacen referencia a preferencia a la promoción, al acceso a puestos de liderazgo y valoración positiva (Williams, 1992). Es importante destacar que los estudios sobre segregación ocupacional deben tener en cuenta el género, clase social, minorías étnicas o raciales (Williams, 1992, 2013).

Smith (2012) sintetiza las metáforas señalando que el “techo de cristal” y las “escaleras de cristal” se encuentran combinadas, se refieren al contexto laboral y social, cruzado por las categorías de etnia y género que se interrelacionan para conformar un mercado de trabajo con beneficios para los hombres blancos y desventajas para las mujeres y para las minorías.

Para los hombres negros esta situación es completamente distinta. Las investigaciones de Wingfield (2009) muestran como los hombres negros son discriminados por considerarse “amenaza” y “competencia” a los puestos de trabajo de las mujeres blancas. Por otra parte, se les dificulta avanzar porque se los considera menos calificados, no permitiendo su acceso a la “escalera de cristal”. Williams (1992) aborda también a la comunidad homosexual y transgénero, en sus trabajos, las observaciones, con relación a la escalera, marcarían la posibilidad de subir siempre y cuando ajusten su apariencia y comportamiento a los comportamientos heteronormativos. Los transgéneros que se presentan como masculinos,

²¹ Cuando se menciona el concepto de hombres, hace referencia al sexo masculino, blanco y heterosexual ya que los hombres negros no parecen poder subir a la escalera mecánica de cristal (Wingfield, 2009).

pueden recibir los “beneficios” siempre y cuando “pasen lo suficientemente bien” esta prueba pudiendo sobresalir en posiciones de liderazgo. Si no fueran lo suficientemente masculinos sufrirán discriminación. Williams concluye que destacando que solo aquellos que encarnan los modelos basados en la clase apropiada tienen acceso a la escalera de cristal” (1992).

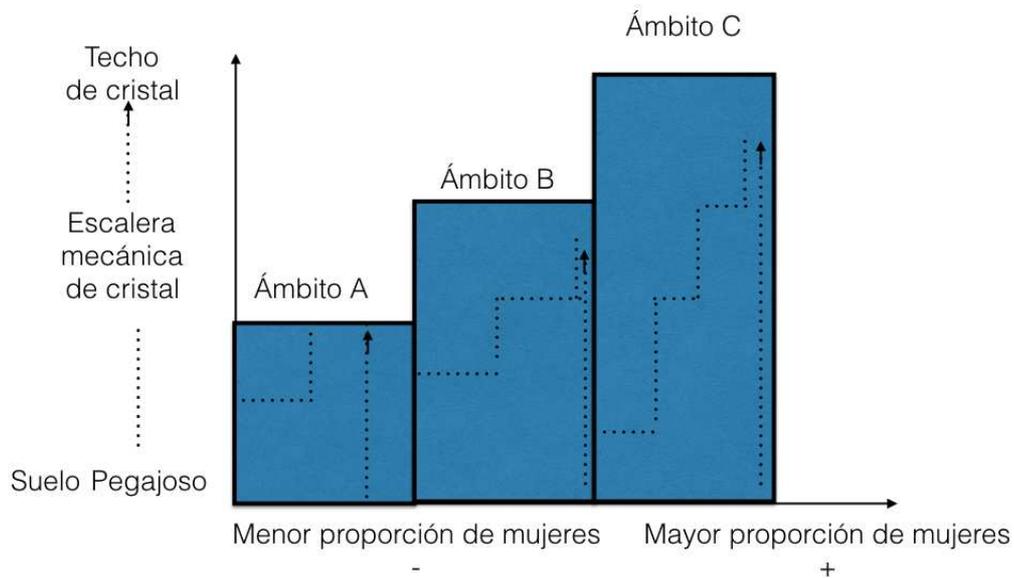
Estos estereotipos que diferencian lo masculino de lo femenino y degradan a lo que se define como femenino, están profundamente arraigados en la cultura. Estas investigaciones echan luz sobre procesos culturales de segregación como el que describe Kessler (1990) cuando hace referencia que la menor remuneración en ocupaciones tradicionalmente femeninas es un símbolo del patriarcado, marcando la dependencia femenina a un proveedor masculino. En su trabajo describe cómo la “igualdad salarial” es una amenaza al “sentido del trabajador masculino” porque trastorna su posición individual en la jerarquía de los sexos. La dificultad para que los hombres ingresen a carreras tradicionalmente femeninas no siempre está relacionada con los “salarios más precarios” sino más bien por el daño que puede generar a su masculinidad, a su autoestima, el salario de una mujer.

Tanto las mujeres como los hombres que trabajan en ocupaciones no tradicionales se enfrentan a procesos discriminatorios, pero las formas y las consecuencias son muy diferentes. Mientras que las mujeres en carreras predominantemente masculinas encuentran su techo de cristal generándose espacios de “trabajo envenenados” (en palabras de Williams) donde el acoso sexual, el sabotaje son alguna de las barreras a sortear. Por otra parte, a los hombres que seleccionan carreras predominantemente femeninas la situación es completamente diferente. La segregación hacia los hombres los impulsa e incluso los presiona para que tomen cargos jerárquicos de mayor nivel. Los estereotipos de liderazgo y gestión permiten un crecimiento más rápido a los hombres que a las mujeres en estos campos de acción.

Estas categorías de análisis permiten comprender por qué las primeras mujeres se travestían para ingresar a la universidad como estudiantes y mantenían su disfraz para luego ejercer en el ámbito profesional, incluso en las carreras con mayor participación femenina (como ser el cuidado de personas).

A modo de síntesis, Fleta Asín y Pan (2017) combinaron los dos tipos de discriminaciones (la segregación vertical y horizontal) y las expresaron en la siguiente figura 1.

Figura 1: Ilustración de la segregación horizontal y vertical de género



Fuente: Fleta Asín, J; Pan, F (2017)

Esta figura da cuenta de las segregaciones en un eje cartesiano: el eje horizontal muestra los posibles campos de presencia de las mujeres de menor a mayor (de izquierda a derecha). Mientras que el eje vertical muestra (de abajo para arriba) la presencia en menor a mayor grado de las mujeres en la jerarquía. Así se grafican tres posibles ámbitos de inserción o campos distintos de participación de la mujer. Siendo A el que cuenta con menor presencia y C con mayor presencia de mujeres. Los autores, retomando la teoría del escalón de Dwyer (2001), establecen que las personas que se encuentran en la cima de la pirámide organizacional, como pueden ser los órganos de gobierno, son los que terminan tomando las decisiones –incluso de ascensos que, en el caso de los hombres, es posible que esté influenciada por su visión androcéntrica (léase, que los hombres suelen preferir trabajar entre hombres porque se sienten más cómodos por las similitudes que presentan entre ellos– (Agut y Martín, 2007).

Esta figura permite visualizar los procesos de segregación y la articulación con las categorías antes expuestas de piso pegajoso, techo de cristal y escalera mecánica de cristal. Nos será de utilidad para abordar la carrera docente en la UBA y la situación de las mujeres.

Capítulo 4

La Carrera docente



En este capítulo nos abocamos a la carrera docente. Se realiza una breve descripción conceptual que permitirá entender las configuraciones de la docencia universitaria, para luego focalizar en Argentina. Se finaliza el apartado describiendo las características particulares de la docencia en la UBA y la conformación de los órganos de gobierno de esta universidad.

4.1. Configuración de la carrera docente

En los últimos 30 años la profesión académica como campo de estudio ha tenido un creciente interés por los investigadores. Este interés generó un estudio sistemático de los aspectos relacionados con la configuración de la profesión, principalmente sobre espacio de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo superior (Clark, 1986) y su relación con los nombramientos y la estabilidad de los cargos docentes. (Carli, 2016; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; García Fanelli, 2009; Rovelli, 2011; Claverie, 2012). Como se mencionó anteriormente, la tradicional configuración del sistema de educación superior sufrió importantes modificaciones en los últimos años. Estas transformaciones son producto de factores relevantes como el proceso de masificación y la producción de conocimiento especializado, que impactan en la *configuración de la formación profesional* de los docentes universitarios. Estas transformaciones se centran en:

1. La expansión, a nivel territorial, de las universidades, apertura del sistema y procesos de articulación con otros niveles.
2. Mecanismos de financiamiento que establecen los grados de intervención estatal.
3. Políticas de control de la calidad de las carreras de grado y posgrado (evaluación, selección de carreras y la reestructuración / reactualización de programas).
4. La producción de conocimiento científico especializado, como éste se organiza y si hay mayor o menor intercambio de conocimiento (Claverie, 2012).
5. Las exigencias de formación continua en posgrados y la articulación con los conocimientos sobre las TIC, también impactan en la carrera docente. Las diferentes modalidades de cursadas (presenciales, semi- presenciales y virtuales) forman parte de los procesos de internacionalización y regionalización de la de la educación superior (Carli, 2016) obligan al y la docente no solo a tener una presencia en las aulas de la universidad sino a una conexión constante con investigadores e

investigadoras, con estudiantes en los formatos virtuales, muchas veces fuera de los horarios habituales de trabajo (Claverie, 2012).

6. La segmentación social y la formación de base de la población estudiantil a la que atienden.

Estos procesos conllevaron, también, a la creación de una gran cantidad de instituciones (de gestión pública y privada) que sobrevino en un sistema heterogéneo de matrícula, de distribución geográfica y de diferentes niveles de calidad en las propuestas (Fernández Lamarra y Marquina, 2013). Como consecuencia, hubo cambios en las normativas nacionales y en Argentina en 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior. La misma estipula, entre otros puntos, el proceso de regulación y acreditación de las propuestas formativas, creando tensión entre la evaluación y la autonomía; (Mora, 2005) y entre el financiamiento e intervención estatal.

Un aporte significativo, que trabaja estas cuestiones, es el de Fernández Lamarra y Marquina que en el 2013 abordaron la problemática permitiendo contextualizar socio históricamente el problema de la formación académica en la región.

Según los autores el cuerpo docente esta tradicionalmente compuesto por personal de tiempo parcial con un bajo nivel salarial, que complementan sus actividades con otros trabajos, generando una brecha con los países centrales (Fernández Lamarra y Marquina, 2013).

El estudio comparativo de la región (Argentina, Brasil y México) aborda también la formación docente en estos países, y compara los niveles máximos alcanzados de sus docentes con respecto a la formación e investigación.

Cuadro 1: Título obtenido, en % sobre el total

	Argentina	Brasil	México
Grado	100	100	95
Maestría	19.5	86	72
Doctorado	23.3	58	24

Fuente: Proyecto CAP (2009)

El estudio marca que, salvo México que obtuvo un 95%, el resto²² tiene titulación de licenciatura al 100% de su plantel docente.

En esta primera aproximación se podría afirmar que académicos y académicas de Brasil tienen claramente un mayor nivel educativo de posgrado, en especial en doctorado, lo que implicaría una población con más formación -al menos formal para la investigación, que en los otros sistemas. En México resalta el nivel de académicos y académicas con título de maestría, y en Argentina, el bajo nivel de titulados y tituladas a nivel de posgrado en general (Fernández Lamarra y Marquina, 2013).

En Argentina, la explosión de los posgrados es relativamente reciente, enmarcada en la agenda educativa de los años ´90. Más del 80% de doctores y doctoras del sistema de educación superior se titularon en los últimos 20 años; asociado al impulso de las políticas gubernamentales (Fernández Lamarra y Marquina, 2013). Por otra parte, casi la totalidad (97%- 98%) obtuvo su título de grado en su propio país²³.

Otro aspecto que retoman Fernández Lamarra y Marquina (2013) es la dedicación académica y la estabilidad de los puestos. Estos factores, impacta en las condiciones de trabajo y en las subjetividades docentes. El estudio muestra que las plazas de “exclusividad” son escasas y los niveles de dedicación son muy bajos en la región. Sorprendentemente la dedicación (tiempo) de los argentinos a la investigación es mucho mayor que el resto de los países, pero académicos y académicas de nuestro país tienen una menor formación doctoral que sus colegas.

Cuadro 2: Promedio de horas de dedicación semanal a la docencia e investigación.

	Argentina	Brasil	México
Docencia	13.9	19.8	22
Investigación	15.9	9.3	8
Total	29.8	29.1	30

Fuente: elaboración propia basado en “Proyecto CAP: 2009”

Por otra parte, García Fanelli y Moguillansky (2014) analizan los mecanismos de acceso y promoción de docentes dentro de las universidades nacionales en Argentina. Estudiaron las configuraciones específicas de la profesión académica que conforma lo que denominamos la

²² Argentina y Brasil

²³ Para más información: Fernández Lamarra, N y Marquina, M (2013) “La profesión académica en América Latina: tendencias actuales a partir de un estudio comparado”

carrera docente, intentando relevar los principales obstáculos con los cuales docentes se encuentran al plantear su plan de carrera. Ellas describen que la carrera docente, en el imaginario colectivo, implicaría un camino lineal de crecimiento a través del tiempo que permitiría escalar en los diferentes escalafones, asumir cargos de mayor jerarquía hasta llegar a los órganos de gobierno. Detrás de esta idea se encuentra la premisa de que la carrera docente es un esfuerzo personal regido por la meritocracia.

Esta visión de la universidad como democrática, que depende exclusivamente de las capacidades intelectuales individuales inmersas en un sistema igualitario, entra en contradicción con la definición de Bourdieu (1984) de campo intelectual, quien lo define como un espacio de enfrentamiento que disputan el capital simbólico y los recursos institucionales y financieros. Estas disputas conllevarían a las fallas en los concursos públicos y a limitaciones en la movilidad ascendente de docentes (García Fanelli y Moguillansky 2014).

Para encuadrar la situación, es importante retomar los aportes de Milgrom y Roberts (1992), quienes analizaron las dos funciones centrales de la promoción. La primera, según los autores, es asignar a una persona al puesto más productivo según sus habilidades permitiendo estructurar, lo que Rovelli (2011) denomina, la ocupación de docentes universitarios y, por otra parte, la segunda, es como esquema de recompensas monetarias y simbólicas. Es por ello, que es importante destacar que, la falta de concursos públicos repercute en el reconocimiento simbólico y en la remuneración docentes que se encuentran dentro del sistema (García Fanelli y Moguillansky, 2014).

Esto implica que en varias ocasiones “las barreras invisibles en la promoción académica” (García Fanelli y Moguillansky 2009:124), permiten conceptualizar la problemática en cuestión, la misma no siempre se limita a un tema presupuestario, sino que involucra a cuestiones simbólicas, sociales, culturales e incluso políticas internas en las universidades nacionales. Las internas en las cátedras, las fallas en el funcionamiento de los concursos, la falta de transparencia, la politización de la gestión universitaria, permiten dimensionar las barreras mencionadas (Rovelli, 2010).

Este tipo de situaciones genera lo que Rovelli (2012) denomina factores de expulsión, estos son procesos que vincula con la dificultad de encontrar espacio de crecimiento profesional en las universidades de origen generando una migración de docentes a otras universidades, por lo general las más nuevas (Rovelli, 2012).

Como se menciona en este apartado, son múltiples los factores que repercuten en la carrera docente, en esta ocasión, se abordará una sola variable de análisis, la cuestión de género.

Carli trabaja sobre la historia de la universidad y las trayectorias académicas de las profesoras. Retoma la necesidad de ahondar en la dimensión de género ya que las “figuras de intelectual y de profesor parece primar cierto androcentrismo” (Carli: 84: 2016). También retoma la impronta masculina en la terminología empleada en el ámbito académico (intelectuales, experto, docente, investigador) pero destaca la relevancia de las profesoras en el escenario universitario, en el marco de la feminización de la educación superior y de la producción intelectual

4.2. Carrera docente en Argentina.

La Constitución Argentina establece que las universidades nacionales son instituciones autónomas y autárquicas. Las mismas no forman parte de las dependencias del Estado, pero son instituciones públicas nacionales que dependen, para lograr su funcionamiento, de los fondos estatales. Es por esto, la docencia en la UBA es considerada un empleo público pero su profesión está regulada por la reglamentación de cada una de las instituciones, por medio de sus estatutos, siguiendo los lineamientos que establece la “Ley de Educación Superior” (LES) 24.521 (Claverie, 2012).

En Argentina, la LES sancionada en 1995, establece las condiciones de acceso y promoción docentes en las universidades nacionales. Allí se especifican los mecanismos formales basados en el mérito académico. En el art. 11 se establecen los derechos docentes en instituciones estatales siendo el primer punto el derecho a “acceder a la carrera académica mediante concursos y abierto de antecedentes y oposición” (LES 1995). Por otra parte, el Artículo 51²⁴ se explica un poco más sobre cómo deben ser esos concursos y como son los regímenes de contratación que nos permite analizar qué es lo que sucede en las universidades nacionales argentinas.

La LES otorga a las facultades la libertad de fijar el régimen salarial y la administración de su personal, incluyendo, dentro de estas alternativas, la designación, promoción, remoción de su plantel docentes (Doberti, 2014).

Los cargos deben ser cubiertos por concurso público y abierto de antecedentes y oposición y, según la ley, deberían ser el 70%, por lo menos, del plantel docente. Cada universidad gestiona sus concursos y el jurado que integran la selección. Este debe estar compuesto por

²⁴ Ver anexo II (Art.51)

profesionales que concursaron sus cargos o, excepcionalmente, que sean expertos o expertas de identidad indiscutible (Claverie 2012).

La Ley establece dos modalidades más de acceso a la docencia:

1. Por contratación: esto les permite a las universidades contratar, por tiempo determinado, a especialistas para brindar seminarios o cursos particulares.
2. Interinato: son los casos “imprescindibles” que se necesita para que la institución funcione mientras se espera la apertura de los concursos correspondientes.

En todos los casos, en el artículo 36 de la ley, se establece los requisitos que deberá cumplir cada postulante, como ser poseer una titulación igual o superior al nivel en que ejercen la docencia. Sólo las universidades podrán obviar este paso “excepcionalmente” cuando candidato o candidata acredite méritos sobresalientes²⁵.

4.3. Acceso a la carrera docente en la UBA

Esta sección es de carácter descriptivo y tiene como finalidad comprender la organización de la UBA, su dimensión y forma de organización de la carrera docente.

La universidad está constituida por 13 Facultades²⁶ también llamadas Unidades Académicas, las cuales se encuentran ubicadas geográficamente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A ellas se agrega el Ciclo Básico Común, que cuenta con sedes en la CABA y en el primer cinturón del Gran Buenos Aires. También pertenecen a la UBA el Colegio Nacional Buenos Aires, la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, la escuela de educación técnica de Villa Luro, el Instituto Libre de Segunda Enseñanza, la Escuela de Educación Técnica Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria. Cuatro centros culturales, una editorial (EUDEBA), quince museos, un cine, UBA XXI²⁷ y UBA XXII²⁸.

²⁵ Exceptuando los alumnos que se desempeñan como auxiliares (Art. 36 LES 24.521).

²⁶ Agronomía, Arquitectura diseño y Urbanismo, Ciencias económicas, Ciencias exactas y naturales, Ciencias Sociales, Ciencias veterinarias, Derecho, Farmacia y Bioquímica, Filosofía y letras, ingeniería, Medicina, Odontología y Psicología.

²⁷ UBA XXI es un dispositivo que permite la cursada a distancia de dos asignaturas troncales del CBC durante el último año de la escuela secundaria.

²⁸ En 1985 es suscripto el convenio entre la UBA y el servicio penitenciario Federal fundando el programa UBA XXII. Es un programa coordinado por la UBA, permite que estudiantes de unidad penitenciaria tenga la oportunidad de acceder a los estudios universitarios y actividades de extensión universitarias. Las actividades varían según unidad penitenciaria, pero es posible cursar CBC (o por UBA XXI) y hacer trámites de inscripción, consultar material bibliográfico, acceder a tutorías y cursos extracurriculares desde todos los centros.

Observación

Es importante destacar que el mismo Estatuto Universitario describe a los cargos jerárquicos en masculino (Rector, Vicerrector, Decano entre otros) más allá de que la última modificación al Estatuto fue relativamente reciente (2008). Aún no se explicita en el reglamento el cambio que la universidad está atravesando en el último tiempo en relación a las políticas de género. Es por esto que, hasta el final de este apartado la redacción cambia a masculina ya que refleja el lenguaje patriarcal del estatuto.

4.3.1. Organización interna

Cada una de las facultades cuenta con Decano, Vicedecano y Consejo Directivo electo por los integrantes tal como el estatuto lo reglamenta.

La organización interna está establecida por medio de secretarías que permiten implementar las propuestas que surgen al interior de cada casa de estudios.

Este trabajo se aboca a una dimensión específica de la universidad, al plantel docente de grado y posgrado, tanto en lo referido a sus categorías como dedicaciones. Esto permitirá analizar la situación de las mujeres y su distribución por cargo.

En el estatuto universitario de la UBA se encuentra la estructuración de los cargos docentes disponibles en la universidad y la forma de acceder.

En el mismo se especifica que los profesores regulares pueden ser titulares plenarios, titulares, asociados o adjuntos.

- Plenario: los titulares plenarios como estipula el art. 41 del estatuto son los profesores de más alta jerarquía. Para lograr asumir ese cargo es preciso haber acreditado un desarrollo sobresaliente, incluyendo amplia producción de publicaciones. Los mismos son nombrados por consenso y tendrán una dedicación exclusiva o semi exclusiva. Su nombramiento es de carácter permanente, pero debe entregar un informe cada 5 años.
- Los titulares, asociados y adjunto también se designan por concurso y son designados por siete años. El reglamento especifica que los "...profesores asociados constituyen la jerarquía académica que sigue inmediatamente a la de los profesores titulares. Ello no significa necesariamente una relación de dependencia docente respecto de aquéllos, salvo los casos en que así lo resuelva explícitamente el Consejo

Directivo de la Facultad por requerirlo las exigencias de la enseñanza y la necesidad de coordinar los programas de estudio” (Reglamento docente UBA Art. 44 bis).

En el caso de auxiliares docentes, se organizan en tres categorías: jefe de trabajos prácticos, ayudantes de primera, ayudantes de segunda.

En todos los casos es preciso, tanto profesores como auxiliares, concursar los cargos. Se especifica que para tal fin se conformará un jurado. El mismo será responsable de examinar minuciosamente los antecedentes y aptitudes de los candidatos. Tanto el llamado a concurso como los antecedentes de los aspirantes y los dictámenes del jurado serán de amplia publicidad.

La apertura de llamado se comunica en el exterior del país a través del Ministerio de Relaciones Exteriores, páginas electrónicas de la universidad y facultades, así como es sus murales. Se difunden también en unidades académicas dependientes de la universidad, en universidades nacionales e instituciones científicas y culturales del país. (Resolución (CS) 1670/2010).

Las designaciones son por tiempo determinado. En el caso de los profesores son 7 años, excepto el plenario que queda eximido de volver a concursar, aunque debe presentar un informe a los 7 años de obtenido el cargo. En el caso de jefes de trabajos prácticos y ayudantes de primera tendrá una duración de tres (3) años y las de ayudantes de segunda hasta máximo 2 (dos) años.

La modalidad de ingreso más habitual a la carrera docente suele ser la categoría de adscripto. Esta es una figura de interinato. Los estudiantes avanzados o graduados se acercan a las cátedras manifestando su interés por participar. Este proceso establecido de manera informal permite a los interesados a formar parte de las actividades docentes hasta que se abran los concursos. Una vez abierto el llamado, los adscriptos concursan para obtener un cargo. Hasta que eso ocurra, el adscripto ejerce la profesión ad honorem.

En el concurso, los candidatos presentan documentación referida a su titulación, currículum vitae donde se expresan sus antecedentes, un programa y cronograma de actividades para el desarrollo de la asignatura.

El acceso al cargo otorga al docente el estatus de “regular”, el cual no podrá ser removido, salvo causas extremas, y lo habilita también a formar parte de vida política universitaria. Esto implica poder elegir y ser elegido para participar en los órganos de gobierno del claustro correspondiente. Por otra parte, los cargos, una vez finalizado el período, vuelven a ser concursados, el docente que ejerce el cargo lo pierde si pierde el concurso.

Este tipo de políticas institucionales fomentan la consolidación de las cátedras por medio de docentes regulares y estables, que forman parte de los procesos de selección de los órganos de gobierno. El sistema de concursos puede ser entendido como “proceso de preservación y mejoramiento de los recursos humanos, apuntando a incrementar la calidad académica. Por otro, como conjunto de reglas de juego que norman el tránsito del docente en la institución y como un sistema de formación y capacitación de los docentes” (Fernández Lamarra, Coppola, 2008:109). La carrera docente cuenta con varios escalones, sumada a las dedicaciones, otorga una gran cantidad de combinaciones para estructurar el plantel docente. Por otra parte, la existencia de espacios para la discrecionalidad de las autoridades le otorga aún más variabilidad (Doberti, 2014).

En cuanto a las asignaciones docentes, la resolución del Consejo Superior en el año 2009²⁹ establece la estructura por dedicaciones, las mismas pueden ser, dedicación exclusiva, semi-exclusiva o simple la cual implica también diferencias en la escala salarial. Esta resolución estipula que ningún docente que se desempeñe en la universidad o en otro centro educativo puede acumular más de 50 horas semanales de trabajo.

²⁹ Resolución 5909/09

4.3.2. Dedicaciones

Cuadro 3. Características de las dedicaciones.

	Exclusiva	Semi exclusiva	Simple
Horas	40 horas semanales en docencia de grado, de investigación y excepcionalmente en extensión en dependencias de la universidad o donde está la autorice.	20 horas semanales en docencia de grado, de investigación y excepcionalmente en extensión en dependencias de la universidad o desde esta la autorice.	10 horas semanales en docencia de grado, de investigación y excepcionalmente en extensión en dependencias de la universidad o desde esta la autorice
Horas mín. docencia	10	10	-
Posibilidad de recibir otras remuneraciones	<ul style="list-style-type: none"> a) Por la autoría de libros y artículos. b) Por el dictado de conferencias. c) Por adicionales previstos para miembros de las carreras del CONICET y de la CIC. d) Por el dictado de cursos especiales o de posgrado con acuerdo expreso y previa autorización del Consejo Directivo. e) Por derechos de propiedad intelectual y/o industrial. f) Por la realización de tareas de asesoramiento técnico u otras de naturaleza similar con acuerdo expreso y previa del Consejo Directivo de la Facultad. 	Es posible contar con otros ingresos mientras no exceda las 50 horas semanales.	Es posible contar con otros ingresos mientras no exceda las 50 horas semanales.

Fuente: Elaboración propia en base a Resolución (C.S.) N° 5.909/2009: Art. 4)

En el estatuto se reconocen 5 modalidades adicionales de contratación³⁰, pero nos abocaremos a los anteriores mencionados. Si bien estas son las modalidades que el reglamento estipula es importante destacar dos procesos que suelen ser reiterados en las facultades. El primero hace referencia a los docentes con renta diferente al cargo que ejercen. Suele ser práctica común nombrar a un docente en una categoría para el ejercicio, pero que su renta corresponde a una categoría inferior. Las razones pueden responder a la falta de presupuesto (Doberti 2014). Por otra parte, una práctica habitual no contemplada en el reglamento son los docentes ad honorem, esto implica el nombramiento de un docente sin recibir renta alguna. Para poder dimensionar la cantidad de estos profesores, recurrimos al censo 2011 (último disponible). En ese año se censaron 21.608 de los cuales 6624 se encontraban en esta situación.

4.4. Órganos de gobierno en la UBA.

En la siguiente sección, se describe la estructura, forma de gobierno y elecciones de la Universidad de Buenos Aires.

4.4.1. Organización Interna de la Universidad: Los órganos de gobierno

Según el estatuto de la UBA, los órganos de gobiernos son los siguientes: La Asamblea; El Consejo Superior (CS); Rector; Consejos Directivos (CD); Decanos.

La Asamblea: Tal como establece el art. 89. – “La Asamblea Universitaria está formada por los miembros del Consejo Superior y de los Consejos Directivos de las Facultades. Corresponde a la Asamblea: a) Elegir el Rector, b) Resolver sobre la renuncia del Rector, c) Suspenderlo o separarlo por causa justificada, d) Decidir sobre la creación, supresión o división de Facultades, e) Modificar el Estatuto, f) Asumir el gobierno de la Universidad en caso de conflicto insoluble en el seno del Consejo” (Res 2336, 2018, Art.89)

³⁰ Profesores consultores, profesores contratados y profesores invitados; docentes autorizados y docentes libres.

El Consejo Superior: está compuesto por “(...) el Rector, los Decanos, cinco representantes por el claustro de profesores, cinco por el claustro de graduados y cinco por el claustro de estudiantes”. (Res 2336, 2018, Art.93).

Es importante destacar que al interior del CS funcionan 8 comisiones³¹, una de ellas es la comisión de concursos que tiene como finalidad organizar, sistematizar y hacer el llamado a los concursos.

Para más información sobre las funciones del Consejo Superior, véase anexo IV

El Rector: “... es el representante de la Universidad y tiene los siguientes deberes y atribuciones: a) Convoca al Consejo Superior a sesiones ordinarias y extraordinarias, expresando en la convocatoria los asuntos a tratarse. b) Preside las sesiones del Consejo Superior y las de la Asamblea Universitaria. c) Dispone la ejecución de los acuerdos y resoluciones de la Asamblea y del Consejo. d) Firma conjuntamente con los Decanos de las Facultades los diplomas universitarios y los certificados de reválida de títulos profesionales extranjeros. e) Recaba de las Facultades los informes que estime conveniente. f) Nombra y remueve, previo sumario, los empleados de la Universidad cuyo nombramiento y remoción no corresponda al Consejo Superior. g) Ejerce la jurisdicción policial y la disciplina en primera instancia en el asiento del Consejo y del Rectorado. h) Tiene a su orden en el Banco de la Nación, conjuntamente con quien la reglamentación designe, los fondos universitarios. i) Dispone los pagos que hayan de verificarse con los fondos votados en el presupuesto de la Universidad y los demás que el Consejo resolviera. j) Percibe todos los fondos por medio del Tesorero y les da el destino que corresponda”. (Res 2336, 2018, Art.103). Por otra parte, el gobierno de las facultades está organizado, como lo establece el art. 105 del reglamento por el Consejo directivo y un decano.

Consejo Directivo: “El Consejo Directivo está integrado por ocho representantes por los profesores; cuatro representantes por los graduados, uno de los cuales, por lo menos, deberá permanecer al personal docente, y cuatro representantes por los estudiantes, caso de que los

³¹ Comisión de Enseñanza, Comisión de Posgrado, Comisión de Interpretación y Reglamento Comisiones de Enseñanza y de Interpretación y Reglamento, Comisión de Concursos, Comisión de Presupuesto, Comisión de Investigación Científica y Tecnológica, Comisión de Educación Media

auxiliares docentes superen el treinta y tres por ciento (33%) del padrón de graduados tendrán, por lo menos, dos (2) representantes”. (Res 2336, 2018, Art.106).

Para más información sobre las funciones del Consejo Directivo, véase Anexo V

El Decano: “Para ser Decano se requiere tener treinta años cumplidos de edad y ser integrante del claustro de profesores de la respectiva Facultad. Para ser Vicedecano se exigen iguales condiciones y ser miembro del Consejo” (Res 2336, 2018, Art.114)

Para más información sobre las atribuciones y deberes del Decano: véase anexo VI.

La configuración de la carrera docente, sus características y cómo se estructura, permite comprender la organización interna de la UBA. Al interior de la universidad las definiciones de cargos y dedicaciones delimitan cómo será el trayecto del / de la docente, incluyendo cómo se configurará su participación política.

4.4.2. Elección de los representantes de los órganos de gobierno de la universidad

En este apartado, se describirá cómo es el proceso electoral tanto en las Facultades como a nivel central (Rectorado).

4.4.2.1. Consejo Directivo y elección del Decano

Cada unidad académica elige a sus representantes por medio de elecciones abiertas de sus claustros. Como se mencionó con anterioridad, en la UBA existen 3 claustros (profesores, graduados y estudiantes). Cada claustro vota a sus representantes para conformar el Consejo Directivo de la Facultad. El mismo se compone de 16 representantes³². Estas elecciones se realizan cada dos³³ o cuatro³⁴ años, según corresponda.

³² Las representaciones son: 4 del claustro de estudiantes, 4 del claustro de graduados y 8 del claustro de profesores.

³³ Cada dos años se eligen a los representantes del claustro de graduados y de estudiantes.

³⁴ Cada cuatro años se eligen a los representantes del claustro de profesores.

Cada uno debe (son elecciones obligatorias) votar a los representantes de su propio claustro. En el caso del claustro estudiantes, se debe contar con el requisito de la regularidad, también votan quienes se encuentran en el CBC.

Para votar en el claustro de graduados, es imprescindible revestir esa condición (esto implica contar con título ya emitido) y estar empadronado. Es el único claustro donde es menester inscribirse en el padrón con anterioridad.

Para poder elegir y ser elegido en el claustro docente, es preciso contar con la condición de regularidad en el cargo de profesor (titular, adjunto o asociado). No forman parte de este claustro quienes revistan la categoría profesor interino ni ad-honorem. Tampoco votan en este claustro JTP ni Auxiliares de Primera.

El Consejo Directivo de cada facultad elige a su decano o decana, que surge de la lista de profesores que lo componen.

4.4.2.2. Consejo Superior y Rector.

Cada claustro también elige a sus representantes para el Consejo Superior. En este caso son los integrantes del Consejo Directivo de cada uno de los claustros los que votan. Se trata de una elección indirecta.

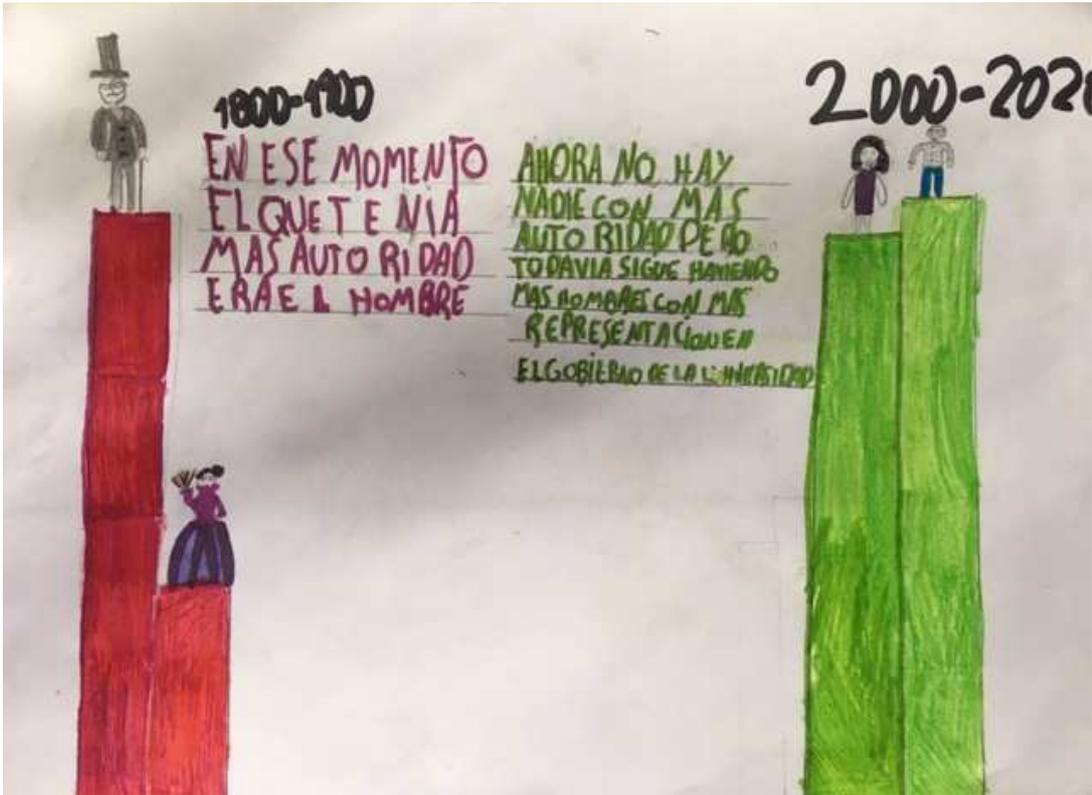
Este órgano está compuesto por 28 integrantes: los decanos de las 13 facultades de la UBA y los 15 consejeros superiores, que representan a los claustros de estudiantes, profesores y graduados (cinco por cada uno).

El nombramiento del Rector de la universidad es el paso final de este proceso electoral. La elección del mismo se lleva adelante en la Asamblea Universitaria, la cual está compuesta por 236 consejeros y consejeras: 4 representantes del claustro de graduados y graduadas por facultad (52 total); 4 representantes por claustro de estudiantes por facultad (52 total); 8 representantes por claustro de profesores y profesoras por facultad (104 total) y los 28 representantes del Consejo Superior. Los mismos provienen del Consejo Superior y de los Consejos Directivos de cada una de las facultades. Según establece el estatuto universitario, tanto el Rector como el Consejo Superior conforman la máxima autoridad de gobierno de la universidad y son electos por 4 años.

Esta breve descripción permite sentar las bases para poder analizar la composición de cargos docentes, órganos de gobierno y su distribución por género.

Capítulo 5

Las mujeres en la Universidad de Buenos Aires



En este capítulo se analiza la composición de las categorías y dedicaciones docentes en la Universidad de Buenos Aires (UBA). A modo de contextualización, presentamos información del sistema público universitario con foco en la situación de las mujeres en la carrera docente.

5.1. El sistema universitario argentino

5.1.1. Composición del sistema – Instituciones

El sistema de educación superior (SES) argentino está compuesto por 131 instituciones de nivel superior (entre universidades e institutos). Del total de universidades el 54,95% (61 instituciones universitarias) son estatales. El SES se caracteriza por su heterogeneidad (Cuadro 4). Se cuenta con instituciones públicas, privadas, una internacional y una extranjera. Al interior de los subsistemas público y privado también hay una marcada heterogeneidad.

Cuadro 4 - Instituciones universitarias según sector de gestión. Año 2016

Sector de Gestión	Tipo de institución		
	Total	Universidades	Institutos universitarios
Total	131	111	20
Estatal	66	61	5
Privado	63	49	14
Extranjera	1	1	-
Internacional	1	-	1

Fuente: Departamento de Información Universitaria – SPU 2016

5.1.2. Estudiantes

Con respecto al alumnado, la matrícula total del país en el año 2016 fue de 2.100.091 estudiantes, de los cuales 1.939.419 eran estudiantes de pregrado y grado. Completan la matrícula los estudiantes de posgrado. El 78,36% asiste a universidades estatales (SPU, 2016). En el caso de posgrado, el 76,27% cursan en instituciones estatales.

Cuadro 5 - Estudiantes, según sector de gestión. Año 2016

Sector de Gestión	Pregrado, Grado y Posgrado		
	Estudiantes de Grado y Pregrado	Posgrado	Total
Total	1.939.419	160.672	2.100.091
Estatal	1.519.797	122.550	1.642.347
Privado	419.622	31.203	450.825
Internacional	-	6.860	6.860
Extranjero	-	59	59

Fuente: Elaboración propia en base a la información suministrada por Departamento de Información Universitaria – SPU

Al analizar la composición de la matrícula de educación superior del país, 1.642.347 estudiantes cursaban sus carreras (pregrado, grado y posgrado) en instituciones públicas de gestión estatal. Esta cifra representa el 84,68% de la matrícula total para el 2016. Por lo tanto, el SES argentino es eminentemente público.

5.1.2.1. Estudiantes en la Universidad de Buenos Aires

Con respecto a la UBA es importante destacar que gran parte de la complejidad para analizar esta universidad está dada por su gran tamaño. Es una de las 6 mega-universidades del país³⁵, con más de 50.000 estudiantes. La universidad cuenta con 293.765 de estudiante de grado (SPU 2016). La cantidad de estudiantes transforma a esta universidad en la más grande del país y una de las más grandes de América Latina.

³⁵ Las otras son la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Tecnológica Nacional.

La UBA concentra el 15,15% de la matrícula total de grado de todo el país (el 19.33% si se tiene en cuenta únicamente las universidades estatales).

La UBA es una universidad estatal, gratuita, de acceso abierto e irrestricto, como todas las universidades públicas del país. Detenta una historia del más alto prestigio que se mantiene año a año, como casa de estudio de más alto nivel. Estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), de la provincia de Buenos Aires, de otras provincias del país y del exterior migran hacia la CABA para cursar en la UBA, dado el prestigio que detenta (Claverie 2012).

Cuatro de los cinco ganadores argentinos del Premio Nobel³⁶ han sido estudiantes y profesores de esta universidad; 16 presidentes³⁷ que gobiernan o gobernaron en Argentina son egresados de la misma.

5.2. Docentes del sistema de educación superior en Argentina

En el 2016 en las UUNN se desempeñan 145.574 docentes y representantes de los órganos de gobierno. De ellos y ellas, el 16,94% corresponde a la UBA.

³⁶ Carlos Saavedra Lamas, Premio Nobel de la Paz 1936, profesor de la Facultad de Derecho; Bernardo Houssay, Premio Nobel de Medicina 1947, profesor de la Facultad de Medicina; Luis Federico Leloir, Premio Nobel de Química 1970, profesor de la Facultad de Medicina y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y César Milstein.

³⁷ Carlos Pellegrini (1890-1892) por el Partido Autonomista Nacional, abogado Luis Sáenz Peña (1892-1895) por el Partido Autonomista Nacional, abogado; Manuel Quintana (1904-1906) por el Partido Autonomista Nacional, abogado; Roque Sáenz Peña (1910-1914) por el Partido Autonomista Nacional, abogado; Victorino de la Plaza (1914-1916) por el Partido Autonomista Nacional, abogado; Hipólito Yrigoyen (1916-1922 y 1928-1930) por la Unión Cívica Radical, abogado; Marcelo Torcuato de Alvear (1922-1928) por la Unión Cívica Radical, abogado; Agustín Pedro Justo (1932-1938) por la Concordancia, ingeniero civil; Roberto Marcelino Ortiz (1938-1942) por la Concordancia, abogado; Ramón S. Castillo (1942-1943) por la Concordancia, abogado; Arturo Frondizi (1958-1962) por la Unión Cívica Radical Intransigente, abogado; Arturo Umberto Illia (1963-1966) por la Unión Cívica Radical del Pueblo, médico; Raúl Alfonsín (1983-1989) por la Unión Cívica Radical, abogado; Adolfo Rodríguez Saá (2001) por el Partido Justicialista, abogado; Eduardo Duhalde (2002-2003) por el Partido Justicialista, abogado; Alberto Fernández (2019) por el Partido Justicialista, abogado

Cuadro 6: Trabajadores y trabajadoras totales en la UUNN

	Total	Docentes Nivel Universitario	%	Docentes Nivel Preuniversitario	%	Autoridades Superiores	%
Total de las Instituciones	145.574	130.557	89,68	10.998	7,55	4.019	2,76
Univ. de Buenos Aires	24.661	22.955	93,08	1.252	5,08	454	1,84

Fuente: Elaboración propia basada en la información suministrada por la SPU 2016

5.2.1. La situación de las docentes en las Universidades Nacionales (2014-2016)

Se analizan cargos y dedicaciones de las docentes universitarias, incluyendo el acceso a los órganos de gobierno. Este punto tiene como finalidad poder analizar la situación de las mujeres en los cargos en el transcurso de los últimos 3 años con los que se cuenta con datos (2014, 2015 y 2016).

En las universidades nacionales trabajan³⁸ un total de 197.116 empleados y empleadas de los cuales 50.37% son mujeres. Mientras que, en la UBA, se desempeñan 38.084 personas, de las cuales el 52,75% son mujeres.

³⁸ Se contempla en este cuadro estadístico: Docentes de nivel de grado, Docentes de nivel de pregrado, autoridades superiores y personal no docente.

Cuadro 7 - Cantidad de trabajadores, trabajadoras y docentes por género y porcentual según Universidad en UUNN y en la UBA. Año 2016

	Total	Total Por Género			Total Docente Rentado	Docentes de grado Rentados Por Género		
		F	M	%F		F	M	%F
Total de las Instituciones	197.116	99.293	97.823	50,37	130.557	64.892	65.665	49,70
Buenos Aires	38.084	20.094	17.990	52,76	22.955	11.969	10.986	52,14

Fuente: Elaboración propia basada en la información suministrada por la SPU (2016)

Si se focaliza en la categoría docentes de grado, mientras que a nivel país el 49,70% de quienes trabajan en UUNN, son mujeres; en la UBA representan el 52,14%.

5.3. Cargos docentes en las universidades nacionales

Las fuentes analizadas se enfocan en la cantidad de personas que se desempeñaban en las universidades nacionales. En esta sección el foco se coloca en cargos. Vale aclarar que una misma persona puede ocupar varios cargos.

Si se observa la cantidad de cargos docentes del sistema de educación superior, los mismos crecieron en 6% en los últimos tres años contemplados en este estudio (2014 – 2016). Al desagregar los cargos ocupados por género, el crecimiento mantiene sigue manteniendo una relación similar en los años estudiados.

Cuadro 8: Cantidad de cargos docentes por género en el sistema educación superior

		TOTAL SISTEMA		
Año	Total	F	M	%F
2016	209.221	107.102	102.119	51
2015	204.012	103.986	100.026	51
2014	197.259	99.526	97.733	50

Fuente: Elaboración propia basada en la información suministrada por la SPU

En el caso de la UBA, el crecimiento fue menor, rondando el 4% entre 2014 y 2016, pero, al igual que el sistema de educación superior del país, los cargos ocupados por mujeres mantuvieron su relación con la de los hombres.

Cuadro 9: Cantidad de docentes por género en la UBA

		UBA		
	Total	F	M	F%
2016	33.503	17.585	15.918	52
2015	33.115	17.355	15.760	52
2014	32.279	16.971	15.308	53

Fuente: Elaboración propia basada en la información suministrada por la SPU

A partir de este cuadro se evidencia que las mujeres ocupan más de la mitad de los cargos del plantel docente. Sin embargo, cabe preguntarse ¿en qué categorías docentes se desempeñan?, ¿hay una distribución homogénea por las diferentes categorías docentes y dedicaciones? Esto permite observar las desigualdades de acceso a categorías y dedicaciones en función del género.

5.4. Docentes en la UBA: análisis a partir de las categorías y dedicaciones.

En este punto se abordan dos cuestiones centrales de la carrera docente en la UBA y el desigual acceso y permanencia de las mujeres: las dedicaciones y las categorías de los cargos. Se presentan los datos del último año que se dispone información de la SPU (2016).

Repasando, las categorías titular, adjunta y asociada son las tres que componen el claustro “profesoras”; mientras que jefa de trabajos prácticos y ayudante de primera el de “graduadas”. Para conocer si las mujeres logran alcanzar los puestos de mayor jerarquía dentro de la carrera docente, es menester “abrir” cada uno de los cargos, mirando categoría y dedicación. La dedicación reviste importancia porque implica la cantidad de horas que se destina a la tarea docente, y su consecuente remuneración. Conforme la literatura presentada, se espera encontrar una situación donde las mujeres se encuentran en la base de la pirámide de los cargos, con énfasis en las tareas que requieren un mayor seguimiento (“cuidado”) de los y las estudiantes –léase, Jefas de Trabajos Prácticos (JTP) – e, incluso, aquellas que acceden a los cargos de mayor jerarquía, lo hacen con menores dedicaciones.

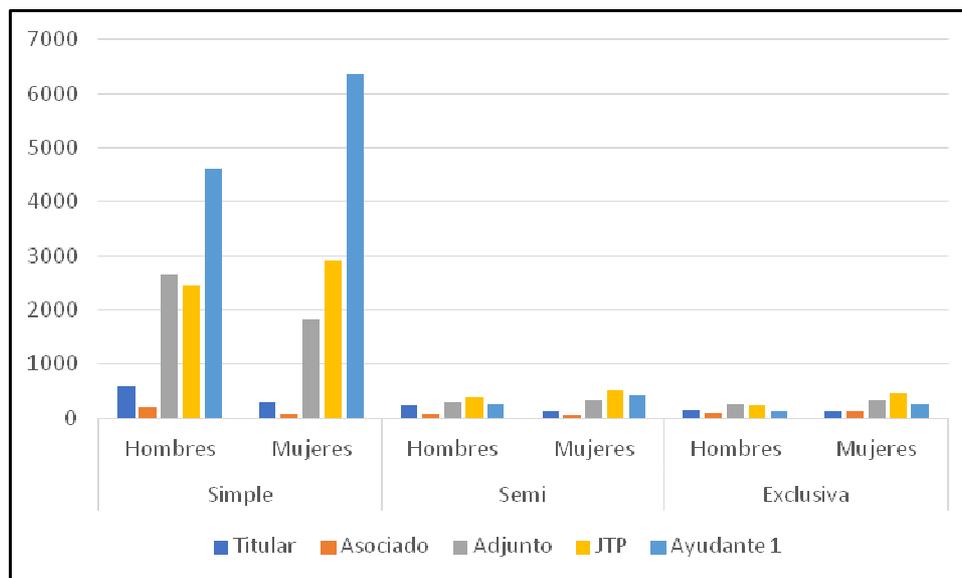
El siguiente cuadro 10 presenta la cantidad de cargos del año 2016 en la UBA por categoría, dedicación y género.

Cuadro 10. Total de cargos docentes por categoría, dedicación y género de la UBA, año 2016

	Simple		Semi-exclusiva		Exclusiva	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Titular	588	280	251	125	155	118
Asociado	205	85	66	41	108	112
Adjunto	2657	1814	288	332	260	337
JTP	2471	2904	391	520	252	463
Ayudante 1	4605	6351	276	421	116	262

Fuente: Elaboración propia en base a la información suministrada por SPU 2016

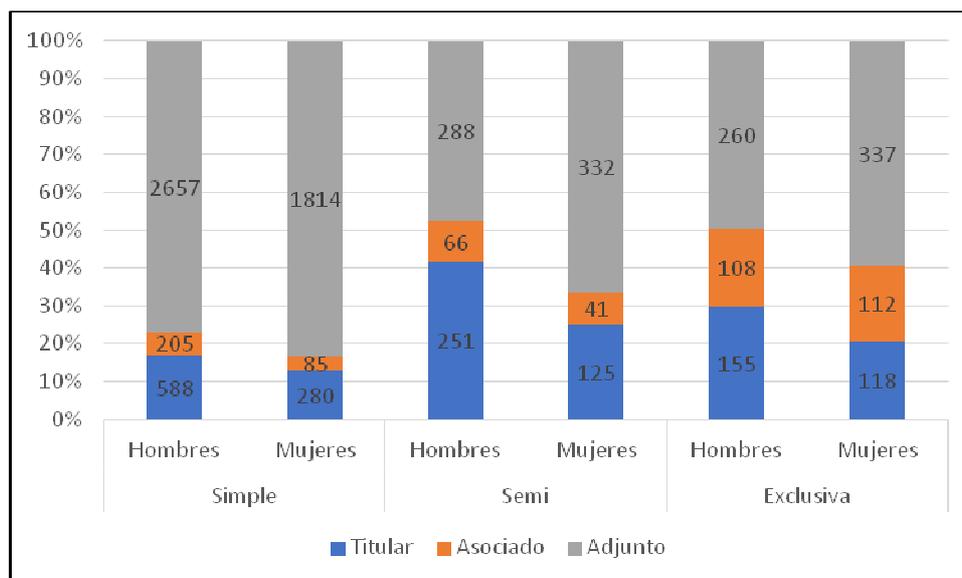
Gráfico 1. Total de cargos docentes por categoría, dedicación y género de la UBA, año 2016



Fuente: Elaboración propia en base a la información suministrada por SPU 2016

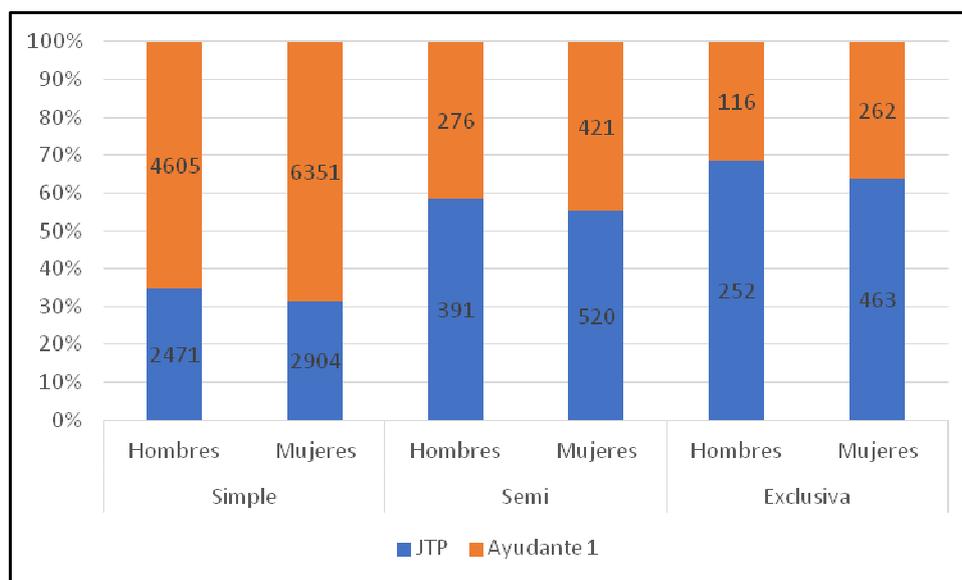
A continuación, presentamos esta misma información con diferentes selecciones de variables.

Gráfico 2. Distribución de categorías docentes que componen la condición de profesor o profesora por dedicación y por género en la UBA, año 2016



Fuente: Elaboración propia basado en los datos de la SPU 2016

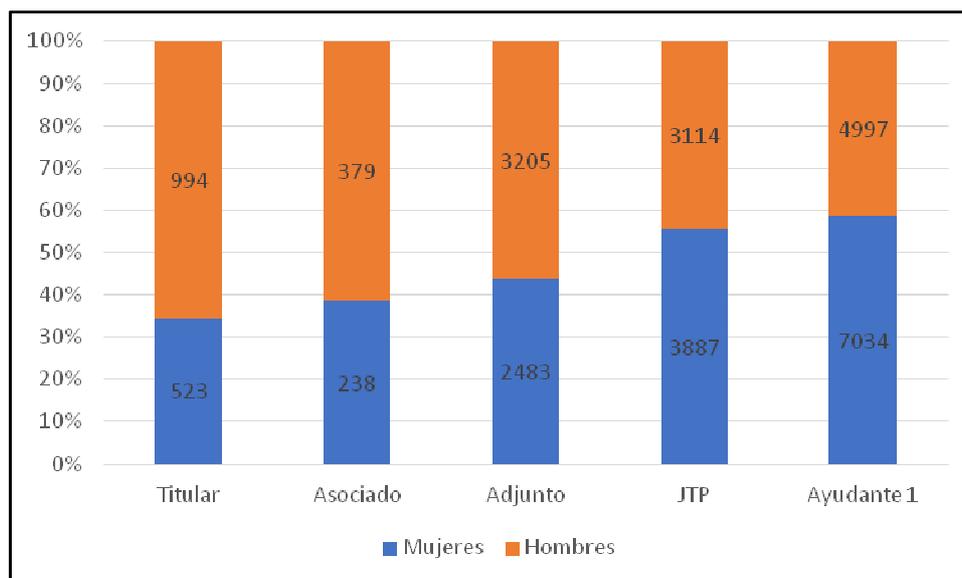
Gráfico 3. Distribución de categorías docentes JTP y Ayudante por dedicación y por género en la UBA, año 2016



Fuente: Elaboración propia basado en los datos de la SPU 2016

Otra forma de visualizar estos datos es a partir de la variable de género:

Gráfico 4. Distribución de categorías docentes por género en la UBA (todas las dedicaciones), año 2016



Fuente: Elaboración propia basado en los datos de la SPU 2016

Los datos presentados confirman las hipótesis de la literatura: las mujeres ocupan los cargos de la base de la pirámide de la carrera docente, mientras los hombres se encuentran en la cúspide. Tanto al observarlo por el lado de las categorías como de las dedicaciones, los resultados arrojan falta de paridad y desigualdad. Si bien aquí no ahondamos en las causas de esta situación, es posible argumentar que los reglamentos de los concursos docentes –en especial en lo que compete tanto a los requisitos formales como a la composición de los jurados– constriñen el acceso de las mujeres a estos cargos.

Este análisis nos permite abordar, a continuación, la situación de las mujeres en los órganos de gobierno. Vale recordar que el acceso a los cargos de Rectora, Decana y representante del claustro profesora implica contar con la condición de ser profesora regular (titular, asociada o adjunta) en la UBA. Entonces, si menos mujeres acceden a la cúspide de la carrera docente, esto repercute en su condición para votar y ser votada en la representación del claustro en los órganos de gobierno.

5.5. Órganos de Gobierno

En este apartado se analiza la composición de los órganos de gobierno.

En la etapa de relevamiento de información, me he enfrentado una serie de dificultades para el acceso a los datos. La SPU cuenta con información desagregada de los cargos superiores de las UUNN. Esto es, la composición general de los órganos de gobierno. No fue posible desagregar por órgano (CS, CD o claustros). Los datos suministrados no permiten reconocer el género de los y las que ocupan el mayor cargo en el rectorado o en los decanatos. En el caso de la UBA, se realizó un rastreo por fuentes primarias documentales. Se trabajó con los datos de la composición del Consejo Superior (CS) en sus últimas elecciones (2013 – 2017). Se incorpora un breve análisis de la situación a la fecha en relación con la conformación del CS para analizar la paridad del mismo.

En el Cuadro 11, podemos observar la preponderancia masculina en los órganos de gobierno, situación que no es exclusiva de la UBA, sino que es una situación general de todas las UUNN.

Cuadro 11: Cantidad de cargos de autoridades superiores por género, por año.

	Autoridades Superiores							
	General UUNN				UBA			
	Total	F	M	%	Total	F	M	F%
2016	4.097	1.660	2437	41	489	156	333	32
2015	3.934	1.560	2374	40	411	133	278	32
2014	3.807	1.544	2263	41	398	130	268	33

Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por la SPU, 2014, 2015 y 2016.

En el caso de la UBA, en los últimos dos períodos de gobierno, las unidades académicas se componían de la siguiente manera:

Cuadro 12: Cantidad de decanos y decanas de las UBA, años 2013 y 2017.

	2013		2017	
	Titular		Titular	
	Mujer	Hombre	Mujer	Masculino
Decano o Decana	4	9	4	9
Porcentaje	30,77	69,23	30,77	69,23

Fuente: Elaboración propia en base a información pública de la UBA

Como se puede visualizar, si bien hubo cambio de autoridades en las elecciones, la distribución por género en los cargos de gobierno es similar en ambos períodos. Los decanatos tienen una representación masculina cercana al 70%. En tanto esta tesis es eminentemente exploratoria y de tipo descriptiva, me concentré en la composición del CS. No obstante, se abren avenidas de investigación futura al incorporar la composición de los CD de cada unidad académica.

Cuadro 13 Representantes titulares y suplentes por claustro por género del Consejo Superior. Años 2013 y 2017

Claustro	2013				2017			
	Titular		Suplente		Titular		Suplente	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Claustro profesores y profesoras	0	5	1	4	0	5	0	5
Claustro graduados y graduadas	0	5	0	5	1	4	2	3
Claustro estudiantes	1	4	2	3	1	4	1	4
Total	1	14	3	12	2	13	3	12
Porcentaje	6,67	93,33	20,00	80,00	13,33	86,67	20,00	80,00

Fuente: Elaboración propia en base a información pública de la UBA

Es deseable destacar que el claustro que tiene –comparativamente– más presente la situación de la desigualdad de género es el de estudiantes (véase elecciones 2013 y 2017) y luego el de graduados y graduadas. La preeminencia de representantes del CS de género masculino es significativa. Así, se da cuenta de la falta de paridad de género en la composición de este cuerpo colegiado y que los claustros que tienden a ser más igualitarios son los de estudiantes y graduados o graduadas.

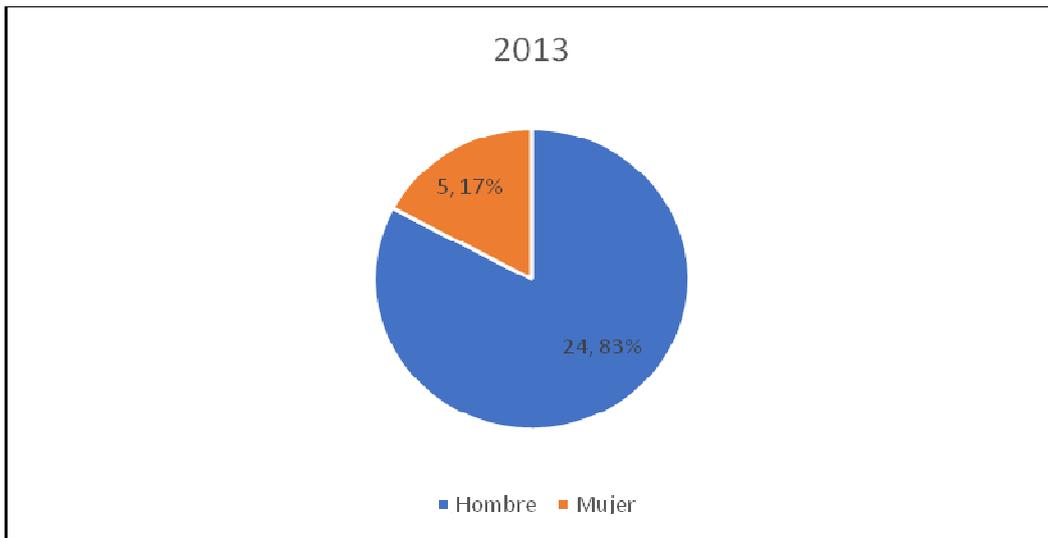
La composición total del CS (representantes por claustro, junto con quienes ejercen los decanatos y el rectorado) arroja el siguiente panorama:

Cuadro 14. Integrantes de los Consejos Superiores. Años 2013 y 2017

	2013		2017	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
<i>Rector o Rectora</i>	1	0	1	0
<i>Decano o Decana</i>	9	4	9	4
<i>Profesores o Profesoras</i>	5	0	5	0
<i>Graduados o Graduadas</i>	5	0	4	1
<i>Estudiantes</i>	4	1	4	1

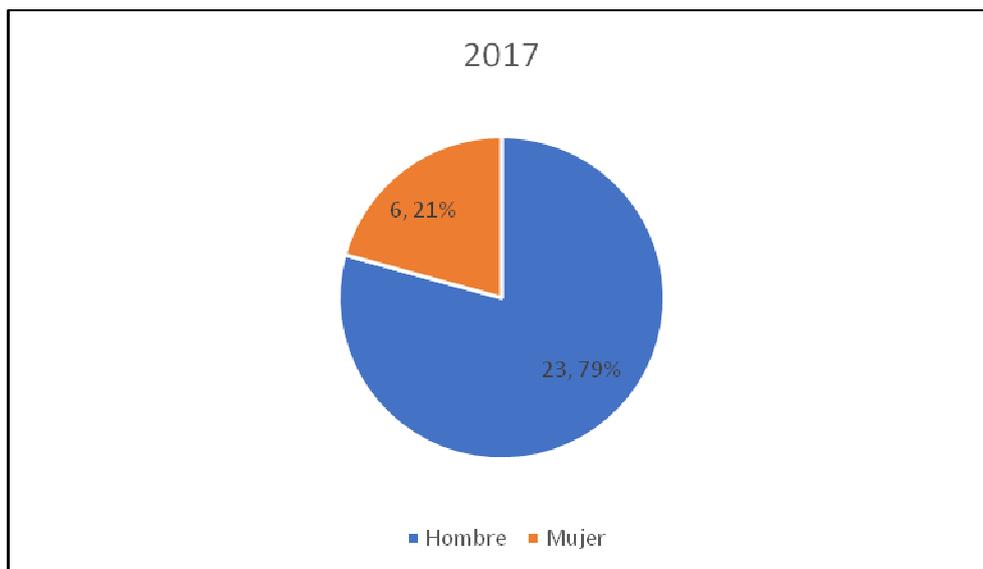
Fuente: Elaboración propia en base a información pública de la UBA

Gráfico 5. Integrantes del Consejo Superior. Año 2013



Fuente: Elaboración propia en base a información pública de la UBA

Gráfico 6. Integrantes del Consejo Superior. Año 2017



Fuente: Elaboración propia en base a información pública de la UBA

La diferencia porcentual entre 2013 y 2017 se explica por la incorporación de una graduada mujer en ese claustro en el CS. En ambos períodos de gobierno, el claustro profesores y profesoras no tuvo una representante mujer. Reitero que esto no significa que la composición de las listas en cada claustro no tuviera mujeres; sino que, tras la votación y conforme la distribución por mayorías y minorías, esa es la composición final resultante. Sin hacer un análisis de las listas, podemos afirmar que en el claustro profesor y profesoras no encabezaba

la lista ninguna mujer en ambos períodos; y que en las listas que obtuvieron la mayoría, si ocupaban un lugar eran en posiciones que anticipadamente se podía conocer que no iban a ingresar. Léase, en los lugares con expectativas de ingresar no había mujeres. En las listas no competitivas es indistinto que las mujeres encabecen o no las listas, ya que se hace a fines declarativos porque no hay expectativa de ingreso.

5.6. Conclusiones parciales

El estudio de la composición de la planta docente de la UBA a partir de las categorías y dedicaciones permite observar el siguiente panorama (véase cuadro 15, que recupera lo sistematizado en la sección 5.4.). Organicé la información y armé una escala para medir tentativamente el acceso de las mujeres en la planta docente. Los valores asignados son los siguientes: bajo (entre 0% y 44%, referencia↓), paritario (45% a 55%, referencia =) y alto (56% a 100%, referencia↑).

Cuadro 15: Acceso de las mujeres a la docencia universitaria, distribución por categoría y dedicación (año 2016)

	Profesores Regulares			Profesores Auxiliares	
	Titular	Asociado	Adjunto	JTP	Ayudantes de 1
Exclusiva	↓	=	↑	↑	↑
Semi Exclusiva	↓	↓	=	↑	↑
Simple	↓	↓	↓	=	=

Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por la SPU, 2016.

Del cuadro anterior se desprenden las siguientes afirmaciones. Para comenzar, vale destacar que los colores oscuros representan los cruces (categoría y dedicación) con mayor acceso de las mujeres a los mismos (56% o más). La mayor concentración la podemos ver en las categorías docentes de menor jerarquía (auxiliares) y mayor dedicación (exclusiva y semi-

exclusiva), que suelen ser los puestos con mayor carga administrativa, de acompañamiento de la relación pedagógica y con menor poder de decisión al interior de las estructuras de cátedra. Por su parte, el color blanco marca la paridad, donde el acceso de las mujeres oscila entre el 45% y 55%. Esta igualdad parece marcar los límites de acceso ya que quedan expresados en los espacios de intersección. Para concluir, los colores claros son los que expresan las menores posibilidades de acceso. Estos son los de mayor jerarquía con respecto a las categorías. La cúspide en la carrera docente está ocupada por hombres. Así, este cuadro, permite observar cómo queda registrada la segregación vertical en las docentes universitarias de la UBA. Los puestos de mayor jerarquía siguen teniendo barreras de acceso para las mujeres, incluso cuando en los totales generales las mujeres sean mayoría en la planta docente.

- *Espacios de alta concentración de mujeres: los cuadros oscuros.*

Los puestos de ayudantes de primera como de JTP, indistintamente de la dedicación, son ocupados mayoritariamente por mujeres. Se trata de tareas con mayor carga administrativa, y que suelen ocupar la mayoría de tiempo en las horas de docencia y de gestión.

Recordemos que tanto docentes de primera como JTP, según el estatuto de la UBA, se consideran docentes auxiliares, no formando parte del claustro de profesores y profesoras. Por ende, no pueden ejercer dicha condición de ciudadanía y participar de la vida política y el gobierno de la universidad.

Estos espacios son los que en la teoría se los reconoce como suelo pegajoso, está metáfora, describe la situación de la gran mayoría de las mujeres que trabajan en la universidad. Las mismas están ubicadas en la base de la pirámide, muchas veces estancadas sin posibilidades de crecer, ya sea por las responsabilidades familiares o por la falta de concursos que las lleva a pertenecer a claustros con menor poder de decisión.

- *Espacios con paridad: los cuadros blancos.*

Estos cuadros son en los que encontramos una tendencia hacia la igualdad en el acceso. En las categorías más bajas y con dedicación simple, se evidencia paridad. A medida que ascendemos en la pirámide de las categorías, conforme se aumenta también en la carga horaria de la dedicación, nos alejamos de un esquema paritario. Esto es, cuando se asciende

en los escalafones comienzan, tal como lo menciona los trabajos relevados, a achicarse las diferencias en el acceso e incluso a revertirse. De esta manera, los cuadros blancos dejan visible la barrera implícita que conlleva la segregación vertical. De un lado, la gestión, la administración, la sobre-representación y la falta de cargos de poder, del otro lado, los la sub-representación y el mayor acceso a los órganos de decisión.

- *Espacios de baja concentración de mujeres: los cuadros grises*

Por último, la situación más desigual para las mujeres se encuentra en el cruce de los cargos docentes de las mayores categorías con mayores dedicaciones. Quienes ocupan las categorías que conforman la condición de profesor- profesoras son hombres; a la vez, mayoritariamente, tienen una remuneración mayor por el tipo de dedicación –si bien no suelen hacerse cargo de las tareas más administrativas y de acompañamiento del vínculo pedagógico–. En el marco de las vetustas estructuras de cátedra, son quienes concentran el poder de decisión.

A partir de lo anterior, en este capítulo vinculamos el acceso a las categorías docentes con los límites y posibilidades para el ejercicio del gobierno de la universidad (o Facultad). Así, se demostró que, respecto de la búsqueda de la paridad en los espacios de toma de decisión, la igualdad es aún un escenario esquivo.

Como se expuso, la UBA no ha tenido nunca una Rectora y el escenario de las facultades actualmente es que 4 de 15 cuentan con una Decana al frente de las mismas. A su vez, el análisis de los dos últimos CS muestra una composición masculinizada. Resulta alarmante que la representación del claustro de profesores y profesoras –ya sea oficialismo u oposición– no tenga a una sola mujer entre sus titulares. Del análisis de la composición de los miembros del CS que representan a los tres claustros, es posible afirmar que aquellos que han tendido a ser más igualitarios son los de estudiantes y graduados o graduadas. Sin haber realizado un estudio de la composición de las listas, los datos evidencian que las listas competitivas no colocan a mujeres en posiciones que –de antemano– se espera que alcancen en función de la distribución por mayorías y minorías.

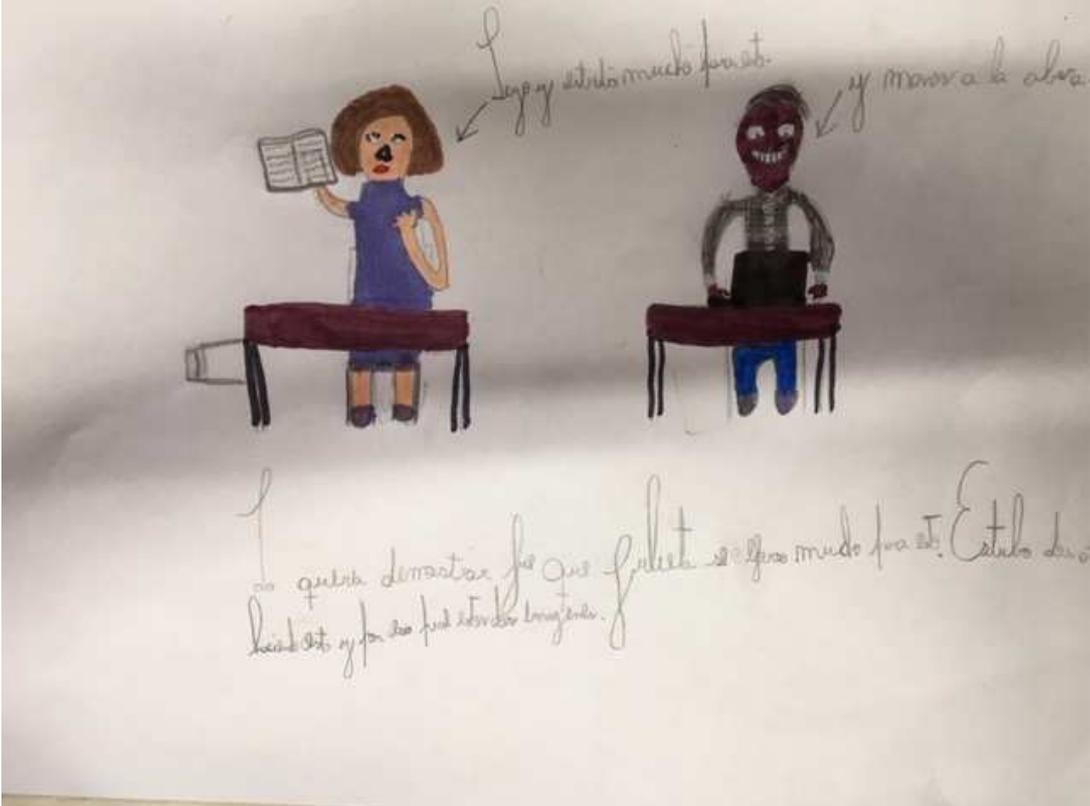
Como vimos, el acceso al claustro implica haber concursado y obtenido el cargo de profesor o profesora regular: es justamente en este punto donde encontramos que las mujeres, hasta el momento, parecen tener un techo de cristal. Efectivamente, son los hombres quienes logran acceder a concursos para regularizar sus cargos y esto implica más posibilidades de formar parte de los órganos de gobierno y por ende de elección de las autoridades. Así, la mayor distribución masculina en los cargos regulares es el primer paso de la disparidad entre mujeres y hombres en relación con acceso a cargos docentes y, por lo tanto, de participación en la vida electoral y, consecuentemente, en la toma de decisiones del cogobierno. Esta disparidad se amplía al analizar cada uno de los órganos de gobierno de las facultades; así como los procesos electorales para los puestos autoritativos de rectores, rectoras, decanos y decanas.

Retomando la literatura sobre la que construimos la aproximación a este caso en lo que respecta a las representaciones femeninas, no solo, entra en juego el cargo (en este caso de docente regular), sino también, las distribuciones de roles asimétricos que se establecen, a partir de las construcciones históricas de los roles y expectativas, creando procesos de discriminación. Esto nos permite explicar la conformación de las listas para el CS: la diferencia en la proporción de mujeres y hombres en la composición de las listas es mucho mayor a la relevada en cualquier instancia ya sea de cargos, designaciones u órganos de poder. Así, detectamos dos procesos. Primero, el antes mencionado sobre la forma de composición de las listas y los ingresos por mayorías y minorías según los resultados electorales. Esto hace que si siempre las cabezas de listas son hombres los cargos estén cubiertos por ellos. Segundo, el fenómeno de la escalera mecánica de cristal. En realidad, permite comprender cómo la segregación sexual del trabajo y de distribución del poder establece que el género masculino tiene mayor representación y aceptación para cubrir espacios de liderazgo que el femenino. Esta afirmación permite visualizar cómo en todos los casos, incluso en las carreras con mayor población estudiantil de mujeres, los altos cargos suelen estar en manos de hombres. Por su parte, la segregación vertical, permite comprender el proceso de discriminación, dado por la menor presencia de mujeres en los puestos directivos, órganos de gobierno o instancias de responsabilidad, así como en el acceso a los cargos más elevados en la jerarquía de la carrera docente. Las barreras pueden ser externas o internas y en este estudio encontramos que el acceso a los concursos para la regularización es uno de los primeros impedimentos para acceder a los órganos de gobierno. Finalmente, también la composición de las listas, entendiendo a las mismas como mecanismos de

discriminación, es otra de las barreras. Los estereotipos de liderazgo y gestión permiten un crecimiento más rápido a los hombres que a las mujeres en estos espacios políticos.

Capítulo 6

Conclusiones y continuaciones



En la actualidad, la UBA es una de las universidades más grandes de Latinoamérica y cuenta con la mayor en cantidad de docentes y estudiantes de Argentina. Basada en un modelo sostenido en tres pilares, la investigación, la formación y la extensión, la UBA está siendo permeada por muchos de los cambios promovidos desde la sociedad misma. Con 199 años cuenta con varios desafíos a sortear. Uno de ellos es la incorporación transversal de la perspectiva de género, especialmente en la carrera docente y en los órganos de gobierno. Por este motivo, me propuse comenzar a “desempacar” qué pasa con las mujeres profesoras en la UBA.

A partir del trabajo de sistematización anterior, es posible esbozar algunas conclusiones en base a la literatura seleccionada. Como he expuesto, esta tesis es exploratoria y de corte analítico-descriptivo. Es un primer acercamiento a un objeto de estudio complejo y cuyo abordaje requiere de una mirada más profunda, extensiva e intensiva. Por lo tanto, mi interés central fue contribuir con este primer acercamiento para hacer dialogar un conjunto de información sistematizada en datos, con aquellos fenómenos que la literatura con perspectiva de género incorpora; y que así se sienten las bases para nuevas líneas de investigación a partir de interrogantes complementarios que se suscitaron.

Primero, el concepto de *suelo pegajoso* nos permite explicar qué sucede con las docentes en las categorías más bajas, como auxiliares. Tal cómo se mencionó, estos son los cargos con una fuerte impronta administrativa, muchas horas en la gestión cotidiana, el acompañamiento pedagógico y la docencia a cargo de cursos en comisiones. La mayoría de los y las docentes que se desempeñan en la universidad se encuentran en estos cargos (JTP y ayudantes de primera). La información provista en esta investigación mostró que son las mujeres las que se encuentran en la base de la pirámide, “pegadas” sin muchas posibilidades de acceder a puestos superiores en la jerarquía docente. A la constatación de este fenómeno, se deben adicionar dos procesos característicos de la UBA que dificultan, aún más, “despegarse” de la base de la pirámide. El primero hace referencia al ejercicio de la docencia en cargos diferentes a los concursados. Es habitual que él o la docente, cumpla funciones superiores a la renta y cargo que concursó. Una segunda práctica “normalizada” es la del ejercicio de la docencia sin remuneración, como ad-honorem, situación no contemplada en el reglamento, ni las estadísticas de la SPU pero que en la UBA en el 2011 (último censo docente) representan el más del 30% de los y las docentes de la universidad.

Segundo, la *segregación vertical* queda expresada en el cuadro 15, a medida que se asciende en jerarquía, disminuye la presencia de las mujeres. Hay claramente mayoría de hombres en las categorías que componen la condición de profesor (y que son las que habilitan la participación política y la representación en el claustro homónimo). Son, pues, hombres quienes concentran las mayores dedicaciones y las categorías en la cúspide de la carrera docente. Además, son todos hombres quienes representan al claustro en la instancia del CS.

Tercero, hay una relación entre acceso a las categorías de la condición profesor, regularización del cargo por medio de concursos y participación política en el gobierno de la universidad (y sus facultades). En virtud de ello entendemos que el *techo de cristal* se observa a partir de la falta de acceso a las mujeres a cargos regulares ya que éste es el primer paso para llegar a los puestos superiores, representando al claustro al que deberían pertenecer. Los concursos y sus reglas de funcionamiento son las barreras invisibles en la promoción académica (García Fanelli y Moguillansky 2009) y permiten comprender que la problemática de los llamados a cubrir cargos no se limita exclusivamente a la falta de presupuesto, sino que involucra, cuestiones simbólicas, sociales, culturales, incluso ejercicios de poder, donde el concurso es una recompensa económica pero también simbólica.

Así, la imposibilidad de concursos con reglamentos que incluyan la perspectiva de género es otro principio de segregación vertical que lleva a las mujeres a pertenecer a claustros con menor poder de decisión. Esta barrera, a su vez, funciona como techo de cristal evitando el crecimiento profesional en la carrera docente y limitante para la vida política al interior de la universidad impidiéndoles llegar a cargos de mayor jerarquía en los órganos de gobierno. Es una situación de retroalimentación que las fija, siempre, en una condición inferior y con limitado acceso a los espacios de decisión.

Cuarto, la noción de *escalera mecánica de cristal* nos permite analizar la composición del CS. Sin haber analizado la composición de listas, pero sí cómo quedó conformado el CS en función de las reglas de mayoría y minoría, podemos observar que los primeros candidatos de las listas en el claustro de profesores son hombres. En otras palabras, quienes compiten por los lugares de representación son hombres. La alusión a la noción de escalera mecánica de cristal permite desnaturalizar las ventajas que reciben los hombres en espacios con alta

concentración femenina. Las posibilidades de promoción y ascenso a puestos de liderazgo son bajas inclusive cuando se trate de carreras o facultades con mayor presencia de mujeres.

Con todo, se visibilizó que las mujeres enfrentan una diversidad de obstáculos que explican la dinámica del mundo laboral y la construcción de sus carreras docentes. Las dimensiones socioculturales y las relaciones de poder que se establecen en la sociedad, no quedan por fuera de la universidad. Por más que la universidad sea una institución donde rige el pensamiento crítico y se concibe como un espacio de ejercicio de derecho, no se encuentra exentas de las dinámicas que conforman los estereotipos de género. La división sexual del trabajo incluye construcciones culturales sobre liderazgo y las características del mismo. Las relaciones patriarcales reproducen el sistema a partir de numerosos ámbitos de influencia. Entre ellos encontramos el modelo de hombre (blanco, hetero-normativo) líder preparado para dirigir una institución de tal envergadura como la UBA. Es por ello que hasta la actualidad y con casi 200 años de historia, y aun cuando los feminismos están irrumpiendo en el espacio público y las mujeres accediendo a posiciones de liderazgo y se busca promover la igualdad, no ha tenido una rectora mujer; mucho menos, trans.

Este trabajo permitió responder algunas interrogantes, a partir de visibilizar, con datos, situaciones que percibíamos de hecho, pero ha abierto, también y en especial, muchos otros. Sería interesante indagar sobre la participación política en algunas facultades, en particular donde la segregación horizontal está muy presente en la matrícula. ¿Qué sucede con el acceso a los órganos de gobierno de las mujeres estudiantes de ingeniería? y ¿de las profesoras?, ¿responden a los mismos patrones patriarcales observados en las configuraciones de poder que sucede en la UBA vistos en este trabajo? O ¿esta situación se acrecienta por ser minorías? Asimismo, dejamos planteadas las posibilidades de analizar concursos y reglamentos docentes; discutir la noción de claustro único docente y cómo se podría encaminar desde una perspectiva de género, etc.

Bibliografía

- Acker, S. (1995) *Género y educación: Reflexiones sociológicas, sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea ediciones.
- Acuña, J y Aguiar Carneiro, L (2012) *La educación superior en el Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy*. Buenos Aires: Biblos.
- Agut, S. Y Martín, P. (2007) “Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica”, *Apuntes de Psicología*, Vol. 25 N° 2, Pág. 201-214.
- Algañaraz Soria V. H. (2016) “Peronismo, dictadura y universidades privadas en la Argentina de los años 70”. *Sociohistórica.*, n° 37, e002, pág.1-22 Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-16062016000100002&lng=es&tlng=es.
- Arredondo Vega, M. D (2011) “Los modelos clásicos de universidad pública”. *Revista Odiseo*, Vol. 8 N° 16. disponible en: <https://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica>
- Aurell, J. (2015) “La Universidad en la Edad Media. Reflexiones sobre la identidad de sus orígenes y su continuidad histórica”. *Revista Empresa y Humanismo*. Vol. XVIII N°: 1 Pág. 141-151.
- Balán, J. y García de Fanelli, A. (1994). *Expansión de la oferta universitaria: Nuevas instituciones, Nuevos Programas*. Buenos Aires: Documento CEDES/106, Serie Educación Superior.
- Barrancos, D (2014) “Genero, profesiones de la salud y sociedad”. *Revista salud colectiva*, Vol. 10 N° 2 pág. 297-299. Disponible en: <https://www.scielosp.org/pdf/scol/2014.v10n3/297-299/es>
- Barrancos, D (2019) “Devenir feminista” Buenos Aires: CLACSO.
. Vol. 2018 N° 47, pág. 312-347.
- Barsky, O; Corengia, A (2017) “La educación universitaria privada en Argentina” *Debate universitario*. Vol. 10 No. (mayo 2017) Pág.31-71.
- Beltrán, J. y Teodoro, A. (2013) *Educación Superior e inclusión social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*. Buenos Aires: Niño y Dávila editores.
- Bonder, G. (2017) “A medida que se asciende en la escala de poder o jerarquía, las mujeres siguen en desventaja” Buenos aires: Diario Clarín.

- Buchbinder, P (1997) *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba.
- Buchbinder, P (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana
- Buchbinder, P (2013) *La Universidad de Córdoba: cuatrocientos años de historia*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Caballero Wangüemert, M. (2016) "Mujeres de ciencia: el caso del Consejo Superior de Investigaciones Científicas". *Revista Arbor*, Vol.192 N° 778 a300. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.778n2003>
- Camarena Adame, M. E. y Saavedra García, M. L (2018) “El techo de cristal en México”. *La ventana*. Vol. 2018 N° 47 pág. 312-347.
- Carli, S (2016): Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, Vol. (45), Pág. 81-90. [fecha de Consulta 24 de febrero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403047128009>
- Castro Vázquez, O. (2010). Rebatendo lo que otrOs dicen del lenguaje no sexista. *Ciudad de Mujeres*, 1–9.
- Cemborain, E. E. (2006) “Responsabilidad social en las cooperativas: igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres”. *Revista Vasca De Economía Social Gizarte Ekonomiaren Euskal Aldizkaria*, Vol. 2006 n°. 2 pág. 35-71.
- Claverie, J. (2012) “Trayectorias académicas. Mecanismos de acceso, movilidad y promoción en la carrera de los docentes universitarios. Un estudio de casos en la UBA”. Tesis doctoral. Universidad de San Andrés.
- Clark, B. (1986) *the higher education system: Academic organization in Cross-national perspective*. London: University of California press.
- Cobo, J. (1979) *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparativo e hipótesis*. Madrid: Nercea.
- Cognard – Black, A J (2012). “Riding the Glass Escalator to the principal’s: Sex-atypical Work among Token Men in the United States OFFICE”. *Teorija in Praksa*. Vol. 49 N°6 Pág.878–900.
- Colaianni, F. (2013) *Diagnóstico de la situación de género en la actividad científica. El caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata 1986-2011*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: <http://nulan.mdp.edu.ar/1920/>

Coraggio, J. L. y Vispo, A. (Coord.) (2001) *Contribuciones al estudio del sistema universitario argentino*. Buenos Aires: Miño y Dávila, CIN.

Chiroleu, A. (2018) “Democratización e inclusión en la universidad argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015)” *EDUR, Educação em Revista*. Vol. 34 N°:e176003 pág. 1-26 disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e176003.pdf>

Chiroleu, A.; Marquina M.y Rinesi, E. (ED.) (2012) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*. Los polvorines: UNGS

De Anca, C.; Aragón, S. “La mujer directiva en España: catalizadores e inhibidores en las decisiones de trayectoria profesional Academia”. *Revista Latinoamericana de Administración*, Vol. Primer semestre 2007, No. 38, Pág. 45-63

Del Bello, J. C., Barsky, O y Giménez, G (2007) *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: Editorial el zorzal.

Del Valle, D.; Suasnabar, C. y Montero, F. (2016). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En Del Valle, D.; Montero, F.: Mauro, S. (Coord.) *El derecho a la Universidad en Perspectiva Regional* Pág. 37 – 60. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO.

Díaz de Guijarro, E. (2018) “Universidad y lucha de clases. La confluencia de obreros y estudiantes en la Córdoba reformista de 1918”. *Archivos De Ciencias De La Educación*, Vol. 12, N°14, e049, disponible en: <https://doi.org/10.24215/23468866e049>

Doberti, J. I. (2014) *La organización académica en la universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bdigital.cesba.gob.ar/handle/123456789/227>

Dwyer, S. Richard, O.C. y Chadwick, K. (2001) “Gender diversity in management and performance: the influence of growth orientation and organizational culture”. *Journal of Business Research*, Vol 56, N. 12, Pág.1009-1019.

Eagly, A. H.; Wood, W y Diekman, A.B. (2000) Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En: *the developmental social psychology of gender* pág. 123-174. Eckes, y Trautner (Mahwah NJ; Lawrence Erlbaum Associate).

Estébanez, M. E. (2003) “Un enfoque de género en la construcción de indicadores de ciencia y tecnología en la región interamericana/ iberoamericana. *Ricyt*. Disponible en: http://www.ricyt.org/manuales/doc_view/125-un-enfoque-de-genero-en-la-construccion-de-indicadores-de-ciencia-y-tecnologia-en-la-region-interamericana-iberomericana

Estébanez, M. E. (2004) Estudio comparativo iberoamericano sobre la participación de la mujer en las actividades de investigación y desarrollo. Documento de Trabajo número 42. Centro redes. Disponible en: <http://www.centroredes.org.ar/index.php/n42/>

Estébanez, M. E. (2004a) *Ciencia Tecnología y Género: posibilidades y limitaciones en la construcción de indicadores*. Buenos Aires: Ricyt CYTED/OEA.

Estébanez, M. E. (2007) “Género e investigación científica en las universidades latinoamericanas” En *educación superior y sociedad. Nueva época*, Vol. 1 N° 1 Pág.3-26.

Fernández Lamarra, N.; COPPOLA, N. (2008): “La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, No 3e.

Fernandez Lamarra, N (2012). “La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda”. En *revista debate universitario*. Vol. 1 No.1, Pág. 1-29

Fernández Lamarra, N. & Marquina, M (2013): La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Vol. 23, Pág. 99-117. [fecha de Consulta 24 de febrero de 2020]. ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539805006>

Ferrer, P. (1973). *La universidad a examen*. Ed. Ariel, Barcelona.

Fleta - Asín, J. y Pan, F. (2017) “Segregación Horizontal y Vertical de género en el profesorado”. *Acciones e investigaciones Sociales*, N° 37, págs. 187-214 disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6135550>

Fraile Rodríguez, R. (2015) *Propuesta de directiva europea sobre mujeres en los consejos de administración de sociedades mercantiles*. Tesis de licenciatura. Universidad de Valladolid. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15470/1/TFG-L966.pdf>

García de Fanelli, A. (Ed.) (2009). “Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales”. Buenos Aires: CEDES.

García de Fanelli, A, Y Moguillansky, M. (2014): La docencia universitaria en Argentina Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, VOL.22. Pág. 1-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275031898064>

García Guadilla, C. (Ed.) (2008) *Pensadores y Forjadores de la Universidad Latinoamericana*, Caracas: Unesco/Iesalc, Cendes, Edit. Bid&Co. Disponible en: <http://www.carmengarciaguadilla.com/articulos/pensadoresyforjadores.pdf>

Gómez Escarda, M.; Hormigos Ruiz, J. y Perez Redondo, R. (2016) “Familia y suelo pegajoso en las fuerzas armadas españolas”. *Rev. Mex. Sociol* Vol.78, No.2, Pág. 203-228.

- González, L (2018) “Acción social colectiva y procesos de integración regional en Sudamérica: la participación de las organizaciones de la agricultura familiar en la construcción y el devenir de la Reunión Especializada de Agricultura Familiar del MERCOSUR (2004-2012)”. Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín.
- González García, M.; Pérez Sedeño, E. (2002) “Ciencia Tecnología y género”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. N°2. disponible en: <http://www.oei.es/historico/revistactsi/numero2/varios2.htm>
- Garrido, H. (2004) *La historia de las mujeres y los estudios de género en la Universidad Nacional de Tucumán*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Halperin Donghi, T. (1962) *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Hofstede, G. y Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and Organizations, software of the mind*. United Kingdom: McGraw-Hill.
- Gibaja, R. (1987). El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas. En: *La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas*. Buenos Aires: Centro de investigaciones en Ciencias de la Educación. Cuaderno N°3. UBA.
- Gomez, G. (1988). *La Universidad a través del tiempo*. Ed. UIA. México.
- Hayashi, M., Cabrero, R., Costa, M., y Hayashi, R. (2007) “Indicadores da participação feminina em ciência e tecnologia”. *Transformação, Campinas*, Vol:19, N° 2, pág. 169-187. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3843/384334784007.pdf>
- Hofstede, G. y Hofstede, G. J. (2005) *Cultures and organizations, software of the mind*. United State: MC Graw Hill
- Instituto Nacional de las Mujeres (2003) *Las mexicanas y el trabajo II*. México D.F: Instituto nacional de las mujeres.
- Juarros, F. (2011) *La Universidad peronista: entre el desarrollo económico-social y la intervención. El caso de la UNT (1946-1955)* Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Keller, E.F. (1985) *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnánim,
- Kessler, A. (1990) *A Woman's Wage: Historical Meanings and Social Consequences*. Lexington: Kentucky University Press.
- Krotsch, P., y Suasnábar, C. (2002) Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario* Vol.10, Pág.35-54.

Krotsch, P. (2003) *Educación Superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Lamas, M. (1996) “La perspectiva de género”. *La Tarea. Revista de educación y cultura*. Vol.: 47 N°: 8 Pág. 14- 20. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>

Lamas, M. (1999) “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”. *Papeles de población*, Vol. julio – septiembre, número 021. Pág. 147 – 178.

Landinelli, J (2008) Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A, L. Y Didriksson, A. (Eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Pág. 155-178 Caracas: ESALC-UNESCO

Ley N° 22.207 – Ley Universitaria

Ley N° 24.012 – Ley de cupos

Ley N° 24.521 - Ley de Educación Superior (LES)

Ley N° 1.597 – Ley Avellaneda

Ley N° 14.557- Ley de Domingorena.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.

Longo, M. (2009) “Género y trayectorias laborales. un análisis del entramado permanente de exclusiones en el trabajo”. *Trayectorias*. Vol. 11 N°28, Pág. 118-141.

López Segrera, F. (2006) *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de caso*. Buenos Aires: CLACSO.

López Segrera, F. (2016) “Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales de América Latina y Caribe” *Avaliação*, v. 21, n. 1, p. 13-32.

Lorenzo, M. F. (2017) *Que sepan coser que sepan bordar, que sepan abrir la puerta para ir a la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.

Luna, N. (2017) “Argentina: premian a redactora de Nodal por artículo sobre mujeres y ciencia.” Nota para la Revista de divulgación Nodal. Disponible en: <https://www.nodal.am/2017/11/argentina-premian-redactora-nodal-nota-mujeres-ciencia/>

Llomovatte, S. y Naidorf, J. (directoras temáticas) (2006) *Perspectivas críticas en educación en Argentina y Canadá. Debates actuales y experiencias compartidas*. Buenos Aires: Centro de Estudios Argentino Canadienses.

Martínez-Labrín, S. y Bivort-Urrutia, B. (2014) “Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos

femeninos”. *Psicoperspectivas*, Vol. 13, N° 1, Pág.15-22. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-334>

Meyer, M., Milgrom, P. and Roberts, J. (1992): Organizational Prospects, Influence Cost, and Ownership Changes. *Journal of Economics & Management Strategy*, Vol.1, Pág. 9-35.

Mcguinn, N. (1993). “La forma de gobierno en la educación superior en los Estados Unidos”. En revista *El Cotidiano*. Ed. UAM-Azcapotzalco, México.

Meneses, E. (1971). “La organización departamental en las universidades.” *Revista del Centro de Estudios Educativos*. No3, México.

Mentado Labao, T.; Llomovatte, S.; Bentivenga, J.; Pessoa de Carvalho, M.E.; Gort Almeida, A; Alonso Olivera, R (2013) Barreras de género para el desarrollo de las mujeres universitarias en Europa y América Latina. En: Beltrán, J y Teodoro, A (coord.) *Educación superior: e inclusión social: Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*. Pág. 111 – 120. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Mollis, M. (Comp.) (2003) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?; La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.

Mollis, M. (Comp.) (2003) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?; La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.

Mondolfo, R. (1955). *Universidad pasado y presente*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.

Mora, J (2004) “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”. En revista *Iberoamericana de educación*. Vol. 2004, N° 35, Pág. 13-37 Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/41561300.pdf>

Mora, J. G. (coord.) (2005): Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa: procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Morgade, G. (2018) “Las universidades públicas como territorio del patriarcado: IEC CONADU”. *Política universitaria*. Vol. 1, N°5, p.32-41.

Morgade, G.; Fainsod, P.; González del Cerro, C.; Busca, M. (2016) “Educación sexual con perspectiva de género: Reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud”. *Bio-grafía* Vol.19, N°16, Pág. 149 – 167.

Naidorf, J. (2004). *Los cambios en la cultura académica a partir de los procesos de vinculación universidad-empresa en las universidades públicas*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1370>

- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2010) La Educación Superior en Argentina. Algo de ayer, un poco *américa. Do Elitismo à internacionalização* Pág. 195-223. Lisboa: Edições Universitarias
- Nashtat, F. (2004) La democracia universitaria hoy: en busca de la comunidad perdida. *Pensamiento Universitario*: Año 11, N° 11.pág. 45- 66
- Nashtat, F y Aronson, P (2008) “*Genealogías de la universidad contemporánea: Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*”. Buenos Aires: Biblos.
- Nosiglia, M. y Marquina, M. (1995) Los nuevos temas incorporados a la agenda de la política universitaria de los `90. En Paviglianiti, N. (Ed), *Recomposición neoconservadora: Un lugar afectado: La universidad*. Pág. 106-114. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Erre Eme S.A.
- Ocoró, A. (2017). Educación Superior y afrodescendientes, un análisis de los cupos especiales en la Univalle. *La manzana de la discordia*, Vol. 12, No. 2, 79-92
- Palermo, A. I. (2006) El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, Vol.4 N°7, Pág. 11-46. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002&lng=es&tlng=es.
- Pedroza Flores, R. y Villalobos Monroy, G. (2009) Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revista de la educación superior*, Vol. 38 N°152 Pág. 33-48. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000400003&lng=es&tlng=es.
- Pérez Rasetti, C. (2014) La Expansión de la Educación Universitaria en la Argentina: Políticas y actores, *Revista Integración y Conocimiento*, Vol. 3 N°2 Pág. 8-21. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243>
- Perona, E.; Molina, E.; Cittuca, M. Y Escudera, C. (2012). “Equidad de género en la ciencia y la educación superior en la Argentina: ¿un signo de desarrollo?”. *Revista Científica de Ciencias Económicas (OIKOOMOS)*, Vol. 1 pág.175-192
- Perrotta, D. (2016) *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Los polvorines: Ediciones UNGS.
- Powell, W; DiMaggio, P. (1983) “The Iron Cage Revisited: Institucional Isomorphism and Collective Rationality on Organizational”. *American Sociological Review*, Vol. 48, No. 2. Pág.147-160.
- Reeves, H., & Baden, S. (2000) Gender and development: Concepts and definitions. Report prepared for the Department for International Development (DFID) for its gender

mainstreaming intranet resource, Institute of Development Studies, BRIDGE No. 55, Brighton.

Recalde, H (2010) “*Señoras, Universitarias y Mujeres (1910-2010): La Cuestión Femenina entre el Centenario y el Bicentenario de la Revolución de Mayo*”, Granada, Grupo Editor Universitario.

Rekalde, I. y Cruz Iglesias, E. (2017) Las Mujeres en los Equipos de Gobierno en la Universidad Española. Un Estudio Discreto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 6, N° 2 pág. 129 – 146, disponible en: 28/01/2019 <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8596>.

Resolución 2336/2018 Universidad de Buenos Aires, Estatuto Universitario- Texto Ordenado. Boletín Oficial. Argentina, 21 de diciembre de 2018. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolución-2336-2018-318558>

Resolución Consejo Superior 1670/2010

Resolución Consejo Superior 5909/2009

Resolución de la Asamblea General de la UBA (2017), Disponible en

<http://www.uba.ar/noticiasuba/profesores.pdf>

Resolución de la Asamblea General de la UBA (2017), Disponible en

<http://www.uba.ar/noticiasuba/graduados.pdf>

Resolución de la Asamblea General de la UBA (2017), Disponible en

<http://www.uba.ar/noticiasuba/estudiantes.pdf>

Riccono, G. (2016) *La Universidad de Buenos Aires de la Revolución Libertadora a la Noche de los bastones largos. Redes y trayectorias docentes* tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6056/uba_ffyl_t_2016_se_riccono.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Riccono, G. y Naidorf, J. (2017) La Universidad de Buenos Aires durante los años peronistas: imágenes, mitos, verdades y posverdades. *Revista Reveduc*, Vol. 11 N° 3 pág. 770 – 788.

Disponible en: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2483/638>.

Rodríguez-Jaume, M. J.; González-Río, M. J.; Guardiola, A. y Carmen, M. (2013) Las carreras académicas de mujeres y hombres en la Universidad de Alicante. *Sociología del Trabajo, Revista nueva época*, Vol. Inv. 2014 N° 80 Pág. 69-88.

Rovelli, L. I. (2011) Movilidad académica, lógicas institucionales y actividad científica: Un estudio sobre investigadores universitarios en las universidades nacionales de Quilmes, General Sarmiento y San Martín (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1586/te.1586.pdf>

Rovelli, L.I. (2012) Expansión universitaria y movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Pilquen. Sección psicopedagogía*, Vol. 15, No.1. Pág. 1-17. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9834/pr.9834.pdf

Salmerón García, D. (2014) El techo de cristal. Tesis de grado. Universitas Almeriensis. Disponible en: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3696/2487_EL%20TECHO%20DE%20CRIS%20TAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santos, B. de S. (2005) *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz: Colección Universal.

Schettini, P; Cortazzo, I (S/F) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información*. Libro de cátedra. La Plata

Scott, J. (2000) La mujer trabajadora en el siglo XIX. En: Duby, G. Y Parrot, M. (Dir.) *Historia de las mujeres*. Pág. 427-461. Madrid: Taurus

Secretaría de Políticas Universitarias (2010). *Anuario de Estadísticas universitarias*. disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109591/Anuario_de_Estadisticas_Universitarias_2010.pdf?sequence=1ontaba

Secretaría de Políticas Universitarias (2014). *Anuario de Estadísticas universitarias*. Ministerio de Educación de la Nación.

Secretaría de Políticas Universitarias (2015). *Anuario de Estadísticas universitarias*. Ministerio de Educación de la Nación.

Secretaría de Políticas Universitarias (2016). *Anuario de Estadísticas universitarias*. Ministerio de Educación de la Nación.

Secretaría de Relaciones Institucionales, C. y. (s.f.). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: www.uba.ar. Disponible en: <http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=91>

Segura Graíño, C. (2007) “La educación de las mujeres en el tránsito de la Edad Media a la Modernidad”. *Revista Historia De La Educación*, Vol. 26 pág.65-83. Disponible en: 10/01/2019http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/740

Smith, R. A. (2012) “Money, Benefits and Power: a Test of the Glass Ceiling and Glass Escalator Hypotheses”. *Annals, AAPSS* 653, pág. 149-172.

Souza de Newton, L. (1980) *Diccionario bibliográfico de mujeres argentinas*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Londres: Sage

Trow, M. A. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. UC Berkeley: *Institute of Governmental Studies*. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>

Tünnermann Bemheim, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México D.F.: Unión de Universidades de Latinoamérica.

Unzué, M. (2012) Historia del origen de la universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190° aniversario) en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 3 N°8 pág. 72 – 88.

Vasen, F, (2013) Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Vol. 24 N° 46 Pág. 9-32. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696505>

Vilella, F. (Coord.) (2005) *Historia de la facultad de agronomía de la Universidad de Buenos Aires 1904 – 2004*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Agronomía.

Williams, C. (2013) The Glass Escalator. *Revista Gender & Society*. Vol. 27 N°5 Pág.609-629.

Williams, C. L. (1992) The glass escalator: Hidden advantages for men in the "female" professions. *Social Problems*, Vol. 39 N°3 Pág. 253-267.

Wingfield, A. (2009) Racializing the Glass Escalator: Reconsidering Men's Experiences with Women's Work. *Revista Gender & Society* Vol. 23 N°1 Pág.5-26.

Anexo I

Matrícula de Grado en las 5 jurisdicciones más representativas de Argentina

	Reinscritos	Nuevos Inscriptos	Total	Porcentaje de Mujeres	Porcentaje de hombres	Porcentaje de matrícula a nivel país.
Buenos Aires	338.320	127.418	465.738	55,56%	44,44%	24,01%
CABA	381.768	117.567	499.335	57,00%	43,00%	25,75%
Córdoba	179.145	69.613	248.758	55,57%	44,43%	12,83%
Santa Fe	127.925	33.917	161.842	57,38%	42,62%	8,34%
Tucumán	62.130	16.387	78.517	55,77%	44,23%	4,05%
Total			1.454.190			74.98%

Fuente: Elaboración propia basada en la información del anuario SPU 2016

Anexo II

Artículo 51 de la Ley de Educación Superior

“Artículo 51. El ingreso a la carrera académica universitaria se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, debiéndose asegurar la constitución de jurados integrados por profesores por concurso, o excepcionalmente por personas de idoneidad indiscutible, aunque no reúnan esa condición, que garanticen la mayor imparcialidad y el máximo rigor académico. Con carácter excepcional, las universidades e institutos universitarios nacionales podrán contratar, al margen del régimen de concursos y solo por tiempo determinado, a personalidades de reconocido prestigio y méritos académicos sobresalientes para que desarrollen cursos, seminarios o actividades similares. Podrán igualmente prever la designación temporaria de docentes interinos, cuando ello sea imprescindible y mientras se sustancia el correspondiente concurso. Los docentes designados por concurso deberán representar un porcentaje no inferior al setenta por ciento (70 %) de las respectivas plantas de cada institución universitaria.” (LES 1995).

Anexo III

Composición del Consejo Superior de la UBA

DECANOS

Facultad de Agronomía	GALLY, Marcela Edith (Decana) KANTOLIC, Adriana G. (Vicedecana)
Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo	CABRERA, Guillermo Germán (Decano) VENANCIO, Carlos (Vicedecano)
Facultad de Cs Económicas	PAHLEN, Ricardo J. (Decano) YACOBITTI, Emiliano B. (Vicedecano)
Facultad de Cs Exactas y Naturales	REBOREDA, Juan Carlos (Decano) BARALDO VICTORICA, Luis M (Vicedecano)
Facultad de Cs Sociales	ALBA MERA, María Carolina (Decana) CATALANO, Ana María (Vicedecana)
Facultad de Cs Veterinarias	PEREZ CARRERA, Alejo (Decano) GOMEZ, Nélica V.(Vicedecana)

Facultad de Derecho	BUERES, Alberto J. (Decano) GEBHARDT, Marcelo (Vicedecano)
Facultad de Farmacia y Bioquímica	ARRANZ, Cristina (Decana) EVELSON, Pablo A. (Vicedecano)
Facultad de Filosofía y Letras	MORGADE, Graciela Alejandra (Decana) CRISTOFALO, Américo Oscar (Vicedecano)
Facultad de Ingeniería	MARTINEZ, Alejandro Manuel (Decano) BERTERO, Raúl Domingo (Vicedecano)
Facultad de Medicina	GELPI, Ricardo (Decano) ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Juan E.(Vicedecano)
Facultad de Odontología	RODRÍGUEZ, Pablo Alejandro (Decano) SQUASSI, Aldo Fabián(Vicedecano)
Facultad de Psicología	BIGLIERI, Jorge A. (Decano) ROSSI, Lucía Arminda (Vicedecana)

CLAUSTRO DE PROFESORES

Titulares	DELGADO, Osvaldo Leonardo GIUSTI, José Luis MAS VELEZ, Juan Pablo VÁZQUEZ, Néstor LÓPEZ DE CASENAVE, Javier
Suplentes	RODRÍGUEZ FERMEPÍN,

Marcelo
BRUNO, Luis Alejandro
ALONSO, Mario
TULA, María Inés
LORETI, Damián

CLAUSTRO DE GRADUADOS

Titulares
PASART, Jorge
DOMÍNGUEZ, Jorge Nestor
RODRÍGUEZ SEREÑO,
Francisca
ACERBO, Marcelo
BRÁNCOLI, Javier Adrián

Suplentes
ROJAS, María Alejandra
VERSACE, Ileana
BEDINI, Carlos Amelio
MARCOS, Edgardo
CASCANTE, María Cecilia

CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

Titulares
LORI, Gonzalo Alberto
PELLEGRINI, María Josefina
SANTOS, Joaquín Rodrigo
WINOGRAD, Juan
VEGA TERRA, Felipe Alejandro

Suplentes
CARDOZO, Tomás Ignacio
MARIN, Ezequiel
PRIORI, Eduardo Andrés
CARMASSI, Jacqueline
COSENTINO, Ariel

Anexo IV

Estatuto Universitario UBA

Funciones del Consejo Superior: Artículo: 98

- a) Ejercer la jurisdicción superior universitaria.
- b) Elegir el Vicerrector de entre sus miembros, quien deberá reunir las mismas condiciones que el Rector.
- c) Dictar su reglamento interno.
- d) Dictar los reglamentos convenientes para el régimen común de los estudios y disciplina general de los establecimientos universitarios.
- e) Aprobar o desaprobado los planes de estudio, las condiciones de admisibilidad, y las reglas generales de reválidas de títulos profesionales extranjeros, proyectados por las Facultades.
- f) Aprobar la creación de institutos o equipos de investigación a propuesta de las Facultades, fomentar la labor científica, cultural y artística en las Facultades y establecimientos de su dependencia y propulsar la extensión universitaria, correlacionando las tareas que en este sentido deberán realizar las Facultades.
- g) Acordar por el voto de las dos terceras partes de sus miembros el título de doctor honoris causa a las personas que sobresalieren en sus estudios o trabajos de investigación.
- h) Proponer a la Asamblea la creación, supresión o unificación de Facultades.
- i) Crear institutos o departamentos que no dependan de una sola de ellas y la división de los existentes.
- j) Crear, suprimir o modificar por dos tercios de votos, a propuesta de las Facultades o departamentos interfacultades, las carreras y títulos universitarios y determinar las
- k) Nombrar, a propuesta de las respectivas Facultades, los jurados para la designación de profesores.
- l) Designar, a propuesta de las Facultades, los profesores de las distintas categorías.
- m) Aprobar las reglamentaciones que propongan las Facultades para la provisión de sus

cátedras.

n) Determinar el número de secretarios de la Universidad y reglamentar sus funciones.

o) Designar a los secretarios, contador y tesorero, y a los directores administrativos y técnicos de la Universidad y separarlos por el voto de dos tercios de sus miembros.

p) Suspender, por dos tercios de votos de sus miembros, al Vicerrector o a los Consejeros, por delito que merezca pena privativa de libertad superior a tres años, mientras dure el proceso, y siempre que se hubiere dictado prisión preventiva.

q) Separar al Vicerrector y a los Consejeros por causas notorias de inconducta, incapacidad o incumplimiento de sus deberes como tales. La separación sólo podrá decidirla en sesión especial convocada al efecto, siendo necesaria una mayoría de por lo menos dos tercios de los miembros del Consejo.

r) Proponer a la Asamblea Universitaria las suspensiones o separación del Rector por las causas previstas en los incisos anteriores. La propuesta deberá aprobarse en sesión especial convocada al efecto, siendo necesaria una mayoría de por lo menos dos tercios de los miembros del Consejo.

s) Aprobar el presupuesto anual para la Universidad, las cuentas presentadas por el Rector y la inversión de los fondos asignados al Consejo, a las Facultades y a los demás establecimientos.

t) Aceptar las herencias, legados y donaciones que se hagan a la Universidad o a cualquiera de los establecimientos que la integran.

u) Fijar los derechos y aranceles universitarios cuando hubiere lugar,

v) Disponer las normas que regirán el juicio académico de los profesores,

w) Proyectar la reforma de estatutos y someterle a la aprobación de la Asamblea,

x) Todo lo demás que explícitamente no esté reservado a la Asamblea, al Rector o a las Facultades.

Anexo V

Estatuto Universitario UBA

Funciones del Consejo Directivo – Artículo 113.

Corresponde al Consejo Directivos:

- a) Velar por la aplicación del Estatuto Universitario dentro del ámbito de cada Facultad.
- b) Dictar los reglamentos necesarios para su régimen interno.
- c) Conceder licencia a sus miembros.
- d) Llamar a elecciones para la renovación del Consejo.
- e) Apercibir o suspender a los profesores por falta en el cumplimiento de sus deberes.
- f) Proponer al Consejo Superior la separación de docentes o decidirlo por sí mismo según sea el origen de las designaciones.
- g) Suspender, por el voto de dos tercios de sus componentes, al Decano, al Vicedecano o a los Consejeros, por delito que merezca pena privativa de libertad superior a tres años mientras dure el proceso y siempre que se hubiere dictado prisión preventiva; y con quorum ordinario por dos tercios de votos a aquellas personas cuya suspensión no corresponda al Decano.
- h) Separar al Decano, al Vicedecano y a los Consejeros, por causas notorias de inconducta o por incumplimiento de sus deberes como tales. La separación sólo puede decidirse en sesión especial convocada al efecto, siendo necesaria una mayoría de por lo menos los dos tercios de los componentes del Consejo.
- i) Proyectar los planes de estudio y reglamentar la docencia libre.
- j) Determinar las épocas, el número, orden y forma de las pruebas de promoción
- k) Reglamentar la expedición de los certificados en virtud de las cuales se otorgan los diplomas universitarios.
- l) Proyectar la reglamentación y expedirse sobre los pedidos de reválida de los diplomas profesionales otorgados por universidades extranjeras, de acuerdo con las reglas que se establezcan y con lo que dispongan las leyes y los tratados internacionales.
- ll Aprobar los programas de enseñanza proyectados por los profesores.

- m) Proponer las condiciones de admisibilidad en sus aulas.
- n) Dictar las disposiciones según las cuales deberán efectuarse los concursos para la designación de docentes, de acuerdo con lo dispuesto en el presente Estatuto y según la correspondiente reglamentación del Consejo Superior.
- ñ) Determinar el número de secretarios y reglamentar sus funciones.
- o) Designar a los secretarios, bibliotecario, contador y tesorero, y separarlos por el voto de las dos terceras partes de sus miembros.
- p) Conceder licencias a los integrantes del cuerpo docente que no pueden ser otorgadas por el Decano.
- q) Ejercer, en última instancia, jurisdicción policial y disciplinaria dentro del ámbito de la Facultad.
- r) Decidir definitivamente las cuestiones contenciosas referentes al orden de los estudios, condiciones de ingreso, exámenes y cumplimiento de los deberes de los profesores y las que se susciten en la aplicación de los incs. e), j) y II).

- s) Dictar las normas a que deberá ajustarse la integración de las comisiones examinadoras.
- t) Dictar las normas relativas a las atribuciones y deberes de los docentes, alumnos y empleados.
- u) Prestar aprobación a la designación de docentes interinos.
- v) Considerar el informe anual presentado por el Decano, sobre la labor realizada, el estado de la enseñanza, las necesidades de la institución, la asistencia de los profesores y la rendición de exámenes.

Anexo VI

Estatuto Universitario

Funciones del Decano – Artículo 117

El Decano tendrá voz en las deliberaciones del Consejo y voto sólo en caso de empate. En caso de presidir el Vicedecano, o el Consejero que lo sustituya, tiene voto como Consejero, y un voto más en caso de empate.

Son atribuciones y deberes del Decano:

- a) Convocar y presidir las sesiones del Consejo.
- b) Representar a la Facultad en sus relaciones interuniversitarias y extrauniversitarias y dar cuenta al Consejo.
- c) Expedir conjuntamente con el Rector los diplomas universitarios y certificados de reválidas de títulos extranjeros.
- d) Cumplir y hacer cumplir las resoluciones de los Consejos Superior y Directivo.
- e) Expedir autorizaciones de ingreso y certificados de promoción con arreglo a las ordenanzas de los Consejos Superior y Directivo.
- f) Acordar a los profesores licencias que no excedan de un mes de cada año lectivo y nombrar o separar por sí solo, previo sumario, a los empleados cuya designación no corresponda al Consejo Directivo.
- g) Resolver las cuestiones concernientes al orden de los estudios, pruebas de promoción, obligaciones de los profesores y faltas disciplinarias de los alumnos.
- h) Ejercer la jurisdicción policial y disciplinaria dentro de la Facultad.
- i) Suministrar los datos e informes pedidos por el Rector o el Consejo Superior, dando conocimiento al Consejo Directivo.
- j) Enviar mensualmente al Consejo Superior copia de las actas de las sesiones que hubiere aprobado el Consejo Directivo.
- k) Rendir cuenta, cada año, al Consejo Superior, o con los justificativos correspondientes, de la inversión de los fondos que le hubieren sido asignados para los gastos de la Facultad, previa aprobación por el Consejo Directivo.

- I) Presentar al Consejo Superior el presupuesto anual de gastos, previa aprobación por el Consejo Directivo.
- II) Prestar autorización para realizar gestiones oficiales o privadas que se hagan en nombre de la Facultad.

Anexo VII



1821 Universidad de Buenos Aires

RESOLUCIÓN

Número: RESCS-2019-2099-E-UBA-REC

Ciudad de Buenos Aires, 11 de diciembre de 2019.

Referencia: EXP-UBA: 94.428/2019 - Paridad de Género en órganos de gobierno

VISTO

Los proyectos presentados por el Rector y varias Consejeras y Consejeros Superiores; la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, los principios de Yogyakarta de la Organización de las Naciones Unidas, el artículo 37 de la Constitución Nacional, la ley 27.412 de Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política y su decreto reglamentario N° 171/19, la ley 26.743 de Identidad de Género, lo dispuesto por el Estatuto Universitario, las Resoluciones (CS) N° 4804/89 y su modificatoria (CS) No 5895/97, (CS) N° 1451/85 y su modificatoria (CS) N° 1774/03, RESCS-2019-6-E-UBA- REC y (CS) N° 509/18

CONSIDERANDO:

Que la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, que cuenta con jerarquía constitucional, establece que los Estados partes deberán tomar las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la vida política y pública del país garantizando la igualdad de condiciones con los hombres en relación con la posibilidad de ser elegidas para todos aquellos cargos que sean objeto de elecciones públicas.

Que el artículo 37 de la Constitución Nacional dispone que la igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres para el acceso a cargos electivos y partidarios se garantizará por acciones positivas en la regulación de los partidos políticos y en el régimen electoral.

Que la ley 27.412 de Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política y su decreto reglamentario N° 171/19 procuran garantizar una representación equitativa entre mujeres y varones en ámbitos de toma de decisión política.

Que el artículo 119 del Estatuto Universitario establece las disposiciones a los efectos de la elección de representantes ante los órganos de gobierno de la Universidad.

Que el Título IV del Reglamento para la elección de representantes del Claustro de Profesores ante los Consejos Directivos de las Facultades, el título V del anexo II del Reglamento General Electoral para Graduados, el Reglamento Electoral de Estudiantes y el artículo 4° del procedimiento para la elección de representación de los Claustros ante el Consejo Superior, aprobado por Resolución (CS) No 509/18 regulan acerca de la presentación de listas de candidatos en las respectivas elecciones.

Que, conforme lo establecido por el Estatuto Universitario, la representación del claustro de profesoras/es se integra con ocho profesores o profesoras titulares y ocho profesores o profesoras suplentes y se establece que en todos los casos por lo menos la mitad de los integrantes de la mayoría y minoría deben ser profesores o profesoras titulares o titulares plenarios.

Que, asimismo, cada Unidad Académica tiene una planta variable de profesoras/es eméritos, consultos y regulares, de acuerdo a la selección mediante el procedimiento de concursos docentes, por lo que en algunos casos sería de imposible o difícil cumplimiento la paridad de género en la elección de los representantes del claustro de profesores y profesoras ante los consejos directivos.

Que esta cuestión deberá ser tenida en cuenta al momento de integrar las listas de candidatas y candidatos debiendo compatibilizar las diferentes normas que sobre materia electoral se aprueben, sin perjuicio de la necesidad de llevar adelante acciones positivas a fin de incorporar el género subrepresentado.

Que la Universidad presta particular atención a los problemas argentinos, asegura dentro de su recinto la más amplia libertad de expresión y no se desentiende de los problemas sociales, políticos e ideológicos, debiendo, en este sentido, adoptar las acciones positivas necesarias para consagrar la paridad de género en el ámbito universitario, promoviendo el cumplimiento integral de los derechos de las mujeres y sus oportunidades.

Que en la misma línea, y siguiendo los lineamientos rectores de los principios de Yogyakarta de la Organización de las Naciones Unidas y la ley de identidad de género número 26.743 que reconoce los derechos a la identidad de género y a ser tratado de acuerdo con su identidad autopercibida incorporando entonces otras identidades fuera del binario, la Universidad afirma que las mencionadas acciones positivas para consagrar la paridad deben tener también en consideración el reconocimiento de las identidades no binarias y su pleno ejercicio de derechos, asumiendo el compromiso de continuar trabajando en la materia.

Que, por lo expuesto, corresponde que se disponga lo necesario a fin de garantizar el acceso igualitario entre mujeres y varones a los cargos de representación ante los órganos de gobierno de la Universidad.

Lo aconsejado por la Comisión de Interpretación y Reglamento. Lo dispuesto por este Consejo Superior en su sesión del día 11 de diciembre de 2019. Por ello, y en uso de las atribuciones conferidas por el Estatuto Universitario,

EL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°. – Modificar el artículo 1° de la Resolución (CS) N° 509/2018 que quedará redactado de la siguiente forma:

“ARTÍCULO 1°.- En las Asambleas especiales de Claustro se elegirán cinco (5) consejeras o consejeros titulares y cinco (5) consejeras o consejeros suplentes, adjudicándose la representación según lo establecido por el artículo 96 del Estatuto Universitario.

Las listas de candidatas y candidatos para representantes deberán integrarse respetando la paridad de género, ubicando de manera intercalada, en forma alterna y consecutiva, desde la primera o el primer titular hasta la última o último suplente, de modo tal que no haya DOS (2) personas continuas del mismo género en las listas. En caso de incumplimiento, se intimará a la apoderada o apoderado de la lista para que en un plazo perentorio efectúe las adecuaciones pertinentes, bajo apercibimiento de no oficializar la lista.

En las representaciones de minoría constituidas por UN (1) miembro titular y UN (1) miembro suplente, ambos representantes no podrán ser del mismo género. Se intimará a la apoderada o apoderado de la lista para que en un plazo perentorio efectúe las adecuaciones pertinentes."

ARTÍCULO 2°. – Modificar el artículo 7° de la Resolución (CS) N° 4804/89 que quedará redactado de la siguiente forma:

"ARTICULO 7°. – Las listas de candidatas y candidatos a representantes del Claustro de profesoras y profesores en los Consejos Directivos deberán cumplir con los siguientes requisitos:

1. los dos primeros lugares deberán estar integrados por una (1) profesora y por un (1) profesor, una o uno de los cuales deberá ser profesor/a titular o titular plenario/a y el otro u otra profesor/a adjunto/a;
2. los tres (3) primeros lugares deberán estar integrados por dos (2) personas de un género y una (1)

persona del otro. Dos (2) de las candidatas o candidatos deberán ser profesoras o profesores titulares o

titulares plenarios/as y uno/a (1) profesor/a adjunto/a;

3. los cinco (5) primeros lugares deberán estar integrados por tres (3) personas de un género y dos (2)

personas del otro. Tres (3) de las candidatas o candidatos deberán ser al menos profesoras o profesores titulares o titulares plenarios/as, uno o una al menos profesor/a adjunto/a y el restante podrá ser profesora o profesor de cualquiera de las categorías establecidas en el artículo 2°;

4. los seis (6) primeros lugares deberán estar integrados por tres (3) personas de cada género. Tres (3) de las candidatas o candidatos deberán ser al menos profesoras o profesores titulares o titulares plenarios/as, uno o una al menos profesor/a adjunto/a y los restantes podrán ser profesoras o profesores de cualquiera de las categorías establecidas en el artículo 2°;
5. los ocho (8) candidatas/os deberán estar integrados por cuatro (4) personas de cada género. Cuatro (4) de las candidatas o candidatos deberán ser al menos profesoras o profesores titulares o titulares plenarios/as, uno o una al menos profesor/a adjunto/a y los restantes podrán ser profesoras o profesores de cualquiera de las categorías establecidas en el artículo 2°.

Iguales criterios se aplicarán para la conformación de las listas de candidatos y candidatas suplentes.

En las facultades en que se encuentren subrepresentadas las mujeres en el claustro de profesoras y de profesores y ello torne objetivamente muy dificultoso la constitución de más de una lista, la Junta Electoral podrá eximir parcialmente, a pedido de parte, el cumplimiento del requisito de género. Las facultades deberán llevar adelante acciones positivas a fin de promover la incorporación de mujeres al claustro de profesoras y profesores.

La decisión de la Junta Electoral que rechace o exima parcialmente a una lista del cumplimiento del requisito de género será recurrible por la lista o por cualquier elector/a del claustro de profesores y profesoras ante el Consejo Superior dentro de los dos (2) días de notificada la resolución. El recurso deberá ser fundado en el mismo acto y presentado en la Dirección de Mesa de Entradas, Salidas y Archivo del Consejo Superior y Rectorado. La Junta Electoral deberá remitir todos los antecedentes dentro de las cuarenta y ocho (48) horas de presentado el recurso y el Consejo Superior resolverá en un plazo compatible con el calendario electoral en curso."

ARTICULO 3°.- Modificar el artículo 8° del anexo II de la resolución RECS-2019-6-E-UBA-REC que quedará redactada de la siguiente forma:

“ARTÍCULO 8°.- Las/os graduadas/os elegirán CUATRO (4) representantes titulares y CUATRO (4) suplentes por el término de DOS (2) años.

Las listas de candidatas y candidatos deberán integrarse respetando la paridad de género, ubicando de manera intercalada, en forma alterna y consecutiva, desde la primera o el primer titular hasta la última o último suplente, de modo tal que no haya DOS (2) personas continuas del mismo género en las listas. En caso de incumplimiento, se intimará a la apoderada o apoderado de la lista para que en un plazo perentorio efectúe las adecuaciones pertinentes, bajo apercibimiento de no oficializar la lista.

Un (1) candidato o candidata, al menos, deberá pertenecer al personal docente. En el caso de que el número de auxiliares docentes supere el TREINTA Y TRES POR CIENTO (33%) del padrón de graduados, tendrán por los menos dos (2) representantes titulares y dos (2) representantes suplentes.

En esta situación y en el caso que por la lista de mayoría hubiera sido electa/o un auxiliar docente la o el representante por la lista de minoría será la o el primer docente en orden de los titulares de dicha lista.

En las representaciones de minoría, el o la representante suplente no podrá ser del mismo género que el o la representante titular. Se intimará a la apoderada o apoderado de la lista para que en un plazo perentorio efectúe las adecuaciones pertinentes."

ARTÍCULO 4°. – Incorporar como artículo 2° de la Resolución (CS) N° 1451/85 al siguiente texto:

“ARTÍCULO 2°.- Las listas de candidatas y candidatos a representantes del claustro de estudiantes ante los Consejos Directivos deberán integrarse respetando la paridad de género, ubicando de manera intercalada, en forma alterna y consecutiva, desde la primera o el primer titular hasta la última o último suplente, de modo tal que no haya DOS (2) personas continuas del mismo género en las listas. En caso de incumplimiento, se intimará a la apoderada o apoderado de la lista para que en un plazo perentorio efectúe las adecuaciones pertinentes, bajo apercibimiento de no oficializar la lista.

En las representaciones de minoría, el o la representante suplente no podrá ser del mismo género que el o la representante titular. Se intimará a la apoderada o apoderado de la lista para que en un plazo perentorio efectúe las adecuaciones pertinentes."

ARTÍCULO 5°. - Modificar el artículo 3° de la Resolución (CS) N° 1572/2018 que quedará redactado de la siguiente forma:

“ARTÍCULO 3°. En caso de licencia, renuncia o fallecimiento de un o una representante titular del Consejo Superior, será reemplazada/o por un miembro suplente del mismo género de la respectiva lista. En caso de agotarse la lista de suplentes del mismo género, la apoderada o apoderado de la lista nominará su reemplazo entre las o los candidatas/os titulares o suplentes no electas/os del mismo género. Si se agotara la lista de titulares y suplentes del mismo género, la apoderada o apoderado de la lista nominará una persona del mismo género en su reemplazo, quien deberá reunir los requisitos estatutarios y reglamentarios para acceder al cargo.

Asimismo, el o la apoderada de la lista podrá solicitar al Consejo Superior la designación de un o una nueva representante suplente del mismo género, aplicando las reglas establecidas en el párrafo precedente”.

ARTÍCULO 6°.- Regístrese, comuníquese a todas las Unidades Académicas y al Ciclo Básico Común, a todas las Secretarías del Rectorado y Consejo Superior, a los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, a los Hospitales e Institutos Hospitalarios, dése amplia difusión, publíquese en la página web y redes sociales de esta Universidad y resérvese en la Dirección General de Consejo Superior y Despacho.

