

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Estudios Internacionales y Comunicación
Convocatoria: 2019-2021

Tesis para obtener el título de Maestría de Investigación en Comunicación y Opinión
Pública

Tensiones invisibilizadas en el campo laboral de las docentes-investigadoras de las
universidades y centros de posgrado del Ecuador en el área de la Comunicación.

Periodo de 2013-2019.

Ximena Alexandra Tapia Machuca

Asesor: Werner Vásquez

Lectores: Romina Andrea Barboza y María M. Pessina Itriago

Quito, enero de 2023

Dedicatoria

A todas las nuevas generaciones de académicas para que sus visiones de mundo sean escuchadas.

Tabla de contenido

Resumen	VIII
Agradecimiento	IX
Introducción	1
Capítulo 1. Marco teórico	3
1.1 Orientaciones desde la obra de Pierre Bourdieu para entender el campo académico de la comunicación en Ecuador	3
1.2 Categoría campo desde la teoría de Bourdieu	3
1.2.1 Relación campo y agentes	4
1.2.2 La relación entre campo y verdad.....	5
1.2.3 Dimensiones del campo.....	5
1.3 ¿Qué son los capitales?.....	6
1.3.1 Relación de los capitales con el campo	8
1.3.2 Entre la relación capital y campos surgen los subcampos.....	9
1.4 El habitus	10
1.4.1 Habitus intelectual	11
1.4.2 La relación entre habitus, luchas simbólicas y discursos.....	11
1.4.3 Reglas de juego.....	12
1.5 Vínculo entre el habitus de Bourdieu y el género de Butler.....	13
1.5.1 Categoría de género desde una mirada de Bourdieu	15
1.5.2 Cuerpo: la somatización de la dominación desde Bourdieu.....	16
1.6 La performatividad del género	17
1.6.1 Representación de la mujer en el campo académico, según Bourdieu y Butler 18	
A manera de conclusión de este capítulo.....	19
Capítulo 2. Marco contextual	20
2.1 La academia global como espacio generador de conocimiento y bajo la lógica universalista masculina.....	20
21 1 Desvalorización histórica de la producción de conocimiento de las mujeres	22
22 Estructura histórica de la academia en el contexto global	23
23 Legislación internacional para la igualdad de género en la academia.....	24
24 Hacer ciencia en la academia mundial y ecuatoriana	26
2.2 La academia y las reformas educativas en América Latina.....	28
21 Papel de las universidades en los países del Sur de América y Ecuador.....	30
22 Educación superior es un derecho y la calidad en proceso de evaluación.....	33
2.3 Revisión histórica del campo académico en las universidades de Ecuador ...	35
2.4 El campo de la comunicación desde Latinoamérica hasta Ecuador	40
2.5 Universidades del Ecuador con carrera o facultades de comunicación.....	43
21 Casas de estudio con más años de creación y que cuentan con carreras o facultades de comunicación.....	44
22 Casas de estudio noveles que cuentan facultades o carreras de comunicación	47
23 Otras universidades.....	48
2.6 De la institucionalidad a nivel mundial al ordenamiento en Ecuador	51
21 Escalafón y escalas remunerativas	56
22 Debate de las reformas y la calidad universitaria en Ecuador	57
23 Ley de educación superior estimuló la movilidad de los académicos	58
24 LOES establece el derecho a una participación equitativa.....	59

25	Docentes y el dilema entre profesión y trabajo reproductivo/ doméstico.....	60
2.7	Planteamiento del problema	62
2.8	Preguntas de investigación	62
2.9	Objetivos de la investigación.....	63
	A manera de conclusión de este capítulo,.....	63
Capítulo 3. Metodología		64
3.1	Revisión y análisis documental	65
3.2	Entrevistas a profundidad	66
3.3	Exploración de las posturas discursivas de las docentes	67
3.3.1	Matriz analítica para las entrevistas a profundidad de las docentes	68
3.3.2	Esquema de análisis del discurso de las entrevistas	70
3.4	El contexto del trabajo de campo	71
3.5	El contexto de las entrevistas.....	72
	A modo de conclusión de este capítulo,	73
Capítulo 4. Análisis de los hallazgos		73
4.1	Descripción y análisis del campo laboral de las docentes de las universidades del Ecuador en el área de la comunicación.....	73
4.2	Arribo de las docentes a la docencia universitaria en comunicación	75
4.2.1	Estructuras del Estado y sus reformas como impulsadoras y limitadoras de nuevos accesos.....	78
4.2.2	Ocupar un lugar en la academia es contar con una ubicación en el espacio social.....	83
4.2.3	La docencia en comunicación como espacio social.....	88
4.2.4	Ingresar a la docencia de comunicación es aceptar un rol estructurado	90
4.3	Habitus de las docentes en comunicación	91
4.3.1	Habitus de resistencia presentes entre las docentes	94
4.3.2	¿Un estilo de vida académica? El dilema de ser docente o investigadora o gestora o todos los roles a la vez	95
4.3.3	Tiempo de las docentes ¿cómo se organizan?	98
4.4	La performatividad de ser docente	99
4.4.1	Diversidad sexo-genérica e intergeneracional en la docencia de comunicación	101
4.4.2	Violencia simbólica en la academia de comunicación	104
4.4.3	Discriminación de género no palpable en el campo de la comunicación	105
4.5	Redes de apoyo para las académicas de comunicación	109
4.5.1	Las docentes de comunicación, sus familias y la maternidad	110
4.5.2	¿La docencia en comunicación prefiere o no las redes sociales académicas?	113
4.6	Campo de la comunicación enmarcado por el patrón neoliberal de la educación superior	116
4.6.1	Publicar y publicar	117
4.6.2	Sistema de industria textual vs investigar para servir.....	121
4.6.3	¿Qué están publicando las docentes de comunicación?.....	122
4.6.4	¿Desde dónde enuncian las docentes?	123
4.6.5	Breve lectura de las docentes sobre el campo de la comunicación en las diferentes universidades	125
4.7	La docencia en medio de la pandemia por el COVID-19.....	126
Conclusiones.....		129
Referencias		137

Anexos.....	146
Lista de docentes entrevistadas.....	146
Lista de docentes que no aceptaron la entrevista o no respondieron.....	146
Batería de preguntas	147

Lista de ilustraciones

Tablas

Tabla 2.1. Síntesis de las fases de la educación superior en América Latina (Rama 2005)	29
Tabla 2.2. Universidades ecuatorianas con carreras o facultades de comunicación.....	48
Tabla 2.3. Clasificación de los rankings mundiales en la educación de tercer nivel (2012).....	52
Tabla 4.1. Síntesis de los estilos de vida de las docentes según el espacio académico en el cual se desenvuelven.....	94
Tabla 4.2. Datos generales de las docentes investigadas	102
Tabla 4.3. Datos académicos de las docentes investigadas	103

Gráficos

Gráfico 2.1. Estudiantes matriculados a nivel nacional según el sexo	37
Gráfico 2.2. Títulos registrados a nivel nacional por sexo y año.....	37
Gráfico 2.3. Títulos de comunicación registrados a nivel nacional por año de registro y tipo de título.....	38
Gráfico 2.4. Oferta educativa en comunicación por ciudades del país.....	51
Gráfico 4.1. Los espacios de convergencia para ser una docente en comunicación.....	97

Imagen

Imagen 4.1. Las multitareas de las docentes en época de pandemia	128
--	-----

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis/tesina

Yo, Ximena Alexandra Tapia Machuca, autora de la tesis titulada “Tensiones invisibilizadas en el campo laboral de las docentes de las universidades en el área de la comunicación, periodo de 2013-2021”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de Maestría de Investigación en Comunicación y Opinión Pública, concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.
Quito, enero de 2023.



Firma

Ximena Alexandra Tapia Machuca

Resumen

El incremento de las académicas de comunicación con PhD y maestrías en las universidades del Ecuador, en las últimas décadas, no contrarresta las dificultades en el acceso al campo laboral y su malestar producto de las expectativas individuales, sociales y culturales. En las universidades prevalecen marcos de estructuras que excluyen o marginan a las docentes debido a los sistemas de meritocracia, a la visión mercantil de la educación superior y/o a los rezagos de los estereotipos del cómo deben sentir o actuar siendo del género femenino. Estos factores ocasionan que ellas vivan en tensión, remodelen sus hábitos y performances para mantenerse en el campo académico; incluso creando estrategias de resistencia, es decir, hablaremos de los dilemas entre lo deseable y lo realizable.

En este sentido, la presente investigación es guiada por el objetivo de analizar los acuerdos, conflictos y/o contradicciones en el acceso al campo laboral de las docentes de las universidades en el área de la comunicación en el país. Empleamos el enfoque cualitativo con las técnicas entrevistas a profundidad y el análisis del discurso a 19 académicas y una representante del mundo de la comunicación. Las principales categorías están tomadas de la Teoría de los Campos de Bourdieu y la categoría de género de Butler.

Además, este trabajo tiene como fin dar pinceladas de una redefinición del hilo investigativo de la historia de la comunicación a nivel nacional visibilizando a las docentes y sus prácticas sociales en un breve recorrido histórico del papel que la mujer va tomando y las prácticas sociales que desarrollan según los contextos. Al mismo tiempo, esta investigación busca reflexionar sobre el baremo situacional de este campo, que pese a contar con una amplia oferta educativa, con decenas de personas graduadas cada año, hay pocos estudios que hablen sobre el propio campo y con particular interés en las docentes.

Agradecimiento

A todas las docentes que amablemente me abrieron las puertas para sumergirme en las reflexiones de sus vidas. A mi familia por sus visitas y espacios de entendimiento. A los profes por su comprensión en esta pandémica travesía. A los coleguitas del camino: Dial, Daya, Clau, Alejito, Karo y Pablo, con ustedes este proceso resulto totalmente ameno.

Introducción

La incorporación de la mujer a la esfera de la educación, y como docente en la academia, es considerado un progreso social. Pero con el pasar de los años, la participación continúa siendo desigual en un Ecuador del siglo XXI. Con el desarrollo de las políticas nacionales e internacionales de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, y de no discriminación por razones de sexo o género, se han producido cambios; sin embargo, persisten micros y macros exclusiones en la carrera docente.

Este documento es un acercamiento al estado actual de las mujeres en el campo académico de la comunicación, visto como un terreno de juego, donde hay reglas tácitas y explícitas, hay estrategias y las ganas de seguir en esta trama. Pese a que nivel internacional, hay pocos registros de diseccionar a las ciencias sociales y a sus agentes, debido a un mundo globalizado y acaparado por un sistema patriarcal, nuestra búsqueda es encontrarlas a ellas, dialogar y reflexionar sobre sus vivencias.

En el país también hay ausencias de datos y análisis que hagan relación a cómo las académicas de esta área se desenvuelven en sus entornos laborales. Si bien desde la década de los años 60 se ha incrementado significativamente el ingreso de las mujeres a las universidades fue desde los 90 la masificación para este campo del conocimiento, y luego poco a poco, las mujeres dejaron el rol de estudiantes para ser docentes. Del mismo modo, se conoce poco sobre sus espacios de interacción con sus pares, sus estudiantes y sus procesos profesionales.

Los datos encontrados están relacionados al perfil básico del docente. En el 2018, en el país se calculaba que un 39% de docentes universitarios eran mujeres, según el “Atlas de Género” del INEC;¹ y el 32,7% eran docentes con PhD (Senescyt, 2018). Con un 78% de los docentes registrados se auto identificaban como mestizos (Senescyt 2020). En el mismo año se señala que el 63% es decir 22.183 docentes se dedican a la docencia a tiempo completo, de 35.324; de estas cifras el 30% tienen nombramiento y un 65% tiene contratos con relación de dependencia. De los mismos 35.324 el 95 % cuenta con un título de cuarto nivel, entonces el 65% con maestrías y el 12% con doctorados (Senescyt 2020).

De los datos anteriores, que son parte de las estadísticas nacionales, las universidades no tienen información al respecto. En consecuencia, nos cuestionamos si hay una complicidad por mantener un tipo de orden, sea este masculino o si son las estructuras

¹Este texto está disponible en el link https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Libros/Atlas_de_Genero_Final.pdf. Última visita en abril 2020.

socioeconómicas, políticas y/o culturales las mantenedoras de dinámicas androcéntricas que de cierta forma circunscriben para la no visibilización de ellas.

En este trabajo investigamos de forma cualitativa a 19 maestras de 13 universidades del Ecuador y una representante del mundo de la comunicación, con el fin de describir a esta comunidad, explicar sus prácticas y encontrar si existen o no patrones de conducta. Nuestra pregunta de investigación es ¿Cuáles son los acuerdos, conflictos y/o contradicciones en el acceso al campo académico de las docentes de las universidades con el área de comunicación en Ecuador? Este es un análisis exploratorio para evidenciar un fragmento más de la historia de la mujer en la ciencia de la comunicación en el país.

Este trabajo está dividido en cuatro capítulos, el primero es un recorrido por las categorías de la Teoría de los Campos de Pierre Bourdieu y la categoría de género de Judith Butler. El segundo capítulo hablaremos sobre el contexto situacional de las mujeres en la academia y concretamente en el área de comunicación a nivel nacional a través de un recorrido histórico. En el tercer capítulo explicamos la metodología cualitativa que usaremos y el último capítulo dialogaremos sobre los hallazgos y las conclusiones.

Capítulo 1. Marco teórico

1.1 Orientaciones desde la obra de Pierre Bourdieu para entender el campo académico de la comunicación en Ecuador

Entender las relaciones y los conflictos que se configuran en el campo de la comunicación dentro de la academia ecuatoriana nos ha volcado a la obra del sociólogo Pierre Bourdieu. Con el movimiento estudiantil de 1968, el teórico intenta responder a las demandas de la sociedad que hablan de la devaluación de los diplomas escolares y reflexiona sobre cómo el acceso a la educación puede quitar o mermar las diferencias entre las clases sociales, así como la reproducción de las élites. También a partir de la década de los 80, este teórico ocupa un espacio en la arena política y pone de manifiesto la construcción de su teoría social donde indaga sobre la reproducción de las clases sociales y la dominación, lo que se dice o se calla es parte de una relación de subordinación.

Tomamos esta obra para el análisis de esta investigación por su diversidad de categorías que permite aproximarnos a la actual académica y a sus docentes.

1.2 Categoría campo desde la teoría de Bourdieu

Si bien la categoría de campo surge después de un acercamiento profundo y continuo de la categoría habitus en la obra de Bourdieu, iniciar explicándolo sirve para ahondar luego con los elementos adquiridos en este apartado. Teniendo de ante mano que separarlas es un proceso riesgoso, ya que cada una de estas categorías son parte de una misma teoría.

La categoría campo tiene diferentes acepciones y surge en la física con Newton y en la teoría de la relatividad de Einstein. Luego Bourdieu toma de Max Weber cuando habla de las relaciones con fines concretos; de Emile Durkheim toma las estructuras particulares que tienen relaciones llamadas funciones, que al mismo tiempo tienen límites que pueden ser visibles o no por la dependencia o autonomía con los otros campos; y, de Aguste Comte heredero del positivismo habla sobre las funciones de los sistemas, relacionados con la biología y los cuerpos humanos.

Bourdieu da cuenta de este término para explicar las transformaciones que se dan en las esferas sociales y romper con las poco movibles estructuras objetivas. El estructuralismo de Levi-Strauss planteaba que hay estructuras ajenas a la voluntad del individuo y que dirigen prácticas o representaciones, que orientan a los actores sociales porque estos están vacíos y tendrán actividad a partir de las estructuras.

Al mismo tiempo, Bourdieu intenta superar el subjetivismo de Sastre donde la racionalidad dirige las prácticas humanas y de forma alejada a la realidad. Por eso, el campo está unido al concepto de habitus. Es una red de relaciones donde cada campo tiene su lucha y su capital que lo diferencia del resto. Aquellas relaciones son entre los agentes y no necesariamente dependen de las conciencias de ellos.

Finalmente optaremos por el concepto que nos deja el mismo autor. Los campos son “lugares donde se construyen los sentidos comunes, los lugares comunes, los sistemas de tópicos irreductibles los unos a los otros” (Bourdieu 2000, 29).

1.2.1 Relación campo y agentes

Para penetrar en el campo de la comunicación es necesario también integrar la categoría de agente, un sujeto social que tiene historia, que forma parte de un campo, que acumula una experiencia, que tiene una posición y que también puede estar dentro de uno o más campos. Porque hay una relación dialéctica, y se resume en [(Habitus)+(capital)] + Campo = Práctica (Bourdieu 1998, 99), que los iremos explicando poco a poco.

Cada campo expresa una posición y un distanciamiento social, hay jerarquías y están en función de un sistema que legitima de acuerdo con el momento social dado. El autor también menciona que hay tensiones internas que pueden ser generadoras de cambios *in situ* por privilegios, por apoderarse de oportunidades o que promueven la génesis de otros campos. Pero que no prima la idea de destruir.

Aquellos agentes que están en el campo o que quieren entrar en él, deben mantener el interés o llamado también *illusio*, este término es entendido por Bourdieu como el querer estar en el juego, el mantenerse en el juego porque sabe que vale la pena jugar y que en tanto hay reglas que permiten seguir jugando (Bourdieu 1998, 141-143). Desde el punto de vista de Durkheim, los agentes validan las reglas del juego, pero puede que el agente se ponga en contra y será visto como patológico, a lo que lo llamará como desviado social, aquel no logra adaptarse por completo al campo.

Estos agentes deben estar comprometidos con el juego, estar predispuestos a intervenir en tiempo y usar sus recursos para lograr lo deseado, pero aquel deseo no solo es un beneficio explícito como premio, reconocimiento, diplomas, funciones, etc., es poder. Es mantenerse en el juego, de ser parte y mostrarse como agente actuante. La gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales y comunes, hay una complicidad objetiva para enfrentar a los antagónicos.

De tal forma, como lo decía Durkheim todo se obtiene de Dios, acá según Bourdieu todo lo que se obtiene es de la sociedad, ésta que consagra o profana, por eso hay una lucha por la existencia social que “es una lucha moral por la vida o la muerte simbólica” (Bourdieu 2002, 55-57).

Lo que se busca con la categoría campo es ir más allá de lo visible, de la forma ordinaria de ver las relaciones; es ver que las relaciones no solo son directas o un efecto de una acción de la relación intersubjetiva efectuada, sino también el contenido de la experiencia. Porque en el campo también rige el “principio del movimiento perpetuo” (Sanabria 2001, 127) ocasionado por la historia misma de la constitución del campo, por las tensiones de los agentes dentro de este quienes buscan mantener el juego, por las acciones y reacciones de los agentes que sino no son excluidos buscarán encontrar la mejor posición y hacer valer las obligaciones que han sido constituidas para su funcionamiento.

1.2.2 La relación entre campo y verdad

En el campo hay una lucha por la verdad. Verdad que “es un compromiso de luchas en todo campo” (Bourdieu 2000, 41). Por lo tanto, el interés en cada campo se genera en aquellos que iniciaron el campo o los que gobiernan intentando mantenerse, para ello buscan tener una verdad que los legitima y genera la jerarquía. Cualquier problema filosófico o científico para ser estudiado en un campo debe ser legitimado en el interior o reconocido por los agentes de este espacio; ya que lograría inscribirse en las lógicas que predomina o en las lógicas históricas de ese campo.

Hay exigencias en el campo y hay una doble verdad de lo social: el sentido objetivo y el sentido subjetivo; donde están las cosas y los cuerpos, los campos y los habitus; con ello el *hexis* que es la práctica y la incorporación de estructuras en la persona, sumado el *illusio* lleva a la adhesión de la *doxa* –un sistema de motivaciones o ideologías inherentes–. Por lo tanto, cuando algo se considera verdadero es una aceptación que no necesariamente debe ser probada.

1.2.3 Dimensiones del campo

Bourdieu al hablar de los campos también detalla que tienen tres dimensiones que son “el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades” (Bourdieu 1998, 113). Su visión permite ampliar el concepto para entenderlo como algo móvil, que está en constante construcción y que necesita de jugadores o agentes para mantenerlo. El mismo teórico nos plantea un ejemplo de cómo

estos aspectos se conjugan:

El volumen del capital social que posee un agente particular depende por lo tanto de la extensión de la red de vínculos que puede efectivamente movilizar y del volumen del capital (económico, cultural o simbólico) poseído propiamente por cada uno de los cuales a quienes se vincula. (Bourdieu 1980, 2).

En el campo puede haber transformaciones culturales con alfabetización, publicaciones, colegios, nuevas profesiones o nuevas prácticas deportivas, culturales, el sumarse a clubes o las transformaciones políticas. Los cambios en los vínculos de relaciones con el poder económico o social, o las transformaciones demográficas por migraciones hacen que el campo tome nuevas características. Todos estos factores pueden llegar a ser variables y también facultan los clivajes en el descenso o ascenso de las élites nuevas o viejas. Estas dimensiones dan una idea de los mecanismos que inciden dentro de la estructura del campo.

1.3 ¿Qué son los capitales?

Para asimilar las dimensiones del campo, definiremos que es el capital. Esta categoría debemos entenderla que se ajustará al interés del campo, puede ser tan variable y ajustado a un campo como ese lo necesite. El capital está de acuerdo con el tipo de recurso que moviliza al campo. Este término fue tomado por Bourdieu desde la teoría marxista, aunque supera lo economicista para expandirlo y hablarnos de una amplia variedad de capitales como los sociales, culturales, simbólicos, etc.

El capital tiene la característica de convertibilidad. Cuando una persona invierte el capital económico por el capital cultural al ingresar en una escuela, aquella educación puede llevarle a estrechar lazos con un determinado grupo entonces aquel capital inicial es transformado en social. A la vez el capital adquirido podría llevarlo nuevamente a un capital económico (Bourdieu 2001, 137). Estas transformaciones se dan en el interior del campo, aquel espacio que moviliza, negocia e incluso tiene estructuras que jerarquizan la tenencia o no de este capital.

El capital puede ser acumulativo, en cierto momento, sobrevaluado o devaluado, puede ser transferido de forma objetiva como el capital económico o transmisible como el capital cultural. Estas variaciones se ajustan al juego que se produzca en el campo.

Algunos agentes podrán con cierta posición tener una porción mayor o menor de este capital, pero dependerá de sus medios.

Otros agentes según sus intereses podrán estar en un campo y poseer parte de ese capital, y al mismo tiempo estar en otro campo y estar en juego por adquirirlo. A continuación, explicaremos cada capital comprendido como una ficha de juego.

Capital económico puede ser heredado y ser traducido como dinero o como derecho de propiedad, comprendiendo que dentro de este campo hay los agentes poseedores y los desposeídos.

Capital cultural, al igual que el capital económico puede ser heredado y al mismo tiempo convertido en capital económico siendo institucionalizado por las calificaciones escolares. O también puede ser transmisible de forma objetiva o jurídica. Por lo tanto, es posible distinguirlo en tres:

Puede ser interiorizado o incorporado cuando la acumulación de este capital se transfiere de forma gradual o forma hereditaria desde la infancia por prácticas cotidianas que luego serán materializadas en el habitus.

Puede ser objetivado en relación con el otro cuando lo reconoce y lo utiliza en las disputas de diferencias simbólicas. E institucionalizado cuando es a través de certificaciones como los títulos.

Capital político este es heredado o transferido por una institución o partido político. O incluso puede haber un esquema de red de parentesco de poder, en donde la aptitud para cargos en la política sea considerada un bien familiar aprendido en la primera socialización, la familia.

Capital social son aquellas relaciones sociales que pueden ser convertidas en capital económico e institucionalizadas por títulos de nobleza debido a la pertenencia a grupos selectos. Por lo tanto, la red de vínculos es una estrategia de inversión de este capital que puede ser consciente o inconsciente, selectiva, a corto o largo plazo; dada por las relaciones de intercambio.

Capital simbólico está conformado por las categorías de percepción y juicio que serán las encargadas de legitimar o validar estilos, modas morales, culturales y/o artísticas. También está comprendido como el capital económico o el cultural en cuanto se obtienen el reconocimiento.

En este capital también hay que diferenciar al notable y al intelectual, el primero que ostentaba sin necesidad de profesionalizarse ni especializarse porque pertenece a una jerarquía natural dada por su familia o por un apellido. El intelectual es el que tiene un

conocimiento específico, es reconocido por sus pares, es visible en la sociedad y está habilitado para un tipo de accionar.

Con las reglas para las profesiones el título escolar se convierte en imprescindible, lo que acarrea que el capital cultural sea reconocido socialmente y no solo como un aspecto del capital simbólico del notable, sino también es un capital económico, es decir, un precio fluctuante según el mercado.

1.3.1 Relación de los capitales con el campo

Con lo detallado en los dos apartados anteriores, podemos encontrar variedad de campos como sean posibles según el capital que poseen. Porque “no hay campo sin capital” (Baranger 2012, 232); pero no necesariamente a la inversa funciona esta correlación, porque un capital no determina un campo, en ocasiones un capital puede estar en varios campos como el capital simbólico o el social. Ahora, detallaremos algunos de ellos:

Campo cultural es aquel al que le podemos referir al de los intelectuales.

Campo escolar es de las primeras estructuras que tiene acceso los niños y también está comprendido como el que hace referencia a las universidades.

Campo político está caracterizado por movilizar gente.

Campo científico “es un juego en el que hay que armarse de razón para ganar” (Bourdieu 2000, 42). Cuando hablamos de la disputa de la verdad en el interior de un campo palpamos que es en este campo donde se busca dominar la autoridad científica y ciertos agentes buscan lo universal. Este campo es uno de los considerados más autónomos, después estaría el **campo académico** y el **campo artístico**. En este campo la búsqueda es por la acumulación del capital cultural que serán entendidas como las competencias y conocimientos que acareará el capital simbólico, es decir, aquel prestigio o validez que también forma parte de esta búsqueda.

Este capital es un espacio de juego “de una lucha de competencia cuyo objeto *–enjeu–* específico es el monopolio de la autoridad científica inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o si se prefiere, el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente” (Bourdieu et al. 1975, 91-92). Aquellos criterios de realidad o de validez serán los

consensuados por los que gobiernan este campo en base a un contrato tácito con carácter político y cognitivo.

El campo es visto como un objeto sociológico, donde la división desigual del poder – capital– hace que se dé la distribución jerárquica en el interior y que a la vez es una estructura que ordena. Por ello, recurrimos al concepto sobre la estructura del campo que es el “estado de la relación de fuerzas entre los agentes o instituciones implicadas en la lucha o, si se prefiere así, en la distribución del capital específico que, acumulado en el curso de las luchas anteriores, orienta las estrategias ulteriores” (Bourdieu 2000, 113).

Hasta este punto comprendemos la relación entre el capital y el campo; sin embargo, hay otra categoría que son los subcampos, entendidos como el producto de relaciones históricas o de cambios en los campos, que guardan relaciones entre sí y que tienen estructuras de jerarquía que forman parte de sus relaciones.

1.3.2 Entre la relación capital y campos surgen los subcampos

En la segmentación de un campo por *subcampos* pueden aparecer los polos dominantes y los dominados dados por las luchas que son las bases de la reproducción de jerarquías y como consecuencias de las posiciones de los agentes.

Por ejemplo, para el campo de la comunicación los egresados buscarán especializarse y por ello ingresar a un subcampo medios de comunicación/ relaciones públicas/investigación porque conocen que este les ofrecerá mayores campos laborales y un mayor prestigio en su carrera. Y si el agente busca diferenciarse un poco más del resto se sub-especializará, lo que le colocará en un subcampo más estrecho. La materialidad de la vocación de un agente de este campo se incluye en el sistema de instituciones. Por eso Bourdieu (2002) explica que la *vocación* es un ajuste a las posibilidades y disposiciones de un trayecto y las aspiraciones y posibilidades que pueda tener un agente de forma evidente o no. La disputa en un subcampo puede provocar la aparición o transformación de otro subcampo a fin de seguir existiendo. Tenemos el caso de periodismo de investigación que antes era abarcaba a periodismo, pero la demanda y la dominación hizo que se separe. Pero no significa un mismo grado de poder. Otro ejemplo dentro del subcampo es una docente con PhD que se dedique a la investigación y cuente con cierto poder y prestigio, la misma que será diferente a una docente estudiando el doctorado. Aquella jerarquización está comandada también por

los rankings locales o internacionales.

En esta relación de campo y capital y la aparición de subcampos las instituciones – llámense así a las familias, iglesias, escuelas, universidades o institutos especializados– mantienen relaciones de fuerza entre ellas mismas, sujetas a los capitales culturales, simbólicos y políticos. Estas son las que norman y de cierta forma incentivan a un agente una lucha determinada dentro del juego.

Asimismo, es oportuno tener presente que los subcampos están insertos en los campos. Los campos están en el espacio social que es el espacio físico donde se puede observar las distancias espaciales y la movilidad de los agentes entre los campos y las relaciones con los capitales. Por lo tanto, el espacio social puede ser comprendido como el mundo.

1.4 El habitus

El habitus es una noción bastante vieja, utilizada por Aristóteles, para él “dependía de la conciencia y era una acción variable, manejable, a escala de la voluntad humana” (Guerra 2010). Sin embargo, Bourdieu le da profundidad y complejidad y menciona que puede estar más allá de lo racional. Mientras que, en latín habitus significa condición del cuerpo, carácter, cualidad, estilos de vestir, atuendos, disposiciones, estados de sentimiento y hábitos.

El habitus es un sistema de esquemas incorporados (Bourdieu 2000, 26 y Bourdieu 2002, 478) que funciona como principio de clasificación, y que es utilizado en la práctica y para la práctica. El habitus es una construcción colectiva, el agente lo adquiere, se adapta a las circunstancias del campo y está en íntima relación con él y el capital.

Si bien hay estructuras objetivas como la iglesia o la escuela que forman parte del proceso de socialización, el habitus está desde la niñez del agente; estas mismas estructuras con el paso del tiempo y con las experiencias del agente pueden estructurarse de diferente forma. Por lo tanto, hay un proceso de inculcación e incorporación producto de los esquemas de las instituciones.

El habitus es disposiciones adquiridas que rigen en un campo como reglas y que son las que legitiman o no, pudiendo ser reglas tácitas o implícitas. Además, el habitus puede tener un fin consciente o inconsciente (Bourdieu 2000) que el agente lo hará visible en el momento de jugar; en el accionar de un agente que tiene cierta naturalidad en ganar o hacer un buen juego.

El habitus es una de las categorías que reflejan mayor complejidad en la teoría de Bourdieu y es concebida en la relación de doble vía entre campos y agentes. El habitus puede también ser entendida como una alternativa al finalismo o mecanicismo y tiene un sentido activo de las instituciones entendido como la manera de obrar.

El habitus es la categoría bourdiana más desarrollada desde sus primeras investigaciones, ya que le permitiría romper con el estructuralismo y reconocer la capacidad creativa de acción y de invención del habitus y de los agentes. Siendo el habitus no lo solo inconciencia, sino hábito y repetición, donde las prácticas de los agentes están en la dicotomía de lo espontáneo y lo racional, donde se puede ver la conciencia parcial o la imprevisibilidad. La práctica consiste en una interpretación y reinterpretación continua de la regla.

1.4.1 Habitus intelectual

Con la finalidad de acercarnos a nuestro objeto de estudio y con las reflexiones anteriores podemos resolver que un habitus es un sistema complejo y puede diversificarse. Así un sujeto con habitus intelectual de cierta forma puede diferenciarse de cualquier otro por las experiencias formativas, qué, aunque son sociales, casi nunca son idénticas; siendo las universidades, las facultades y los centros de formación quienes seleccionan a los aspirantes y los educan con un habitus específico, con la finalidad de que puedan encajar en una red social determinada.

Sin embargo, cada sujeto con sus identidades y sus redes sociales no necesariamente encajará con lo que dicta la institución (Bourdieu 1988, 56-57). Las universidades son espacios de consagración, que con el tiempo se proliferaron y diversificaron para diferentes campos y subcampos.

Hablar de habitus también nos permite colocarle una tipología como la de resistencia dentro del campo intelectual, ya que la lucha de clases llama a esa subversión por un orden legitimado y por las luchas, así como por los principios de visión y división del mundo. La diferenciación de las actividades humanas hace evidente una dominación por un tipo particular de legitimidad, donde los académicos luchan por el monopolio de la autoridad, esta disputa que también puede provocar subversión.

1.4.2 La relación entre habitus, luchas simbólicas y discursos

Mantener un estilo de vida o un habitus puede provocar luchas simbólicas. Los dominantes se encuentran en disputa con los que intentan dominar, mientras que las clases populares están excluidas. Estos estilos de vida también pueden ser considerados

ethos de clases. En consecuencia, podemos catalogar una variedad de estilos: el estilo de vida de los dominantes sería el ideal; luego está el del anhelado o el de los pretendientes que legitiman el estilo de los dominantes y que harán todo lo posible para conseguirlo; y, finalmente el estilo de los dominados, aquellos que rechazan o se rehúsan a ser parte de los estilos, estos últimos que no tendrán posibilidad de *illusio*. Por consiguiente, hay mecanismos sociales de construcción y reproducción de la dominación; hay cambios, resistencias y luchas inherentes en la vida social que contiene la dominación simbólica y la lucha simbólica:

Con la noción de **dominación simbólica** comprendemos que la idea de legitimación o aceptación está forzada por las mismas relaciones de dominación, donde se permite (des)conocer lo dominante y naturalizar el lugar de los dominados.

Con la noción de **violencia simbólica**, Bourdieu trata de objetivar las subjetividades dadas en las relaciones simbólicas de dominación y los efectos reales de la producción y reproducción de forma continua de la dominación.

En consecuencia, éstas dos nociones tienen un carácter relacional entre poder y dominación, donde la fuerza o poder de un agente depende del volumen y estructura de sus capitales. Esta violencia y dominación están acompañados de la legitimidad de un discurso, el mismo que es proporcional a la autoridad que lo anuncia y eso no depende por ser un grupo con reconocimiento y prestigio. De modo que el discurso rompe con el sentido común y ofrece uno nuevo, legitimado por un grupo que se siente representado y un sujeto, sino por la objetividad que le da tiene la autorización de mostrarse como representante de un colectivo.

Con lo anterior podemos señalar que un discurso hegemónico provisto de una élite en particular que tiene un *habitus* en específico, y un formalismo lingüístico, serán usadas en sus adaptaciones de campo, *habitus* y capital; a modo de ejemplo, un discurso oficial académico buscará mantener su dominio.

1.4.3 Reglas de juego

Entendiendo a las reglas de juego como un sistema normativo, en la teoría de Bourdieu, estas son implícitas y explícitas; y están puestas en evidencia dentro de los *habitus*. El *habitus* se relaciona con los conocimientos y el reconocimiento de las leyes del juego, cuando los agentes aprenden las reglas, las internalizan y luego dan un salto a las estrategias.

El agente que es jugador obliga y es obligado a jugar; el jugador está interesado y acepta lo que pasa en el juego social entendiendo que tiene sentido (Bourdieu 2000b).

Los que juegan contribuyen a continuar reproduciendo el juego y teniendo como inconcebible la destrucción total del juego. Sin embargo, el tipo de interés en el juego cambiará según donde se juegue el juego comprendiendo que cada categoría de interés implicará desinterés en otros juegos.

En cualquier campo encontramos que hay lucha de poderes y que eso implica manejar las reglas de juego para competir, luchar y ganar espacios dominantes, los mismos que son escasos y que están en el centro de la disputa. Este juego puede darse entre el recién llegado que busca romper con la cerradura y los dominantes que aguardan con fuerza para mantener su monopolio. En un lado, están las estrategias de conservación u ortodoxia, los que quieren preservar el statu quo. Y a la otra orilla, están las estrategias de subversión, herejías, heterodoxia o rupturas con críticas y que tendrán ciertos límites para evitar la exclusión. No se puede desligar las reglas de las estrategias, donde las reglas son las normas y las estrategias son las propias posibilidades del agente. También hay que recordar que hay una relación entre la regla y la regularidad, es decir, que hay una práctica de las reglas. Entonces, reiteramos que las reglas son las normas y las regularidades las vivencias u obediencias.

En las reglas observamos que hay leyes de funcionamiento invariables, así como hay mecanismos genéricos. Por eso, las reglas pueden objetivarse es decir ser visibles, o hacerse públicas cuando sea necesario. Los nuevos deben pagar el derecho de admisión que es reconocer el valor del juego. Cada llegado es observado en su manera de aplicar y de tener los conocimientos de forma tácita. Cuando se desarrollan revoluciones parciales en el campo, no ponen en duda las reglas del funcionamiento del campo, sino la búsqueda por mayor poder. La capacidad de agencia de cada jugador hace que sean seres actuantes y que pueden crear, e inventar reglas, estrategias o juegos. Por lo tanto, las reglas de juego se desarrollan en un campo compuesto por habitus y capital.

1.5 Vínculo entre el habitus de Bourdieu y el género de Butler

Partiremos mencionando que el cuerpo del sujeto tiene un rol importante en la categoría de habitus de Pierre Bourdieu y en la noción de performatividad en Judith Butler. En el primero se evidencian las relaciones de poder y en el segundo el agente tiene la posibilidad de convertirse o asumirse en la expresión que desee.

Para Bourdieu la diferencia morfológica, a través de los órganos genitales da la materialidad de ser femenino o ser masculino, esta dicotomía está provista desde la mirada androcéntrica, la cual es la actual dominante que “(...) crea, expresa y dirige (...)

el deseo masculino como deseo de posesión, como dominación erótica, y el deseo femenino como subordinación erotizada” (Bourdieu 2000, 35).

Para Butler, en cambio, esta morfología no hace parte de la diferenciación. Para ella, el sexo o el género son construcciones desde lo social y lo cultural, donde los cuerpos son parte de esta construcción, que no es estática, porque su propuesta es dismantlar al sujeto universalista. En esta noción no hay algo natural o algo antinatural, hay simplemente construcciones. Siendo así, el sexo es una construcción social que se asigna al recién nacido independientemente de la voluntad individual.

En consecuencia, hay discursos sobre las prácticas sociales de las académicas que pueden ser analizados desde estas dos miradas, que son dos abordajes conceptuales diferentes, pero con las cuales se puede analizar un suceso específico y en un tiempo en particular. Como lo hemos venido abordando en los apartados anteriores es necesario construir un discurso acorde a las identidades de las académicas y con un principio de división del mundo, y al mismo tiempo de grupo social que esté dispuesto a reconocerse en ese discurso. Para ilustrar tomaremos, las luchas feministas quienes han manifestado en sus discursos los objetivos de transformar su visión de la identidad femenina y las relaciones de género, así como han tenido una búsqueda de nuevas definiciones del mundo social y de su lugar en él.

Para continuar en esta búsqueda de abarcar la categoría género, utilizaremos una de las frases de otra teórica que ha leído mucho a Butler y quien pondría condensar su planteamiento, estamos hablando de Beatriz Preciado: “El género no tiene estatuto ontológico fuera de los actos que lo constituyen. En esta lectura, el género sería el efecto retroactivo de la repetición ritualizada de performances”. En este sentido el sexo o género de una persona o agente son construcciones repetitivas que se ha naturalizado y producen una ilusión de esencia. Tales producciones genéricas y sexuales se dan en el marco de la denominada por Butler, *matriz heterosexual*.

En esta discusión con las visiones teóricas de Butler y Bourdieu nos preguntamos ¿Cómo entender las luchas de las académicas y su posibilidad de generar nuevos discursos sobre el mundo de la comunicación?, ¿En qué dimensión de lucha de clases el trabajar en el mundo académico de la comunicación se limita a un sistema de prestigio y poder que puede jerarquizar la faena académica? ¿Qué dinámicas se han ido configurando y reproduciendo en la vida cotidiana y laboral de las académicas de comunicación? Y ¿Es posible observar una subversión de orden simbólico de larga duración a través de las académicas en el área de comunicación?

En estos discursos y prácticas sociales lo que está en juego es la reputación, renombre o reconocimiento profesional desde esa lucha de clase y/o género, que implica que los pares del mismo campo que de la académica reconozcan el valor del trabajo del otro.

En definitiva, tomaremos la categoría de habitus y la relacionaremos con el concepto de performatividad de Judith Butler comprendiendo que el cuerpo es parte principal de las prácticas sociales.

1.5.1 Categoría de género desde una mirada de Bourdieu

Luego de repasar varias de las categorías más importantes de la Teoría de los Campos, para nuestro estudio es también sustancial abarcar el género como una categoría de análisis. Comprendiendo que hay una construcción de dominación y que el género también designa una posición en el espacio social. El autor nos habla de clases sociales, de una tradición intelectual y de una estructura de campo, donde los discursos hegemónicos son una representación de ese status quo. Entonces, la connotación de género también puede ser una apuesta discursiva para afirmar que desde las mujeres se puede transformar las lecturas de la realidad social.

No hace falta decir que la percepción de una obra depende de la tradición intelectual e incluso del contexto político en el cual se sitúan los lectores. De hecho, toda la estructura del campo de recepción es la que, por medio de las estructuras mentales que impone a quienes están inmersos en él y, en particular, a través de las oposiciones estructurantes ligadas a las discusiones del momento, se interpone entre el autor (o su obra) el lector (Bourdieu 2005, 114).

Con esta cita deseamos reflexionar teóricamente la categoría de género desde una mirada de Bourdieu, quien también busca esclarecer sobre los mecanismos sociales de la construcción de la dominación, como ya lo venían haciendo Marx y Foucault. Nos muestra como los imaginarios mentales organizan el campo y al mismo tiempo se generan luchas sociales, donde la clase es una estructura de relaciones de poder dadas por el sexo, ubicación geográfica, etnia o educación.

La propuesta bourdiana se amplía para entender las complejidades de las relaciones entre dominación de clase y dominación sexual, posiciones dentro de una estructura que confiere atributos o no. Porque la clase y el género son atributos que designan una posición de poder y hay la posibilidad de una combinación múltiple de atributos entre el sexo, edad, raza y etnia. Y como lo plantea en *El sentido práctico* (Bourdieu 1991) todo

conocimiento descansa en una operación fundamental de división que es la oposición entre lo femenino y lo masculino.

Bajo esta idea de subversión está la de tipo cultural que sería aquel proceso de desconstrucción del género. A lo que la teórica Judith Butler se preguntaría hasta dónde el género puede ser elegido, comprendiendo que las personas no solo se construyen socialmente, sino que pueden construirse a sí mismas. Entonces para la autora “el género es el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos” (Butler citada por Lamas 2000, 7).

De estas lecturas asimilamos que en Bourdieu la clasificación social que también podría darse por el género determinaría la ubicación del agente en el campo y en el espacio social.

1.5.2 Cuerpo: la somatización de la dominación desde Bourdieu

Si se aprende desde las instituciones también se aprehende individualmente. El sujeto con su socialización y luego con sus posiciones que va ocupando en el orden social, le da un habitus, para ser feminizado o masculinizado, noble o vulgar. Estas características se traducen en estilos de vida y a la vez en prácticas sociales específicas, como formas de mover el cuerpo, deseos o preferencias.

En el texto de Dominación Masculina de Bourdieu nos plantea que en el cuerpo femenino se moldean ciertas posiciones de expresión natural de sumisión y flexibilidad. Las mujeres fluctúan en sus inseguridades, al no reconocer que pueden tener alternativas, entonces se ven obligadas a permanecer en la posición de subordinación. Y, la somatización puede ser entendida como el saber práctico, reflejado en la obediencia o sumisión.

Cada práctica legitimará a lo impuesto por lo dominante una obediencia o buscará trasgredir o resistir. Por eso cada habitus es un principio clasificatorio de visión y división del mundo no solo por la clase como lo menciona el autor en el texto La Distinción, sino por sexo y género. Considerando el género como un hábito aprendido y que será el articulador de las reglas del juego. Pero para ser y estar como seres sexuados hay ciertas disposiciones corporales que vienen legitimadas desde lo dominante.

Bourdieu (2000) también habla sobre la socialización de lo biológico y la biologización de lo social, como las prácticas sociales de una construcción de hábitos sexuados es la relación para que surjan los del género. Estas formas de ser están naturalizadas y

apegadas al orden social, pero también hay un proceso de socialización sobre la sexualidad y la sexualización social (Bourdieu 1998, 219), donde el niño se percibe a través de los otros por una búsqueda de reconocimiento, vistos a través de los esquemas de percepción y que no solo se ven en la práctica sino en el estado de lo práctico.

El orden social es un orden social masculino que está arraigado y no requiere justificación. Es considerado natural y se impone como autoevidente por un acuerdo de las estructuras sociales y la división sexual del trabajo, y por las estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes. Así el autor recolecta cómo la dominación masculina está en los inconscientes, en las estructuras simbólicas y en las instituciones de la sociedad; por lo que la somatización es casi natural.

1.6 La performatividad del género

Para entender a las docentes de comunicación en su campo laboral, consideramos oportuno recurrir a la teórica Judith Butler, quien deconstruye la dicotomía de sexo y género. Estas categorías sociales, presentes en la academia, nos permiten caer en cuenta en el manejo del poder y la dominación según lo que la institución busca como una reproducción del orden social.

El sexo puede ser considerado el pre-discurso de un sujeto, cuando una persona nace, es el nombre el que le inaugura como sujeto social y sobre los cuales actúa la cultura para la visibilidad del género. Para la autora cada sujeto tiene un devenir entre sexo, género y deseo. Siendo el deseo aquella expectativa de género. De allí que, para Butler es la heterosexualización del deseo que plantea un género binario y jerárquico, y que al mismo tiempo “exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre femenino y masculino, entendidos estos conceptos como atributos que designan hombre y mujer” (Butler 2007, 72). Pero el cuerpo no puede ser comprendido como una base única, la autora plantea a esa subjetividad ligada a los tres aspectos –sexo, género y deseo–, pese a la concepción de que las huellas del sexo aparecen antes que la cultura, está comprendida como natural y la justifican legítimamente.

El género, por su parte, es una expresión que se reconoce en el hacer, en la acción o como diría la autora en la performatividad, aquella repetición intencionada que lleva a ser naturalizada. Es lo que estiliza el cuerpo, por la duración sostenida culturalmente (Butler 2007,17). Esa ritualidad es la que le da legitimación.

Otra categoría de la autora es la *teoría de sujeción* donde el accionar del sujeto está limitado por el poder; sin embargo, la potencia del sujeto dada por el sometimiento puede desbordarlo (Butler 2001, 26). En otras palabras, ese estar sujeto a las necesidades de reconocimiento tiene un precio que en ocasiones es pagado como subordinación a lo dominante para poder existir (Butler 2001, 32) y con la finalidad de poder ser incluida en la matriz social que es heteronormativa. Pero ese acomodarse al orden establecido puede ser lidiado por el poder, entendiendo al poder como temporal; por lo tanto, la persona es el lugar de la reiteración y como lo dice la autora el resistir se da en el límite del poder y en sus prácticas.

Cuando Butler menciona que los nuevos géneros son una resignificación de los modelos existentes tiene una aproximación con la categoría bourdiana de *habitus* en una libertad de controlarlas con límites para engendrar. Donde los agentes que buscan estar en un campo de juego utilizarán las reglas y las estrategias necesarias para seguir jugando.

1.6.1 Representación de la mujer en el campo académico, según Bourdieu y Butler

Comprendiendo las relaciones teóricas entre los dos autores podemos ingresar en el análisis de las dinámicas de género dentro del campo académico. Por lo tanto, la presencia de las mujeres en este campo obedece a que rompen con el coeficiente simbólico negativo que está relacionada con sus actividades y con su ser (Bourdieu 2000).

Por una parte, sea cual sea su posición en el espacio social, las mujeres tienen en común su separación de los hombres por un coeficiente simbólico negativo que, al igual que el color de la piel para los negros o cualquier otro signo de pertenencia a un grupo estigmatizado, afecta de manera negativa a todo lo que son y a todo lo que hacen... Por otra parte, pese a las experiencias específicas que las aproximan... las mujeres siguen distanciadas entre sí (Bourdieu 2000, 116).

La llegada de las mujeres a la academia es considerada como un hecho emergente que alerta a la vieja guardia de aquellos que manejan este campo, con una tradición y un territorio de conocimiento que estaba dominados por los hombres. El predominio de lo masculino e instituido como válido es parte de un orden que tuvo que ver con un proceso histórico cuando se creó esta institucionalidad.

Sin embargo, Butler ofrece un trabajo crítico-filosófico que rompe con los discursos hegemónicos de normalidad y moralidad, y permite sacar a la luz las capas que operan en estos discursos y en la desnaturalización de las diferencias. En las palabras de la autora:

Las cuestiones que estarán en juego en la reformulación de la materialidad de los cuerpos serán: (1) la reconsideración de la materia de los cuerpos como el efecto de una dinámica de poder, de modo tal que la materia de los cuerpos sea indisoluble de las normas reguladoras que gobiernan su materialización y la significación de aquellos efectos materiales; (2) la comprensión de la performatividad, no como el acto mediante el cual un sujeto da vida a lo que nombra, sino, antes bien, como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone; (3) la construcción del 'sexo' no ya como un dato corporal dado sobre el que se impone artificialmente la construcción del género, sino como una norma cultural que gobierna la materialización de los cuerpos; (4) una concepción del proceso mediante el cual un sujeto asume, se apropia, adopta una norma corporal, no como algo a lo que estrictamente se somete, sino, más bien, como una evolución en la que el sujeto se forma en virtud de pasar por ese proceso de asumir un sexo; y (5) Una vinculación de este proceso de 'asumir' un sexo con la cuestión de la identificación y con los medios discursivos que emplea el imperativo heterosexual para permitir ciertas identificaciones sexuadas y excluir y repudiar otras (Butler 2002, 19).

Entonces la teoría de la performatividad no busca un reconocimiento especial o nuevos derechos, se plantea un respeto pleno de una vida digna, donde el reconocimiento sea por la diferencia y la diversidad, en una búsqueda por la construcción de un nuevo orden simbólico, rompiendo con la normativa heterocentrista que moldea cuerpos y prescribe un deber ser. Porque hay la posibilidad de fluctuar a lo largo de la vida.

A manera de conclusión de este capítulo, en el campo académico hay representaciones de lo masculino y femenino que atraviesan las estructuras y que tienen principios simbólicos de poder y prestigio. En este mundo se busca la verdad a través del método científico, donde las representaciones son entendidas desde lo público y privado, donde la visión y la producción patriarcal de la sociedad está en el interior de la universidad.

Con Bourdieu entendemos que no solo se trata de objetivar la situación de clase del investigador sino su posición en el subcampo de lo académico. Mientras que, para Butler es el cuerpo que materializa las normas reguladoras con la apropiación de ellas. Entonces, con la reiteración se producen cuerpos sexuados, siendo el sexo la categoría de ideal regulatoria.

Finalmente, los dos autores en lo que coinciden es que tanto hombres como mujeres se someten al orden social naturalizado. Además, consideran que hay una acción política como opción, para el primero desde la acción colectiva y para la segunda la transformación es desde lo individual.

Capítulo 2. Marco contextual

2.1 La academia global como espacio generador de conocimiento y bajo la lógica universalista masculina

Hay estructuras creadas y dominadas por comunidades que han tomado el poder de mantenerlas y recrearlas. El campo académico de la comunicación está sumergido en este radio de influencia institucional que ha absorbido las características que vive los campos parecidos a él. Aquella relación entre ciencia y poder ha sido la creadora de los sistemas de producción de conocimiento mundial, que ha dividido a la arena científica: en ciencias legitimadas y en ciencias de las fronteras. La epistemología del saber cómo lo menciona Catherine Walsh (2003) no es de una cierta lengua o está en un cierto lugar, sino con el pasar del tiempo el terreno del conocimiento se ubica en las universidades y/o academias.

Maffía (2007) recuerda que las mujeres ingresan a la universidad a fines del siglo XIX y a los programas de doctorados desde los 60 y estas situaciones hacen que ellas comiencen a construir una historia propia como científicas o científicas sociales (Schiebinger 1987, citado por Maffía 2007). Para Magdalena Valdivieso (2007) los espacios generadores de conocimiento continúan bajo una lógica universalista masculina que anula lo contrario u otro, en donde las mujeres han ingresado y muchas de ellas han evitado ser cuestionadoras de este sistema. De este modo, la construcción de conocimiento es compleja y de cierta forma parecida entre los diversos campos académicos y el trato hacia las académicas. Al ser este un estudio exploratorio, nos valemos de estos antecedentes históricos para inquirir en a nuestro objeto de análisis.

Con esta situación, las autoras plantean que, para investigar estos fenómenos, como el nuestro: las académicas en comunicación, es necesaria la perspectiva de género que puede llegar a ser ese elemento transformador.

En la misma línea de Valdivieso encontramos a Macías y Mendoza (2016), donde el elemento transformador lo llama irrumpir con la “descolonización de la teoría”. Su propuesta es la re-examinación desde nuestros sitios ocupados en las sociedades que llevan aún en su interior estructuras colonizantes. Para ella, obtener el cambio es a través de pensar en marcos conceptuales que logren relacionar la colonialidad de género “con raza, clase y sexualidad en el interior de nuestras sociedades y sus confabulaciones con las ultraderechas del norte global” (Macías y Mendoza 2016, 102). Una mirada ampliada dará cuenta de las representaciones normativas del género y de una conciencia diferente para interpretar la realidad o incluso cuestionarnos: ¿deben las mujeres moldear sus valores y métodos para acomodarse a la ciencia, o la ciencia moldeará sus métodos y prácticas para acomodarse a las mujeres? (Harding 1986, citado por Maffía 2007).

En la interrogante las autoras hablan de la existencia de este sexismo, donde podríamos pensar en la desigualdad de los roles sociales y que hay un sector de la población que busca mantenerlos, frente a una visión crítica que plantea cambios en la institucionalidad.

Ana Guil Bozal (2016) también entrelaza su planteamiento de la necesidad de los estudios de género por feministas para explicarnos como fueron arquetipadas las mujeres colocándolas en el lado oscuro o perverso de la historia del saber y por ende ocultando los conocimientos desarrollados por ellas. La autora nos cuenta desde una mirada que coincide con las críticas postpositivistas al método científico, entendida como aquellas metodologías que suman al objeto junto al sujeto de la investigación, donde hay una relación mutua que se construye entre ellas y se moverán de acuerdo con el entorno que las rodea.

A manera de síntesis, podemos mencionar que estas autoras nos plantean la necesidad de incorporar el género para mirar al campo del conocimiento no solo para la necesaria separación de datos por sexo, hombres frente a mujeres, sino para ver la realidad en su complejidad. Esta relación entre ciencia y poder pone en escena que el ente dominador llámese sistema o institución logra instaurar reformas, planes y programas curriculares de acuerdo con; lograr homogeneizar al campo académico y crear universidades de

rankings, lo que significa depender las órdenes de los mandantes mundiales, situación que limita salir de la lógica universalista masculina.

2.1.1 Desvalorización histórica de la producción de conocimiento de las mujeres

Entre los valores aceptados por aquella relación de ciencia y poder está la división sexual del trabajo. Esta situación provocó que durante siglos las mujeres estuvieran alejadas de la educación básica o esencial. Con esto, podríamos pensar en el reducido ingreso de ellas a los diferentes campos del conocimiento y cómo los sistemas generadores de conocimiento tomaron fuerza con la presencia masculinizada frente a una desconfianza en la capacidad de las mujeres (Peppino 2006).

La historia de la ciencia y el conocimiento se ha mantenido alejada de las mujeres. La idea de lo femenino en Grecia y Roma estuvo representada por Pandora, la primera mujer de la mitología, aquel ser seductor y causante de males a los hombres, enviado por los dioses como regalo y trampa. En la Biblia, en el capítulo 2 de Génesis se señala que Eva fue expulsada del paraíso por comer de los árboles del conocimiento y de la vida, aquellos prohibidos; pero su curiosidad estuvo presente y los probó. Este último pasaje para Ana Guil Bozal (2016) llama a visibilizar que en la historia han permanecido sesgos androcéntricos propuestos por la religión o las mitologías griega y romana, las mismas que han buscado desvalorizar a las mujeres y sus aportes. Estas leyendas y mitos fueron pasando durante siglos y llegaron a arraigarse como naturales. Caso similar se encontró en la edad media con las mujeres que teniendo sus conocimientos ancestrales, tradicionales o básicos de la medicina popular fueron llamadas brujas y quemadas; y por ende anuladas del trato del conocimiento y poder. Esos valores y creencias naturalizadas hicieron que la ciencia científica trabaje en beneficio de los hombres burgueses mientras que la llegada de los feminismos permitió romper con ese dualismo para disolver el yo masculino.

Cada sujeto o sujeta vinculada al área del conocimiento tiene un conjunto de características que lo muestran como diferente. Como lo explica Bourdieu “el trabajo mediante el cual la ciencia social, tomándose a sí misma como objeto, se sirve de sus propias armas para entenderse y controlarse” (Bourdieu 2003, 155).

Con esta frase podemos indagar que la desvalorización de la producción de conocimiento de las mujeres en los campos se dio por la falta de la presencia de estas sujetas como entes investigadores y entes investigados.

Una de las primeras instituciones académicas que puso en evidencia la sutil división sexual del trabajo en las carreras docentes de las mujeres, o llamado “techos de cristal”,

fue el Tecnológico de Massachusetts, MIT, en Estados Unidos. Entre 1995 y 1998 analizaron la situación y obtuvieron un informe que mencionaba que las académicas jóvenes se sentían a gusto en sus equipos y encontraban malestar al conciliar sus actividades con la familia. Mientras que, las académicas maduras, con larga experiencia no manifestaban las dificultades entre su labor y sus familias, sino su malestar estaba presente en los espacios, recursos, reconocimientos que con el mismo nivel de preparación o exigencia que sus compañeros no conseguían logros profesionales parecidos (MIT 1999). Este documento fue clave para ubicar que las académicas por sus realidades, aunque ocupen un puesto parecido tienen dificultades diferentes. Por lo tanto, la división sexual del trabajo al ser de forma sistemática les impide sentirse bien con lo que hacen.

2.1.2 Estructura histórica de la academia en el contexto global

El surgir de las universidades, como lo mencionamos antes fueron estructuras creadas y dominadas por comunidades que tomaron el poder del conocimiento y eso, marginó durante siglos a las mujeres de la ciencia. Tal y como apreciamos en el decreto-resolución de 1377 del claustro de profesores de la Universidad de Bolonia en Italia, incluido en sus primeros Estatutos:

Y puesto que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y puesto que, en consecuencia, es preciso evitar cuidadosamente todo comercio con ella, nosotros defendemos y prohibimos expresamente que alguien se permita introducir alguna mujer, sea cual fuere ésta, incluso la más honrada, en la dicha universidad. Y si alguno lo hace a pesar de todo, será severamente castigado por el rector [...].

Este extracto nos muestra que hubo un oscurantismo de siglos por limitar la función de la mujer, ideas traídas desde una concepción judeocristiana y asociada a la serpiente como promotora del mal o del pecado. Este imaginario ha hecho de la exclusión y los estereotipos sean los marcos para abordar a las mujeres y más aún si desean ingresar a las academias.

La reivindicación de la educación para las mujeres comenzó alrededor de 1830 en Estados Unidos, continuó en Europa y luego se extendió a América Latina a finales de este siglo y principios del siglo XX. Fue uno de los primeros derechos de ciudadanía reivindicados y conquistados por las mujeres para las mujeres (Soliz 2019, 66-67). A

Palermo (2006) la creación de los institutos, más las políticas educativas y un contexto socio cultural aceptado fueron algunos de los hitos de la época. Si bien la academia abrió las puertas para las mujeres, también había condicionamientos que las limitaban. Aquella estructura ponía sus reglas y las mujeres como *agentes sociales* buscaban ingresar en esos *campos de disputa* cumpliendo las normas a través de la adaptación. El desarrollo de la investigación educativa y científica está relacionado con el nivel de desarrollo económico y social de una nación. Es claro que países con niveles de desarrollo similares donde se promulgan leyes y proyectos de igualdad, las estadísticas de producción del conocimiento se equiparan entre hombres y mujeres, porque los dos bandos han tenido igual posibilidades de acceso. Según un estudio desarrollado por Guil Bozal (2008) de Sevilla-España hay barreras invisibles o “*techos de cristal*” que son sutiles y difíciles de constatar que limitan el desarrollo profesional de las mujeres dentro del ámbito de la ciencia.

Del mismo modo con Bourdieu en su obra *Homo Academicus* (1988), escrita en 1984, detalla como la Universidad es un campo de disputa de poder económico y cultural que se reproduce dentro de cada facultad. De esta forma, las facultades de las ciencias duras como medicina y derecho están más cerca del poder –económico y cultural–, siendo así que estos espacios buscarán o aceptarán solamente a las integrantes que calcen con sus intereses. En esta disputa están las que buscan mantenerse con la creación de redes de financiamiento y decisiones políticas. En definitiva, no todos obtendrán el mismo capital universitario, el acceso a las posiciones de jerarquía o el renombre, características que requieren tiempo y competencia.

También Bourdieu (1988) insiste que los dominantes son los que regulan la competición. La academia se configura en un espacio de combate, donde las personas ocupan una posición de acuerdo con el capital que posee. Esto nos lleva a preguntarnos ¿cómo entender el rol de las académicas de comunicación en un espacio que ha sido desde su creación un limitador de posibilidades para ellas?

2.1.3 Legislación internacional para la igualdad de género en la academia

Frente a las limitaciones que encontramos para las académicas y en la necesidad de equiparar las condiciones de las mujeres en el mundo social y reducir la discriminación, la lucha de los grupos de la sociedad civil, en especial del movimiento de las mujeres, gestaron marcos legales internacionales para la igualdad de género. Estos son aplicables en la academia y en cualquier contexto de la vida misma. Entre los más destacados, son:

- La Declaración de los Derechos Humanos en 1948 establece en su artículo 2 “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.
- En 1967 la Asamblea General de las Naciones Unidas firma la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación Contra las Mujeres, siguiéndole en 1979 la aprobación de la Convención Sobre La Eliminación De Todas Las Formas De Discriminación Contra La Mujer o CEDAW, y suscrita por el Ecuador el 17 de julio de 1980 y entró en vigor desde 1981.

Además, las Naciones Unidas desde 1975 organiza cada cinco años convenciones para elaborar propuestas y dar seguimiento a las anteriores. En el 2010 se creó ONU Mujeres como entidad encargada de defender y velar por la igualdad de género en el mundo. Esta institución observa los cambios producto de la globalización y del ímpetu mercantil, que para varias instituciones privadas del mundo la educación superior está vista como una empresa; lideró desde 2008 en el marco de la Agenda Global 2030 sobre Desarrollo Sostenible en alianza con Pacto Global de Naciones Unidas una iniciativa conjunta que ofrece un marco integral para el empoderamiento económico de las mujeres a través de siete principios, conocidos como WEP's, de ellos tres que consideremos importantes, son: Principio 2. Tratar a todas las mujeres y hombres en el trabajo con equidad sin discriminación; Principio 3. Salud, bienestar y seguridad de los empleados y empleadas; y, Principio 4. Educación y formación para el avance profesional.

Estas legislaciones también están amparadas en informes que muestran el estado actual. En el campo científico académico el Informe ETAN sobre mujeres y hombres de la ciencia en la Unión Europea publicado en el 2000, habla sobre la sub-representación de la mujer que amenaza los logros de la ciencia, y por ello promueven la excelencia con igualdad de género, y recomiendan la elaboración de estadísticas por sexo más la necesaria implantación de medidas de acción positiva.

La educación superior ha provisto a las sociedades de recursos humanos cada vez más calificados y especializados, donde entra en debate la presencia versus la ausencia de las mujeres en puestos de la vida laboral y educativa.

Cabe señalar que el acceso a la educación y a la formación ha ido cambiando con incremento del número de mujeres, como lo afirma Amelia Valcárcel (2011) en la actualidad hay una “generación de mujeres mejor preparadas de la historia”. Al analizar

sobre las brechas de género y las trayectorias de las mujeres docentes (Rodigou et al. 2011) sostienen que, aunque exista interés por parte de las docentes en la participación y gestión institucional se ven limitadas por la relación entre familia/trabajo y la doble jornada laboral.

Sin embargo, hay varios documentos internacionales que reiteran la necesidad de la vinculación paritaria de hombres y mujeres en diferentes espacios de poder democráticos. En otras palabras, se necesita la representación social y política y evitar la exclusión estructural de las mujeres en la academia. A continuación, los documentos que nos plantean la paridad:

- la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing 1995);
- el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo 1994);
- la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO 1998) menciona que “el establecimiento y la garantía de condiciones no discriminatorias de acceso a la educación superior, que pudieran limitar el derecho de las personas a la educación superior por razones de religión, raza, sexo, idioma, económicas, sociales o culturales o incapacidad física”
- X Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe o llamado también Consenso de Quito del año 2007 de la CEPAL.

La sensibilidad hacia la igualdad de hombres y mujeres también está presente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente en el objetivo 8 que establece la meta hasta 2030 “lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor”. En cada uno de estos textos se reitera que la presencia de las mujeres en el área académica es de importancia mundial para lograr una real democratización y visto como un derecho universal.

2.1.4 Hacer ciencia en la academia mundial y ecuatoriana

Porque hablar de una democratización y un derecho universal es también cuestionarnos sobre el acceso al conocimiento por parte de la mujer del mundo, la latina y la ecuatoriana, todas ellas se parecen por compartir un campo de acceso limitado y donde se mantiene un statu quo gobernado por quiénes dominan los capitales intelectuales. Las transformaciones que ha sufrido este campo han sido traídas de los cambios sociales,

políticos, culturales y económicos que afectaron al mundo social y por ende a este *campo*, a los *habitus* y a las vivencias de las académicas.

Sandra Harding (1996), en su obra *Ciencia y Feminismo*, plantea que los productos del conocimiento conllevan marcas colectivas e individuales de sus creadores, y estos, a su vez, han sido distintivamente marcados en cuanto a género, raza, clase y cultura.

Entonces, podemos discernir los efectos de esas marcas culturales en las discrepancias entre los métodos del conocimiento y de la interpretación del mundo creado por los creadores de la cultura moderna de occidente y aquellas características del resto. Es en este punto que las teorías feministas han logrado evidenciar algo que el sistema científico no se preguntaba, el cómo hacer ciencia desde la mirada de una mujer.

Para la investigadora ecuatoriana Gioconda Herrera (2010) los estudios de género van cambiando con el tiempo, incluso la forma de entender la categoría de género es inestable y además está en disputa debido a que “las interpretaciones académicas de las relaciones de género varían según el espacio cultural y social desde donde surjan y los actores que las produzcan” (2001, 10). Esta autora clasifica a la producción académica ecuatoriana en tres campos: aquellas elaboradas en las universidades de Europa y Estados Unidos; los estudios de fundaciones y ONG, que giran en la defensa de los derechos humanos; y, las producidas desde las instituciones académicas. La autora resalta que éstas últimas son escasas “debido principalmente a la casi inexistente institucionalización de los estudios de género en las universidades ecuatorianas” (Herrera 2001, 14). De ahí la debilidad de tener estudios que relacionen las ciencias con la docencia y el género, y muy particularmente ausencias en el campo de la comunicación y su estudio como campo.

De lo anterior, surge la necesidad de cuestionarnos sobre el saber instituido y la complejidad de los sujetos. Para lograrlo podemos hacerlo como lo plantea Diana Maffía (2016) “las mujeres debemos estar allí, y también debemos preguntarnos quién produce conocimiento, financiado por quién, para beneficio de quién, desde la perspectiva de quién, en la lengua de quién, no sólo en términos de sexo sino también de clase, de etnia, de color, de identidad”. Estas interrogantes las podemos aplicar a la ciencia de la comunicación para repensarlas.

Por eso Herrera recalca la necesidad de analizar la realidad para ya no reproducir geopolíticamente la desigualdad en los diferentes campos académicos y con ello reconocer que el ser científica es ser una sujeta atravesada por determinantes. En esta misma línea la politóloga Carol Pateman (1995, 5) plantea la categoría “contrato

sexual”, comprendido como aquel pacto no pacífico que hace que las mujeres sean reservadas para las tareas de lo privado.

Las estructuras socio-econo-poli-culturales del mundo y reflejadas también en Ecuador han sido desde un principio las mantenedoras de las dinámicas androcéntricas como eje de toda labor, incluido en el quehacer de la academia y de la ciencia. De ahí la necesidad de caracterizar el campo científico de la comunicación desde la postura de las académicas para detallar las relaciones de disputa dentro de la institucionalización y sus configuraciones con el acceso profesional de las académicas.

2.2 La academia y las reformas educativas en América Latina

Para observar la historia de la academia recurrimos al teórico Claudio Rama (2003), quien repasa las características de la institución y nos permite hallar similitudes con la universidad ecuatoriana. Sus estudios recogen que con el movimiento reformador de Córdova se logra la autonomía –principio del que se hablaba ya en el siglo XI en las Universidades de Bolonia, París, Oxford y Cambridge² y el cogobierno universitario, considerada como la primera reforma educativa en América Latina. En esta época las clases medias urbanas exigían la democratización de las universidades elitistas y, por ende, la calidad educativa, vinculada a esta revolución.

A finales de los 60 e inicios de los 70 los estudiantes exigían una universidad popular con la incorporación de nuevos sectores de la sociedad. En ese momento histórico, las universidades se constituyeron como contrapoder y contestarías a los gobiernos por las crisis financieras de los Estados. La solución surgió en las décadas de los 80 y 90 con la segunda reforma universitaria en América Latina de la mano de lo mercantil que llevó a la expansión de universidades privadas que cubrieron la alta demanda de bachilleres graduados a costa de la desregularización de políticas públicas, con exámenes de ingreso, caída de la calidad educativa y la migración de jóvenes a universidades privadas. Esta situación llevó a un modelo dual de educación público-privado, como lo dice el autor (Rama 2003) al mostrarse diferente y heterogéneo también repercutió en la calidad, en los precios y en los financiamientos. Este hecho causó mayor masificación y feminización de las estudiantes matriculadas, a causa de la presión de los hogares para que las mujeres ingresen al mercado laboral. Lo que Rama llamaría la mercantilización

² Tomado del texto Desafíos del sistema de educación superior en Ecuador para la era de la complejidad escrito por Martha Concepción Macías y Francisco Mendoza Moreira en 2016. Última visita en octubre de 2021.

de la educación superior. Las certificaciones o títulos estaban ajustados al valor del mercado demandante, donde el usuario-estudiante sería el encargado de optar por la institución con la mejor calidad que él considere.

Para el año 2000 se da un nuevo giro y llega la tercera reforma o también llamada modelo tripartito público-privado y transnacional donde uno de sus factores fueron las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Cada conocimiento estaba relacionado con la división técnica del trabajo y para lograr ese conocimiento se da una proliferación de carreras de cuarto nivel que también sumó la incorporación de la educación virtual. En este momento, los países de la región optan por sistemas nacionales llamados SACES o Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior que significó surgimiento de nuevas normas, la aplicación de estas con controles, cierres de instituciones, incentivos y mediciones constantes de parámetros mínimos.

Desde el 2000 al 2010 se consolida esta tercera reforma con la incorporación de políticas de evaluación que significó posicionar a América Latina dentro de los rankings de calidad a escala mundial debido a los estándares sistemáticos obligatorios e impuestos a los establecimientos. De esta forma, los institutos de educación superior se sometieron a acreditaciones regionales y/o internacionales (Rama 2008). Además, en Ecuador hubo aumento de los niveles de gratuidad en el sector público que derivó en un aumento de la oferta pública con los sistemas de evaluación por un lado y por el otro la elitización y aumento de costo y calidad en la educación privada. Sumado a lo anterior, se observó el incremento de la formación blended learning que es la combinación entre sesiones virtuales y presenciales y totalmente virtual, ejemplo de ello fue la Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL.

Para Rama, la lógica que se aplicó en esta reforma fue la de más calidad con más regulación bajo el concepto de educación como bien público (Rama 2008). Este nuevo escenario de la educación formó parte del sector terciario en el que se agregó la variable de competitividad económica donde se encuentran las políticas públicas de educación superior, sin que eso interfiera en que la región siga siendo exportadora de estudiantes. Rama es uno de los investigadores que más ha desarrollado los modelos educativos en la región, como lo podemos ver en el siguiente cuadro.

Tabla 2.1. Síntesis de las fases de la educación superior en América Latina (Rama 2005)

Modelo ES	Modelo Político	Objetivos Políticos	Instrumento
------------------	------------------------	----------------------------	--------------------

1. Reforma Autonomía	Lógica pública. Lucha por autonomía	Búsqueda de fondos. Estado Docente	Luchas Políticas. Alianzas con estudiantes y partidos
2. Reforma Mercantilización. Modelo dual: público-privado	Lógica privada. Lucha por libertad de mercado	Competencia por de estudiantes. Ideología de la “libertad de enseñanza” y del mercado regulador Desmoralización universitaria	Medios, publicidad, marketing y eficiencia Competitiva
3. Reforma: Internacionalización. Modelo trinario: público y privado nacional e internacional. Universidad de la diversidad	Lógica nacional. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Asociaciones rectorales.	Búsqueda de regulación pública Remoralización universitaria. La educación como Bien Público. Estado evaluador.	Educación transnacional. Alianzas internacionales. Flexibilidad institucional.

Fuente: Rama 2005.

En el cuadro observamos cómo en los últimos 100 años se han ido modificando los modelos, los objetos y los instrumentos de acuerdo con los contextos sociopolíticos y económicos que promovieron cambios; pero sin dejar de lado la calidad, en un principio se la pensó como independiente, de autorregulación hasta que finalmente se aplica un modelo mixto que implica regulaciones por ley y según lo que dicten los parámetros internacionales. Si bien la gráfica es una visión del sur del continente, consideramos que el Ecuador también vivió parte de estas etapas y cambios, algunos de ellos son visibles en la actualidad cuando nos referimos al campo académico de la comunicación.

Otro momento, decisivo para la educación superior en Latinoamérica fue la repercusión del Tratado de Bolonia firmado en 1999, documento que explica la búsqueda para lograr un sistema con adaptación curricular y tecnológica en toda Europa, que permita la facilidad de movilizar estudiantes y docentes, donde las estructuras sean homologadas y el desplazamiento ágil, es decir, un estándar único de valor académico por cada título profesionalizante. En América Latina este documento también tuvo un impacto de modernidad educativa, lo que fue llamado “Ecos de Bolonia” por Brunner (2008), y así el concepto de calidad se amplía a cómo será el trato del docente, las infraestructuras, los métodos de evaluación, el número de créditos por las materias genéricas que debe recibir las carreras. De cierta forma, se intentó copiar el modelo sin ver las diferencias regionales.

2.2.1 Papel de las universidades en los países del Sur de América y Ecuador

Con la globalización, la ciencia y la tecnología se presentan como opciones económicas de innovación; desde que se da el giro del mercado como instancia reguladora y un estado neoliberal. Estas situaciones empujan a las instituciones de educación superior a gestionar sus propios recursos, hacen que los investigadores de las universidades miren hacia la postura del mercado. El fin mayor era lograr la economía del conocimiento que dependía de las élites de los científicos y sus condiciones laborales. Hay una relación que se extiende entre universidad y desarrollo frente a las propuestas formuladas por los organismos internacionales.

La UNESCO afirmaba en 2005 que: “el riesgo de brecha científica existe a partir del momento en que los gobernantes no se deciden a considerar la ciencia y la tecnología como una inversión económica y humana de primera importancia” (UNESCO 2005, 110). Esta institución habla mucho de la colaboración internacional y de esa relación entre universidad y desarrollo para las naciones, como fuente prima de mejoras. También, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL 1990) tomó a la educación como un eje para la equidad social y consideró que los sistemas universitarios deben ser parte de los sistemas de innovación para los procesos de desarrollo de los países (CEPAL 2004, 350).

El conocimiento visto como el elemento central de una nueva economía para generar valor funcional y valor estratégico. En el mundo globalizado con contacto más digital, con apertura de mercados, donde casi las fronteras físicas de los estados pierden relevancia (Castells 1996, 1997 y 1998) hay interdependencia de mercados y relaciones capitalistas, siendo la educación entendida como un servicio. Entonces, la internacionalización de estudiantes, docentes o modelos educativos es como una comercialización transfronteriza, donde no solo se educa sino se brinda un servicio.

Desde la década de los 70 se plantea la noción de la sociedad de la información (Bell 1973) y que las tecnologías que manejan la información y las comunicaciones estarán vinculadas al desarrollo de las naciones (Martin 1988). En medio de todo ello está la universidad porque forma el capital humano y es el lugar para la creación de conocimiento avanzado, como marcas, patentes, sistemas de organización y know how. A inicios de esta década también surge el “Pensamiento Latinoamericano en Ciencia,

Tecnología y Desarrollo”, PLACTED,³ que cuestionaba lo neutro y lo universal de la ciencia y tecnología, con su propuesta de buscar generarlos a escala nacional según necesidades locales.

En Ecuador hubo tres momentos para la institucionalización de las políticas científicas impulsadas desde el Estado (León et al. 2018). Antes de la década del 70 estaban dentro de las políticas económicas y sociales. En 1979 se promulga la Ley del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología enfocado en lograr un desarrollo nacional, el conocimiento interno y la aplicación de conocimiento externo a las necesidades locales. Estas políticas estaban motivadas por la UNESCO, OEA y la CEPAL. Y fue a partir del boom petrolero que el país cuenta con recursos para también modernizarse incluido en esta área. Y aparece un consejo como entidad rectora y coordinadora. Fue un proceso de modernización que también llevó a la movilidad de ciudadanos de la zona rural a la urbana.

En 1980, en el Ecuador existían 17 universidades y escuelas politécnicas y una población general de 8.060.712 de habitantes (INEC 2010), de los cuales hasta 1977 asistían a la universidad 187.971 alumnos (Muñoz Llerena 1982 citado por Pilca 2015), es decir, el 2.33% de la población total recibían clases de tercer nivel. En 1989 se registran 20 universidades y escuelas politécnicas. Para el año 2007 suman 72 entonces en 20 años aparecieron 34 universidades privadas, crecimiento dado por la globalización y por el impulso de las organizaciones internacionales.

El segundo momento se da con la reestructuración del sistema en 1994 (León et al. 2018, 6) acá se suprime el consejo y aparece una fundación y una secretaria como organismos administradores y con ello se idea el primer plan y el primer financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo, BID, y del Gobierno Nacional para investigaciones, capacitaciones e infraestructuras. Con la creación de la Ley de Educación Superior y el Consejo Nacional de Educación Superior se fomenta la investigación, previo a eso los procesos de investigación eran parte de un interés particular de los docentes posdoctorales, porque los docentes se dedicaban a impartir clases de forma mayoritaria, más que ser investigadores (Rivera et al. 2017).

En el tercer momento (León et al. 2018, 12) se replantea el Plan Nacional de Ciencia,

³ <https://unr.edu.ar/noticia/11537/placted-programa-de-estudios-sobre-el-pensamiento-latinoamericano-en-ciencia-tecnologia-y-desarrollo>. Última visita 20 de octubre de 2021.

Tecnología e innovación, de forma quinquenal, se restablece el consejo, se mantiene la secretaría y se elimina la fundación. Con estos, la Senplades se idea que “es necesario que la educación superior se transforme en un verdadero mecanismo de movilidad social ascendente y de igualación de oportunidades en el Ecuador” (SENPLADES 2010, 19). Con este último impulso estatal se observa la concordancia del gobierno ecuatoriano con las políticas internacionales.

2.2.2 Educación superior es un derecho y la calidad en proceso de evaluación

La educación tomada como derecho humano y derecho universal se extendió a todo nivel educativo. Hay instrumentos internacionales que defienden el acceso universal al derecho a la educación superior. El acceso y la calidad son parte de las afirmaciones de estos documentos internacionales con más de 50 años de vigencia. Estos son:

- La Carta de la Organización de los Estados Americanos (1948), manifiesta que “la educación superior estará abierta a todos, siempre que, para mantener su alto nivel, se cumplan las normas reglamentarias o académicas correspondientes”.
- El Protocolo de San Salvador (OEA 1988), afirma que “la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita” (Artículo 13, 3.c.).
- En la Reunión de ministros responsables de la Educación en los países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior, se ratificó “un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad” (EEES 2007, 4).
- En la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina, se afirma que “la educación superior es un bien público social y un derecho humano universal” y que “para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional requerida para las próximas décadas, se hace imprescindible que la Educación Superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región” (CRES 2008).

- En la segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior, se afirmó que “en tanto bien público, es responsabilidad de todos los actores involucrados” y que “las instituciones de enseñanza superior desempeñan un papel estratégico en la búsqueda de soluciones a los problemas más importantes que se plantean hoy” (UNESCO 2009).

De acuerdo con la revisión de Nicoletti (2014) de cierta forma los instrumentos internacionales han posibilitado que exista incremento en el número de estudiantes que tuvieron acceso a la educación superior en la región de las América del Sur y el Caribe, aunque reconoce que hay una brecha de desigualdades que se mantiene:

- 270.000 alumnos en el año 1950 (Brunner 1994,1)
- Más de 7 millones en 1990 (Brunner 1994,1)
- 14.601.000 en el año 2004 (UIS 2006)
- 16.000.000 de estudiantes en el año 2005 (Fernández 2007)
- 21.448.000 de estudiantes fue la estimación del año 2010 (UIS 2012)

Lo que observamos en este periodo de 60 años es que se pasó de miles a millones de estudiantes matriculados en tercer nivel de educación. Los beneficiarios con mayores ingresos fueron los de clase media y alta que con su ubicación geográfica pudieron beneficiarse de este acceso gratuito. Si bien es considerado un derecho humano la educación superior prima también en la búsqueda y en el aseguramiento de la calidad porque son parte del campo educativo.

La calidad educativa universitaria como términos fueron tomando relevancia desde la década de los 90 cuando se mencionaba que la educación superior podía tomar en consideración conceptos y estrategia del ámbito comercial (Cedillo et al. 2020). En Ecuador los cambios traídos por el Gobierno de la Revolución Ciudadana en la educación llevaron a un proceso de evaluación por la CEACCES lo que provocó el cierre de universidades por la falta de la calidad (Ramírez 2013), lo que implicó también la apertura de cuatro nuevas universidades nacionales para dar cobertura con la demanda de estudiantes, estas fueron Ciudad Yachay, en Imbabura; la Universidad Regional Amazónica Ikiam, en Napo; la Universidad Nacional de Educación UNAE, en Cañar, y la Universidad de las Artes UARTES, en Guayas.

Las instancias evaluadoras del país tomaron la definición de calidad que se describe en el artículo 93 de la Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior (2018), en el mismo se dispone que el “principio de calidad establece la búsqueda

continua, auto reflexiva del mejoramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior con la participación de todos los estamentos...” (Art. 93)

Para Cedillo et al. (2020) no hay un solo concepto sobre calidad educativa, sino características y que estarán en función de la idea del cómo la universidad debe funcionar y que en ocasiones tiene implicaciones políticas porque se adaptarán a lo que dicten ciertos grupos en el poder.

Para cerrar este apartado nos preguntamos ¿De esta calidad educativa que se dispone a amplificar en el Ecuador cuanto afecta o mejora la calidad de vida de las docentes del país? Respuestas que aún no las tenemos y que no las responderemos en esta investigación.

2.3 Revisión histórica del campo académico en las universidades de Ecuador

Frente a la relación de poder y academia vinculada al lado masculino de la sociedad, el papel del Estado y las políticas públicas que se implementaron tienen la capacidad de disminuir o reforzar las desigualdades de género presentes en el mercado académico y laboral como lo señala Elson (citado en Razavi 2007). De cierta forma, también coincide Jennifer Cooper (2014) al señalar que los sistemas meritocráticos y sus procesos desiguales “defendidos y mantenidos por ser justos y equitativos” en el mundo académico (2014, 136) hacen que existan sub-representaciones de las académicas y con condiciones de acceso limitantes.

En la historia mundial, las mujeres para acceder a las aulas universitarias tuvieron que piruetear diferentes estructuras, primero los marcos de ingreso, luego la obtención de un título; después el poder trabajar con aquello que estudiaron e incluso el recibir un salario por ello. Todos estos pasos no necesariamente implicaban una secuencialidad válida o aceptada socialmente. En el recorrido histórico que efectúa Alicia Palermo (2006) da cuenta que las facultades que abrieron sus puertas a las mujeres en el siglo XIX fueron las de medicina porque eran espacios sin vínculos con el poder, pero con nexos a las áreas del cuidado. Al contrario, las facultades de filosofía y letras eran consideradas para los sectores dominantes como el espacio para la formación de élites dirigentes y en tanto sesgado a las mujeres y a su naturaleza femenina. Según Palermo (2006), algunas mujeres, para lograr estudiar, tuvieron que cambiarse de ciudad o país. En Ecuador, la situación fue similar como en otros países de la región, por ejemplo, la universidad nace en la Colonia y las élites eran formadas para gobernar. Erika Sylva Charvet (2017) menciona que el acceso de las mujeres en el país se logra luego de

pronunciadas disputas por la igualdad y la equidad dentro de la “universidad elitista bajo la influencia del movimiento reformador de Córdova de 1918” (108).

La primera mujer ecuatoriana en ingresar a estudiar en una universidad fue Aurelia Palmieri y lo hace en la Universidad de Guayaquil. En 1900 ella obtiene su licenciatura en Medicina. Este hecho ocurrió por la beca recibida por el entonces presidente de la nación Eloy Alfaro, a través de un decreto. Tiempo después, en 1921, la lojana Matilde Hidalgo se convirtió en la primera doctora en medicina por la Universidad Central del Ecuador, luego de un arduo recorrido (Malo 2001). Ella intentó ingresar en esa universidad, pero le negaron el acceso; entonces se inscribió en la Universidad de Azuay -actualmente llamada Universidad de Cuenca- donde luego de dialogar con el rector Honorato Vázquez fue aceptada. Ella obtuvo su licenciatura en medicina el 19 de julio de 1919 y regresó a Quito para doctorarse en medicina el 21 de noviembre de 1921.

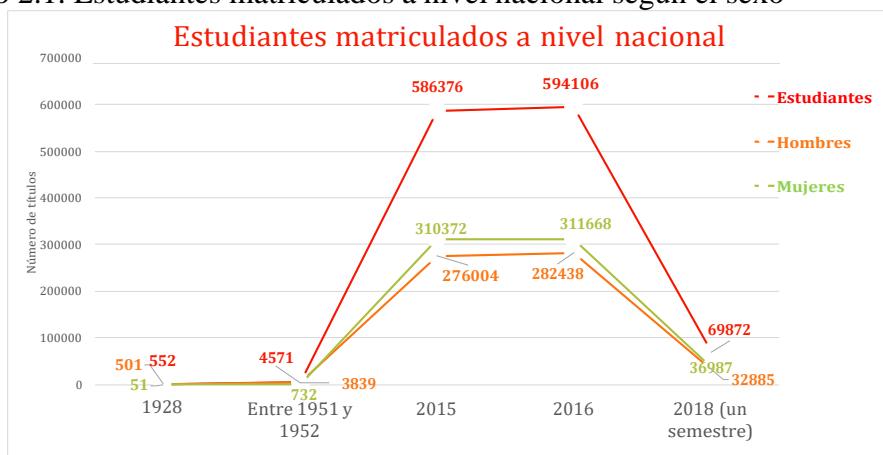
Hacia 1928 se registraban 552 estudiantes matriculados en las universidades del país, de los cuales 51 eran mujeres y 501 varones (9,2 % frente a 90,8 %). Casi dos décadas después – entre 1951 y 1952 – el número de mujeres matriculadas en las siete universidades existentes había aumentado, registrándose 732 mujeres y 3.839 varones. Estas cifras han cambiado con el transcurso de los años y el ingreso de las mujeres a la universidad se comenzó a ver con cierta naturalidad.

Un incremento de la matrícula femenina se registra desde la década de los 60 en el Ecuador debido a varios motivos coyunturales, asevera Gayne Villagómez (2016). Entre ellos están “un proyecto político reformista, la activación del aparato productivo y cambios en el mercado laboral por el inicio de la era de la explotación petrolera; y, la influencia en nuestro continente por la lucha de los derechos civiles” (92). Estas realidades contextuales marcaron un giro de transformación que ha tenido la academia en el Ecuador desde el siglo XIX hasta la actualidad, donde las mujeres no solo son estudiantes sino académicas e investigadoras. Y para este estudio en concreto, nos permite visualizar de forma retrospectiva para entender el actual campo de la comunicación.

Según la base de datos de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, Senescyt (2020), “para el año 2018 en los registros de matrícula el 53% correspondieron a mujeres, mientras que el 47% estuvo representado por hombres, de un total de 563.030 registros” de matrícula de universidades y escuelas politécnicas en

el país.⁴ Estas son las últimas cifras reportadas en las páginas oficiales de educación superior del país.⁵

Gráfico 2.1. Estudiantes matriculados a nivel nacional según el sexo



Fuente: Senescyt 2018.

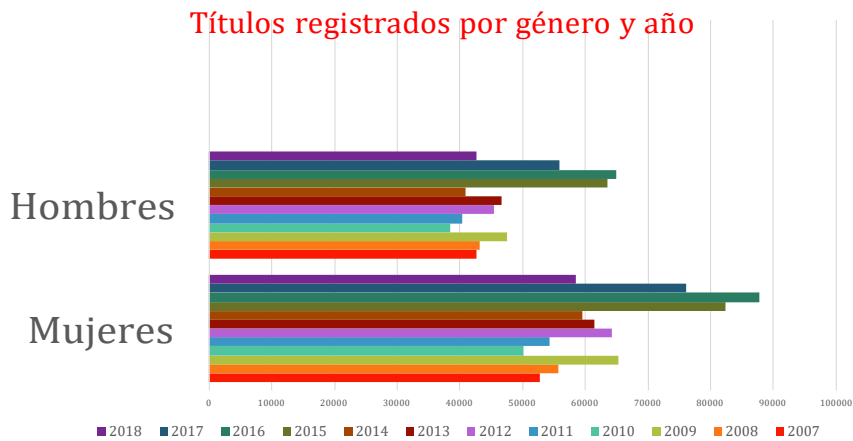
Para el 2018, según cifras obtenidas de los registros del Sistema Integral de Información de la Educación Superior - SIIES. “El registro de matrícula en universidades y escuelas politécnicas se concentra en las provincias de Pichincha, Guayas, Loja y Manabí, con una participación del 25,3%, 20,8%, 10,2% y 8,9% respectivamente” (Senescyt 2020). Además, en el mismo boletín se señala que el 60% de la matrícula en las carreras de ciencias sociales, periodismo e información es elegida por mujeres; mientras que un 73% de hombres elige las ingenierías (Senescyt 2020).

El incremento de mujeres matriculadas es altamente significativo, aunque el sistema de educación superior del Ecuador no cuenta con cifras segregadas con el número de graduados hombres/mujeres por carrera, si bien hay cifras no revelan esta separación (gráfico 2.2).

Gráfico 2.2. Títulos registrados a nivel nacional por sexo y año

⁴ Cifras de la Senescyt según los cupos aceptados en Instituciones de Educación Superior (IES) a nivel nacional. El link es https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/Boletin_Anual_Educacion_Superior_Ciencia_Tecnologia_Innovacion_Agosto2020.pdf Documento publicado en agosto de 2020 y última visita fue el 30 de agosto de 2021.

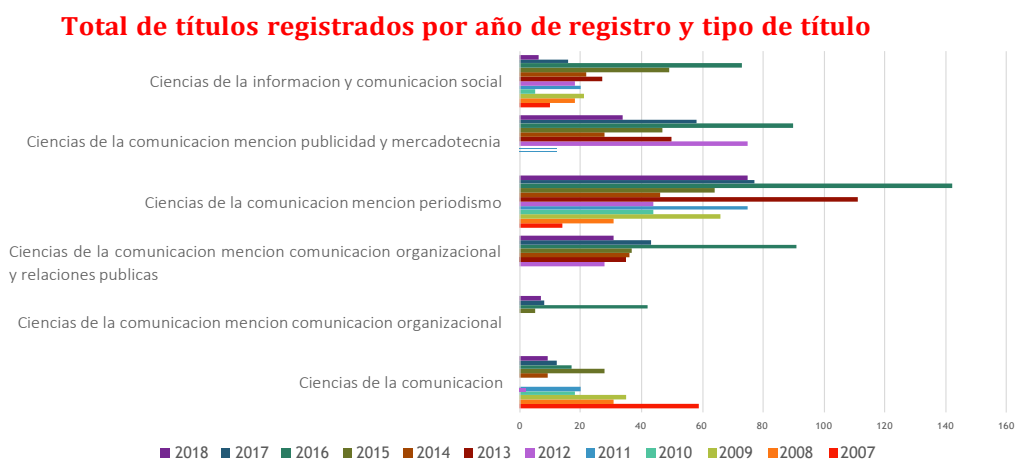
⁵ Las cifras no han sido actualizadas ni en la página de Senescyt, ni en Sniese -Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador- según las últimas visitas efectuadas en agosto de 2021.



Fuente: Senescyt 2018.

En el gráfico 2.3. se puede apreciar que, de la oferta académica nacional con respecto a las ciencias de la comunicación, hay seis carreras con las que se gradúan, diferenciándose entre ellas por el número de graduados, lo que nos permite observar que hay ciertas propuestas más atractivas que otras.

Gráfico 2.3. Títulos de comunicación registrados a nivel nacional por año de registro y tipo de título



Fuente: Senescyt 2018.

Los gráficos 1, 2 y 3 visibilizan un incremento de la matrícula femenina y las titulaciones desde 1960 en el país. Eso nos permite pensar que la academia ha tenido varios cambios y que esperamos ir comprendiendo sus contextos en los siguientes apartados.

Las estadísticas de cada uno de los tres gráficos anteriores están ausentes en mostrar de que grupos étnicos pertenecen los estudiantes que ingresan a las diferentes carreras y

cuántos de ellos se gradúan, tampoco hay una diferenciación en cantidad de estudiantes auto identificados en un grupo étnico ni tampoco el tipo de universidad a la que accedieron fuese pública o privada. Si bien hay datos sociales en los boletines nacionales, pero no hay con las especificidades antes mencionadas. La presencia de esos datos nos hubiese permitido comprender si provienen de familias con antecedentes relativamente más favorecidos por su nivel económico o educativo. Entendiendo que el acceso de los jóvenes a la universidad tiene cierta relación con los diferentes ingresos familiares, la lengua, la identificación étnica y su ubicación sociodemográfica.

Otra de las realidades no expuestas en estas cifras, pero que son evidentes al buscar las locaciones de las universidades, es que según la ubicación de los centros de estudio – que mayoritariamente están en las ciudades– hay un patrón observado en que los beneficiarios más cercanos de acceder a la educación superior son los habitantes de esas ciudades. Comprendiendo que la distancia para los que viven en la ruralidad o periferias serán mayor y entendidas como una variable desagregadora de esta posibilidad de acceso. En este aspecto, las universidades parecería que aún no lograr ser totalmente incluyentes.

Para Altbach (2008), la complejidad en la que se encuentran las universidades hace que entre sus características se encuentre la flexibilidad de poder sumarse a las olas del mercado y de que pueda mantener la mirada para resolver situaciones locales. Él menciona: “Las universidades son motores de la economía del conocimiento, pero están al servicio de los objetivos humanísticos y culturales de la sociedad y de los individuos” (Altbach 2008, 13).

Este autor reitera el interés puesto en uno de los fines de la universidad que es estar atento a obtener conocimiento y pensamiento crítico para mejorar en la toma de decisiones.

Hablar de que la universidad también es un motor económico nos permite preguntarnos sobre cuál es el posicionamiento de la producción científica del Ecuador.

Desde el 2016, se crea la primera Red Ecuatoriana de Mujeres Científicas, REMCI,⁶ con diez mujeres y, en 2021 bordeaba cien mujeres de 28 universidades del país. Entre sus retos están el promover el desarrollo científico de las científicas a través de la

⁶ Información tomada de la página institucional <https://www.remci.org/coordinacion> Última visita en octubre de 2021

visibilización de su trabajo, acceso a fondos y, además, aportar en la elaboración de políticas públicas para lograr una ciencia inclusiva.

En un texto publicado en 2019 (Moreira-Mieles et al.) los autores detectan que en 11 años de análisis desde 2007-2017 se encontró que hay mayor producción de artículos en el país en Scopus, una de las bases de datos de referencias y de artículos científicos con mayor impacto mundial. Pero ese aumento no repercute en mayor citación; debido a que hay diferencia entre publicar en español e inglés, tener mayor cantidad no significa mayor visibilidad. Por lo tanto, ellos identifican tres indicadores para observar la característica de una publicación que son: usabilidad, visibilidad e impacto; finalizando que el país ha tenido progresos en el campo académico y que aún tiene un camino por transitar en este tema.

Además, el campo académico en el país ha tenido significantes procesos de avance en las últimas décadas, de cierta forma se examina que hay mayor igualdad para el ingreso, para la posibilidad de tomar una carrera, para publicar en redes científicas. Sin embargo, resumiendo lo que manifiestan los teóricos en el avance todavía hace falta estadísticas y representación de las mujeres.

2.4 El campo de la comunicación desde Latinoamérica hasta Ecuador

Para asimilar el rol de la académica de las ciencias de la comunicación partiremos por entender que venía sucediendo con esta área del conocimiento. Sin antes hacer un paréntesis para detallar que el origen de la formación universitaria de comunicadores sociales en América Latina puede situarse entre 1934 y 1935, cuando se comenzaron a impartir cursos de periodismo a nivel superior en la Universidad de La Plata en Argentina, según lo mencionan Punín y Martínez (2013). Los autores también detallan que el proceso de formación universitaria de comunicadores sociales en Ecuador nace en la década del 40, con la creación de la primera Facultad de Comunicación Social, por parte de la Universidad Central del Ecuador en 1943 y luego con la formación de la Escuela de Información de la Universidad Estatal de Guayaquil en 1945.

Años después en 1975, el entonces presidente de la nación General Guillermo Rodríguez Lara emitió la “Ley del Ejercicio Profesional del Periodista”, en este texto se mencionada que el aval era para cualquier ciudadano con cinco años de experiencia.

Adicionalmente, el proceso de la conformación de un movimiento intelectual en América Latina, conocido como la *Escuela Latinoamericana de Comunicación*, tomó varias décadas y fue un esfuerzo consecutivo en tiempo y acción que surgió en los años 60. El académico José Marques de Melo (2004) señala que la coyuntura política y

económica de esta región también influyó en este camino. Si bien primero apareció el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina - CIESPAL-, en Quito, fundado el 9 de octubre de 1959, y “se convirtió en la Meca de los académicos latinoamericanos del área comunicacional” (2004, 12). Luego fueron apareciendo los nuevos brotes de germinación con encuentros de académicos, agrupación de colectivos, reuniones y surgimiento de revistas científicas. Un proceso largo de esta diáspora intelectual.

Ciespal funcionó inicialmente en la Universidad Central del Ecuador y creó la revista Chasqui. Este centro considerado también como una agencia internacional fue mantenida por el gobierno de Ecuador y financiada por UNESCO, y por la Organización de Estados Americanos, OEA. Esta entidad funciona hasta la actualidad con un local propio.

A nivel latinoamericano, surgieron en varios momentos agrupaciones de académicos e investigadores. Entre los que sobresalen está Luis Ramiro Beltrán, quien, al encontrarse con el dilema de este movimiento intelectual, entre funcionalistas y críticos, propuso una tercera opción combinar “el rigor metodológico de la tradición funcionalista con la osadía teórica de la corriente crítica” (Marques de Melo 2004, 14). Beltrán con sus reflexiones teóricas fue considerado un animador más de este proceso que sumó a los investigadores: el venezolano Antonio Pasquali, el colombiano Jesús Martín-Barbero, Alejandro Alfonso, Marco Ordóñez, entre otros.

En la década del 70, la disciplina de la Comunicación se encontraba en su proceso de constituirse en el interior de la academia y aparecieron conceptos claves que contribuyeron: como los análisis del discurso, los estudios sobre recepción y audiencias, los análisis sobre género y medios, los análisis desde la Teoría Crítica con la noción de masas de consumidores, los análisis sobre las mujeres como sujetas y actoras sociales en la política o colectivos; y también los estudios que permitieron la renovación de las significaciones imaginarias del género femenino en la publicidad, en los medios y en el mundo laboral.

En noviembre de 1978 se fundó la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, ALAIC, en Caracas, Venezuela. Este hecho logrado por cuatro asociaciones académicas nacionales, entonces en funcionamiento: ABEPEC de Brasil, AVIC de Venezuela, ACIC de Colombia y CONEICC de México. Luego de esta fecha hubo un proceso organizativo y de toma de decisiones entre sus miembros que para Marques de Melo se convirtió en un desafío. En 1992 se organiza el I Congreso

Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación en Sao Paulo, Brasil, que fue “el embrión de la comunidad académica que estudia los fenómenos comunicacionales en América Latina (2004).

Los procesos investigativos en esta área del conocimiento a nivel mundial estuvieron sujetos a los contextos sociales, culturales y políticos. A finales de la segunda guerra mundial, el objeto de estudio de esta disciplina se enfocó en los medios masivos de comunicación. A inicios del siglo XX hasta los años 40 los estudios se desarrollaban por interés personal del investigador y orientados a indagar sobre la prensa (Emanuelli 1999). Después aparecen estudios de crítica literaria. Con el desarrollo de la radio, el cine y la televisión desde la década de los 50 y 70 el panorama cambia. Sumando la consolidación de la publicidad y el ingreso de los bienes culturales traídos desde Estados Unidos con lo que se enfatizó los estudios en análisis de audiencia y opinión pública.

En estas décadas también se encuentra la Ciespal con sus dos momentos investigativos, el primero hasta la década del 70 con la asimilación de las propuestas teóricas existentes y después con el desarrollo del conocimiento propio de Latinoamérica. Emanuelli (1999) reconoce que esta década fue el momento del encuentro entre los académicos que analizaban a la sociedad aceptándola tal y como es y los académicos que rompían el molde y buscan indagar desde la crítica. Esta nueva tendencia surgía por el acontecer regional: la Revolución Cubana 1959, la Rebelión de Obreros y Estudiantes en Argentina en 1969, la llegada de Salvador Allende a Chile en 1970 y aparecen los textos del brasileño Paulo Freire que habla sobre la verticalidad comunicacional y la dominación de los países desarrollados (Alfaro 1994 y 1987).

Luego de observar lo que ha ocurrido en el mundo de la comunicación en la región, hay autores que consideran que los avances han sido aún insuficientes. “El escaso desarrollo de la investigación empírica en comunicación estaría asociado al poco reconocimiento institucional de los estudios de comunicación y a su bajo reconocimiento en el ámbito académico internacional” (Scolari 2008).

Para Scolari en el mundo de la ciencia, la dicotomía entre las áreas duras y las sociales, ha hecho que no le presten tanta atención y que por ello el interés de desarrollarlo ha sido menor.

Otro dato importante lo obtuvimos del Observatorio de Comunicación de la Universidad Técnica Particular de Loja, en su primer informe del 4 de diciembre del 2020 detallan que, en el país, tomando en consideración el perfil en Google Académico, hay 160

investigadores en el campo de comunicación, los mismos que pertenecen a 27 escuelas y facultades de Comunicación de Ecuador.⁷ Una cifra relativamente corta en relación los datos del gráfico 3 que nos mostraba que en un solo año y en una de las carreras más seductoras para los estudiantes se graduaban 140 personas.

Además, en noviembre de 2019 en Quito nace la primera Red de Investigadores en Comunicación de Ecuador, RICE,⁸ en el marco del primer congreso que lleva el mismo nombre. Esta red tiene una comisión conformada por nueve investigadores y suma cerca de 100 asociados. Esta institución fue reconocida por al Senescyt y entre sus objetivos busca impulsar espacios de debate, de encuentro y divulgación.

A modo de resumen, podemos mencionar que, si bien las carreras de comunicación datan de la década de 1940 en el país, fue en la década del 90 donde se proliferaron con un incremento de ingreso de estudiantes, que a la vez provocó añadir maestras y que la Ciespal tuvo un arduo impacto en Latinoamérica más que en su país base, que fue Ecuador. Mientras, los investigadores en el país han tratado de sumarse a las olas traídas por los gobiernos, las instituciones y por cuenta propia.

2.5 Universidades del Ecuador con carrera o facultades de comunicación

Con las leyes y evaluaciones que surgieron en el gobierno de Correa a las universidades se las categorizó en cuatro niveles. Cuatro de las principales casas de estudio de Ecuador que contaban con la categoría más alta fueron fundadas en el siglo XIX, y estas son: la Universidad Central del Ecuador –institución que fue una continuidad de experiencias anteriores– databa de 1826; le sigue la Escuela Politécnica Nacional, de 1869 – concebida como la primera casa de estudios en docencia e investigación del país,⁹ su interés no ha estado en desarrollar la carrera de comunicación–; la Universidad de Cuenca, de 1897, y la Universidad de Guayaquil, de 1897 también. Luego con los cambios de gobierno, esta clasificación cambio, colocándoles en el mismo abanico a las instituciones que cumplían con los requisitos de ley.

El teórico Sierra (1996 citado por Punín 2012) menciona que la demanda del mercado ha impuesto que la oferta académica se ajuste a ella, a su servicio, encontrando así que

⁷ Tomado de la página oficial del Observatorio <https://observacomutpl.ec/investigadores-de-la-comunicacion-en-ecuador-en-la-ruta-cientifica-mundial> Última visita en septiembre de 2021.

⁸ Tomado de la página oficial de la red <https://www.rice.com.ec/> Última visita noviembre de 2021.

⁹ Información tomada de la página oficial de esta institución <https://www.epn.edu.ec/institucion/sintesis-historica/> Última visita en octubre de 2021.

como cambian los contextos y la globalización, la academia también ofrece carreras funcionales a ello:

En la actualidad, el principio económico domina la mayoría del mercado formativo en materia de comunicación. No en vano, en un sentido estricto, las escuelas e instituciones que imparten la licenciatura dan consistencia a sus textos -léase planes de estudio- como parte de una sugestiva oferta para captar la atractiva demanda de los estudiantes, más allá de los requerimientos sociales de un contexto completo y denso en su aprehensión. (Sierra 1996 citado por Punín 2012, 34).

De este modo, observamos que las carreras en las universidades calificadas del país tienen una oferta similar, según la Senescyt (2018 y 2020):

- a.- Periodismo/ Comunicación Social
- b.- Relaciones Públicas
- c.- Comunicación Organizacional
- d.- Comunicación Audiovisual/ productor audiovisual

2.5.1 Casas de estudio con más años de creación y que cuentan con carreras o facultades de comunicación

–Universidad Central de Quito

Siendo una de las primeras universidades del país, la carrera de comunicación nació siendo Escuela de Periodismo en 1945 y como Facultad de Comunicación Social desde 1985.¹⁰ Además, es de las que ha logrado mantenerse en el tiempo e ir transmutando a los cambios sociales. En la página oficial detallan como la comunicación al ser un campo posee particularidades para tener su objeto de estudio y esto ha hecho que sea complejo, el texto manifiesta que apegado a modelos y enfoques teóricos su objetivo es permitir el desenvolvimiento en comunicación social y el periodismo.

–Universidad de Guayaquil

Esta universidad nació como fundación llamada Junta Universitaria del Guayas y el decreto fue firmado por el principal del Congreso Nacional, Pedro Carbo, en 1867. Con el arribo de la “Revolución Liberal se dictó en 1897 la Ley que creó la Universidad”.¹¹ Siendo una de las primeras casas de estudios superiores, no hay información del

¹⁰ Información tomada de la página oficial de esta institución. <https://www.uce.edu.ec/web/facso> . Última visita en noviembre de 2021

¹¹ Información tomada de la página oficial de esta institución. <http://www.ug.edu.ec/historia/>. Última visita en noviembre de 2021

nacimiento de la carrera. La docente Punín en su texto señala el nacimiento del campo de la comunicación en 1945 y en varias tesinas de licenciatura se considera que la facultad puede haber nacido en 1965.¹²

–Universidad de Cuenca

En el caso del surgimiento de la academia en Cuenca fue parte de un proceso de las élites que con una visión progresista encontraron como opción para formarse y seguir reproduciendo su forma de ver el mundo (Rodríguez 2019, 23-30). La idea del progreso estaba vinculada en lograr que la universidad sea el ente rector de la cultura y ciencia no solo de la ciudad, sino a nivel regional. La universidad fue el lugar donde se recogieron sus relaciones y prácticas sociales y culturales, en contra posición al centralismo intelectual de Quito y que marcó una independencia intelectual.

La investigadora Cárdenas (1999, 49-51) menciona que el primer rector, Benigno Malo, fue uno de los impulsores de este grupo de políticos e intelectuales azuayos que lograron iniciar este proceso de creación de la universidad para responder a las necesidades locales. Hasta la fecha han tenido 41 rectores varones y recién en el 2021 la primera mujer rectora—luego de varias décadas de que ellas ocupen cargos de vicerrectora o decanas de facultades—. Estos rectores fueron y son el reflejo de la élite, visibilizado por los apellidos que marcan cierta familiaridad con el poder, entre ellos estuvieron: Mariano Cueva Vallejo, Honorato Vázquez, Luis Cordero Crespo, Remigio Crespo Toral, Carlos Cueva Tamariz y entre los últimos Fabián Carrasco Castro y Pablo Vanegas Peralta.

La Universidad nace bajo la figura de Corporación Universitaria del Azuay y establece dentro de su estructura académica la Facultad de Filosofía y Literatura (Malo 2001). En 1867 inicia labores y con ella aparece esta facultad la misma que permanece abierta hasta 1897, después se cierra por cambios de estructura en la universidad y se reabre en el rectorado del Carlos Cueva en 1952. Con una reforma de 1975 se amplía la oferta y se crea la carrera de Ciencias de la Comunicación (UCuenca 2020b) la misma que está vigente.

–Escuela Superior Politécnica del Litoral- ESPOL

Esta institución nació en Guayaquil “mediante Decreto Ejecutivo N° 1664 expedido por el presidente de la República, Camilo Ponce E., el 29 de octubre de 1958” (Espol 2019).

¹² La creación de la Facultad es señalada en esta tesina <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/2522/1/trabajo%20listo%20PDF.pdf>. Última visita en octubre de 2021.

La página institucional menciona que los apoyos de los gobiernos de turno y de organismos internacionales como BID y Vllir lograron avances no solo en lo educativo sino en las infraestructuras. Surgió debido a la necesidad regional de contar con una institución de educación superior científico - técnica.

En 1960 inicia oficialmente las clases y a finales de los 70 se incrementa la oferta académica, aunque apegada a carreras técnicas. En el 2000 formó 16 profesionales PhD. En 2007 es evaluada y certificada por la CONEA, en 2014 es ratifica en la categoría A por el CEAACES. En 2015 oferta 9 maestrías y los primeros doctorados. Y en 2018 ingresan “por primera vez al ranking mundial de universidades de la compañía británica evaluadora de educación superior Quacquarelli Symonds, QS” (Espol 2019b). Este título fue el primero recibido por universidades públicas de Ecuador y lo ubicaron entre las primeras mil universidades del mundo a esta institución con seis décadas de existencia.

Sobre la carrera de comunicación no hay claridad de la fecha de su creación; sin embargo, esta universidad amplía su oferta desde la década del 90 con carreras de lado de la humanística y economía. En la actualidad la carrera nuevamente ya no se oferta porque está “en proceso de evacuación” (Espol 2019c).

–Universidad del Azuay

Esta universidad nace en 1968 como Instituto Superior de Filosofía y luego como Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. En 1967 es considera una extensión de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil. En 1973 pasa a ser sede la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y desde 1990 se crea como Universidad del Azuay.¹³ Durante todos estos años, se fueron incrementando carreras hasta que en 1989 se crea la Escuela de Comunicación Social, con un enfoque hacia el mundo empresarial.

–Universidad Técnica Particular de Loja

Esta universidad fue fundada en 1971 por la Asociación Marista del Ecuador,¹⁴ entidad que promulga la fe católica y que llegó primero a Loja. Cinco años después, opta por la modalidad de educación a distancia, por ello, se consideran pioneros. Además, en su página institucional manifiesta ser la única universidad ecuatoriana con presencia en Europa y Norteamérica, sus sedes están en Madrid, Roma – estas dos fueron

¹³ Información tomada de la página institucional https://issuu.com/marcelatorres242/docs/campus_4. Última visita en octubre de 2021

¹⁴ Información tomada de la página institucional. <https://www.utpl.edu.ec/es/acercade>. Última visita en octubre de 2021

inauguradas en el año 2000– y en New York. Sobre la carrera de comunicación se menciona su inicio en modalidad abierta en agosto 1998;¹⁵ mientras que, en modalidad presencial desde enero de 2000. Esta institución ha logrado consolidar un Observatorio de la Comunicación y con ello contar con equipos de investigadores permanentes.

–Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Esta institución está establecida en Quito desde 1974 “mediante un acuerdo entre el Estado ecuatoriano y el sistema internacional de FLACSO” (Flacso 2020b). Es decir, 18 años después de la creación de FLACSO Internacional que data de 1957. La oficina central está en Costa Rica y también está presente en 12 países más de América Latina y el Caribe desde su expansión surgida en 1974 (Flacso 2020). Cada sede tiene sus características y es independiente del resto; por lo tanto, la versión ecuatoriana tiene autonomía administrativa y financiera.

Según la página institucional de FLACSO Ecuador, el 93% del personal docente tiene títulos de PhD y hay que señalar que su oferta académica es de cuarto nivel, lo que corresponde a especializaciones, maestrías y programas de doctorados.

En la investigación de Kintto Lucas (2007, 50) señala que luego de una crisis económica de esta institución a mediados de los 90 se consolidaron varios programas entre ellos los de Comunicación. Y resalta también que en aquellas épocas la región vivía crisis permanentes, lo que la incorporación de esta institución permitió mirar y “profundizar en el estudio de la realidad social, política y económica de la región” (2007, 41). Esta institución mantiene cooperación con CIESPAL.

2.5.2 Casas de estudio noveles que cuentan facultades o carreras de comunicación

–Universidad Casa Grande

Esta institución nace en 1992 en Guayaquil como una extensión de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera de Chile y desde 1999 se transforma en facultad manteniendo el mismo nombre y con una oferta de seis carreras vinculadas a la comunicación –como: publicidad, marketing, comunicación, diseño gráfico, periodismo multimedia y producción Audiovisual–. Luego se incrementan carreras en dos facultades más de ciencias políticas, economía y ecología humana.

–Universidad de Especialidades Espíritu Santo

¹⁵ Información tomada de la página institucional <https://www.utpl.edu.ec/es/historia>. Última visita en octubre de 2021

Esta universidad fue creada y sancionada el 8 de noviembre de 1993 durante el gobierno de Sixto Durán Ballén. En su modelo educativo se resalta que es una institución “sin fines de lucro... y con autonomía financiera” (UESS 2017). Esta universidad se ubicada en Samborondón. Esta institución tampoco cuenta con información sobre el nacimiento de la carrera de comunicación, aunque la sigue ofertando.

–Universidad San Francisco de Quito

Esta universidad surge por el interés de dos PhD en Física Santiago Gangotena y Carlos Montúfar. Luego de conformar un grupo de empresarios y académicos logran en septiembre de 1988 iniciar sus labores “como la primera universidad completamente autofinanciada del Ecuador en una casona residencial” en Quito (USFQ 2020). En octubre de 1995 fue oficialmente reconocida por el Estado ecuatoriano bajo el Decreto Ejecutivo 3166 (ídem). Desde su creación nacieron tres unidades académicas llamadas colegios y estos fueron: el Colegio de Administración para el Desarrollo, el Colegio de Comunicación y Cultura y el Colegio de Ciencias Aplicadas. Sobre el surgimiento de la carrera de comunicación no hay más información en el portal institucional.

Estas tres universidades son las que cuentan con un poco de información accesibles desde la internet, pese a que no detallan con claridad el surgimiento de las facultades o escuelas de comunicación.

2.5.3 Otras universidades

De las 40 universidades del país que tienen ofertas educativas relacionadas al campo de la comunicación, solo 10 –las antes mencionadas– describen parte de sus historias de surgimiento. En el resto se desconoce cuando surgió la carrera, cual fue el motivo o los iniciadores que la impulsaron, sus páginas institucionales no cuentan con esta información. Incluso hay las que no mencionan si tienen o no la aprobación de su oferta, otras mencionan con remarcado interés la fecha exacta desde cuando accedieron al aval o lo explican brevemente, ya que sus cambios se deben a nuevas mallas curriculares o por reestructuraciones. Y también están las instituciones que no visibilizan a sus autoridades o a su personal docente.

Tabla 2.2. Universidades ecuatorianas con carreras o facultades de comunicación

	Universidad	Facultad o Escuela	Año de surgimiento	Ubicación
1	Universidad de Guayaquil UG	Facultad de Comunicación Social	1945	Guayaquil
2	Universidad Central del Ecuador UCE	Facultad de Comunicación Social	1945	Quito

3	Universidad Interamericana del Ecuador	Facultad de comunicación Social	1947	Riobamba
4	Universidad de Cuenca UC	Facultad de Comunicación Social	1954	Cuenca
5	Universidad del Azuay UDA	Escuela de Comunicación Social	1989	Cuenca
6	Universidad Nacional de Loja UNL	Carrera de Comunicación Social	1989	Loja
7	Universidad Técnica Luis Vargas Torres	Escuela de Comunicación Social	1989	Esmeraldas
8	Universidad Técnica de Machala	Facultad de jurisprudencia y Ciencias Sociales – Escuela de Comunicación Social	1991 y 1992	Machala y Ambato
9	Universidad Internacional del Ecuador	Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación	1994	Quito y Guayaquil
10	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil UCSG	Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación – Escuela de Comunicación Social	1995	Guayaquil
11	Universidad Politécnica Salesiana UPS	Carrera de Comunicación	1995, 2009 (aprobada por CES)	Cuenca, Quito y Guayaquil
12	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO	Especialización y Maestrías en Comunicación y Opinión Pública	Mediados de la década del 90	Quito
13	Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE	Escuela de Comunicación Social	1997	Quito y Santo Domingo
14	Universidad Andina Simón Bolívar UASB	Especialización maestrías en Comunicación Social	1999	Quito
15	Universidad Casa Grande UCG	Facultad de Comunicación Mónica Herrera	1999	Guayaquil
16	Universidad Técnica Particular de Loja UTPL	Escuela de Comunicación Social	1998 modalidad abierta y 2000 presencial	Loja
17	Universidad Santa María	Carrera de Gestión de Diseño y Comunicación Visual	2000	Guayaquil
18	Universidad Estatal de Bolívar	Escuela de Comunicación Social	2003	Guaranda
19	Universidad Estatal de Milagro UNEMI	Carrera de Comunicación	2004	Milagro
20	Universidad Nacional de Chimborazo	Carrera de Comunicación Social	2009	Riobamba
21	Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo	Carrera Profesional de Periodismo	2010	Portoviejo
22	Universidad Católica de Cuenca	Facultad de Ciencias de la Información y Comunicación Social	2010	Cuenca

23	Escuela Superior Politécnica del Litoral ESPOL	Escuela de Comunicación Social	2010	Guayaquil
24	Universidad Técnica de Babahoyo		2010	Babahoyo
25	Universidad San Francisco de Quito USFQ	Carrera de comunicación	2016	Quito
26	Universidad Técnica de Cotopaxi	Escuela de comunicación	2017	Latacunga
27	Universidad Metropolitana	Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación – Carrera de comunicación y publicidad	2017	Guayaquil, Machala y Quito
28	Universidad Tecnológica ECOTEC	Carrera de comunicación, multimedia, producción y periodismo.	2017, 2019 y 2020	Samborondón
29	Universidad Tecnológica Equinoccial UTE	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales – Carrera de comunicación y periodismo	2017 y 2020	Quito
30	Universidad Técnica del Norte	Carrera de comunicación	2018 (rediseño)	Ibarra
31	Universidad Estatal Amazónica	Carrera de comunicación	2019	Puyo-Pastaza
32	Universidad de Especialidades Turísticas	Carrera de comunicación	2019	Quito
33	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	Facultad de Ciencias de la Comunicación	* ¹⁶	Manta
34	Universidad Estatal Península de Santa Elena	Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud – Carrera de comunicación	*	La Libertad
35	Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil	Carrera de comunicación	*	Guayaquil
36	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	Carrera de comunicación y multimedia y producción audiovisual	*	Guayaquil
37	Universidad de Los Hemisferios	Facultad de Comunicación y Tecnología de la Información –Carrera de comunicación	*	Quito
38	Universidad de las Américas UDLA	Facultad de Comunicación y Artes Visuales – Carrera de comunicación, periodismo, comunicación corporativa y publicidad	*	Quito
39	Universidad Técnica de Ambato	Carrera de Comunicación Social	*	Ambato

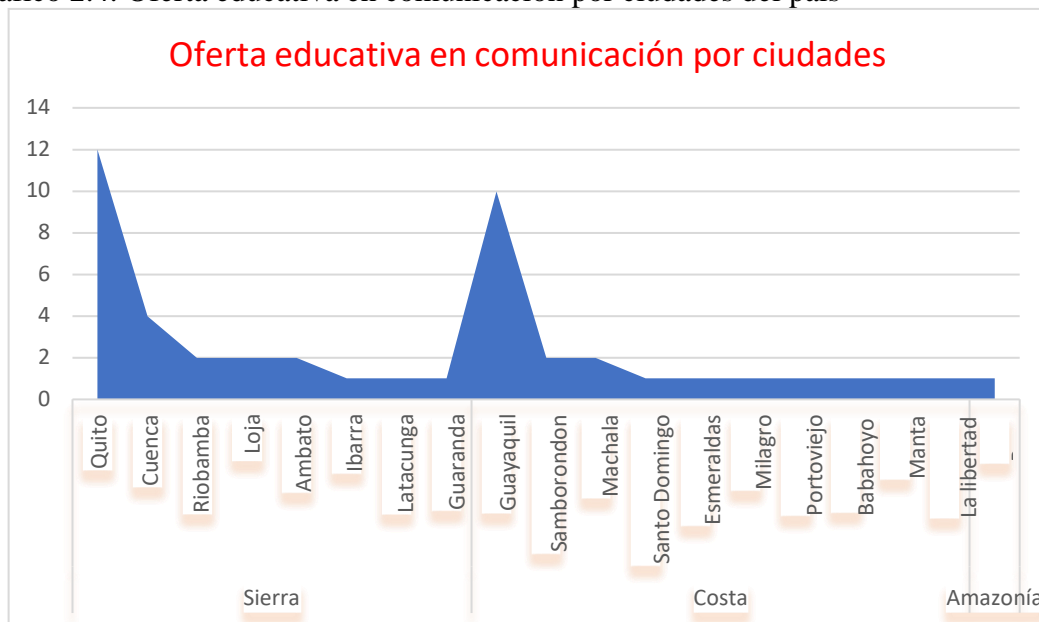
¹⁶ (*) son las universidades que no detallan el año de fundación o surgimiento de facultad, escuela o carrera de comunicación.

40	Universidad Espíritu Santo UEES	Facultad de Ciencias de la Comunicación – Carrera de Comunicación y Periodismo	*	Samborondón
----	---------------------------------	--	---	-------------

Fuente: Punín 2012 y Senescyt 2018, 2020.

De esta enumeración observamos el surgimiento paulatino de nuevos centros y de nuevas titulaciones, así como el centralismo de la oferta en repetidas ciudades del país y la ampliación reducida para algunas otras.

Gráfico 2.4. Oferta educativa en comunicación por ciudades del país



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en la tabla 2.3.

Desde el 2016 las carreras tienen su origen por la Resolución aprobada por el Consejo de Educación Superior, CES, que es la entidad encargada en permitir el funcionamiento de las carreras. Con esta clasificación también apreciamos la perdurabilidad de varias instituciones que cuentan con más de 60 años de vigencia.

2.6 De la institucionalidad a nivel mundial al ordenamiento en Ecuador

Uno de los marcos que también vivió la academia del país es con relación al orden mundial de organizar a las instituciones. A la clasificación en un orden determinado lo podemos llamar rankings. Pero antes debemos recordar que esta idea existe desde 1880 en los Estados Unidos, lo nuevo es la proliferación que también se da en este país a partir de 1990. Webster (1986) (citado por Martínez, 2010) detalla que la clasificación en ese entonces era por el prestigio institucional. Luego va a cambiar por la

combinación de indicadores tangibles, como presupuestos e inversión, bibliotecas, profesorado; obteniéndose guías y publicaciones en diarios o revistas, comenzando en Norteamérica, luego en Europa, Latinoamérica y Asia. Algunos rankings son propios de cada país a partir de una institución que lo promueve. O también los hay los que son de análisis internacional.

Para Martínez (2010, 82) el incremento de la visibilidad de los rankings surgió acompañado del desarrollo del internet, donde hay mayor difusión. Estas clasificaciones provocan gran atención mediática que han influenciado en las políticas educativas a nivel mundial. Sin embargo, el autor deja claro que aún no hay metodología que sea eficaz para esta clasificación, donde las diferencias son simplistas y hasta cierto punto “ilusorias”. Considera que sería más adecuado evaluar por “unidades, funciones o aspectos de una universidad” (2010, 96), ya que, por la dimensión de globalidad hacen que sean erróneas.

Tabla 2.3. Clasificación de los rankings mundiales en la educación de tercer nivel (2012)

Clasificaciones	Instituciones que acreditan los rankings
Rankings globales	Shangái Jiao Tong University’s Academic Ranking of World Universities Times Higher Education Supplement QS World University Rankings Leiden Ranking
Clasificaciones Académicas	Carnegie classification (Estados Unidos) U-Map (Europa)
Rankings Nacionales	U.S. News & World Report (Estados Unidos) National Research Council (Estados Unidos) PhD programs Times Good Education Guide (Reino Unido) Guardian Ranking (Reino Unido) Forbes (Estados Unidos) CHE Das Ranking /University Ranking Studychoise 123 (Holanda)
Tablas y rankings especializados	Financial Times ranking of business schools and programs Spanish National Research Council’s Webometrics SCImago Institutions Ranking

Fuente: Federkeil et al. 2012 citado en Albornoz y Osorio 2018.

Como lo observamos en la tabla 4.1. hay 16 posibilidades de clasificación con mayor importancia a nivel mundial. En el caso de Ecuador, hubo una intensión de mirar a estos rankings para mejorar. La llegada de un nuevo gobierno en 2007 originó cambios al

sistema educativo que fue llamada la *revolución de la educación*, liderada por el entonces presidente Rafael Correa, quien consideraba que los rankings permitían tener una visión de mundo en un mercado competitivo. Pero antes, debemos recordar que la reforma educativa en América Latina arribó desde la década de los 90, aunque para nuestro país fue un poco tardía debido a las crisis de institucionalidad que se vivía al interior (Franco 2015).

El proceso de evaluación y acreditación universitario en Ecuador ha tenido dos coyunturas. En el 2008 se llevó a cabo por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, CONEA,¹⁷ actualmente extinto; y, otro en el 2013 por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CEAACES, –que cambio de nombre por las reformas en 2018 a Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CACES–. De estos procesos, como resultado se generó una categorización de A, B, C y D para clasificar a las universidades o institutos de educación superior del país. Tomando a la primera categoría como la mejor puntuada al cumplir con los criterios de academia, eficiencia, investigación, organización y estudiantes. Lo que significaba que tenían condiciones aceptables para la docencia, con un porcentaje significativos de docentes con PhD y maestrías, que realizan investigación y vinculación con la sociedad (CEAACES 2013). Hasta el año 2018 fueron seis universidades con la calificación A: Universidad de Cuenca, Escuela Superior Politécnica del Litoral- ESPOL, Universidad San Francisco de Quito, Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Universidad Simón Bolívar.

Esta visión por buscar un cambio a nivel educativo y sumarse a las calificaciones internacionales, lo mantuvo Correa durante su gestión. A continuación, un fragmento de lo que mencionaba: “Sin una verdadera Revolución Educativa no habrá Revolución Ciudadana, no habrá Buen Vivir, no habrá desarrollo, no habrá nada. Así que ni un paso atrás en esta tarea de transformar la educación” (Ministerio de Educación 2013, 9).

La inspiración de esta idea de educación, el Gobierno la obtuvo de las “research universities” de los Institutos de Educación Superior norteamericanas (Milia 2014, 4), que se ven plasmados y operativizados en diferentes cuerpos normativos, que los iremos

¹⁷ Este organismo era el encargado de evaluar bajo el Mandato Constituyente No. 14, que fue expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, la misma que establecía la obligación del CONEA en elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento.

detallando. Y, además fue producto de una agenda latinoamericana y mundial promovida por organismos internacionales como las Naciones Unidas (2018). En 2000 varias naciones firmaron por el cumplimiento de los Ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio;¹⁸ y en 2015 adoptaron la Agenda 2030, con 17 objetivos,¹⁹ el cuarto hace relación a la educación de calidad, y como precedente que en la misma publicación señalan que esta democratización y gratuidad ya se ha logrado a nivel educativo primario (Naciones Unidas 2018).

Con la llegada de la Constitución de 2008 (Asamblea Constituyente 2008) se plasman varios artículos que mencionan a la educación como un servicio público, con gratuidad, con una visión intercultural. Además, un sistema de evaluación y de carrera docente y considerando a la universidad como un espacio que puede congregar la diversidad étnica y social, alejándose del interés mercantil (Ramírez 2013)

Si bien, la Asamblea Constituyente fue la que propuso suspender todos los cobros de las instituciones de educación superior pública, hay cuestionamiento sobre quienes fueron los reales beneficiarios. Davis Post (2011) cuestiona que la suspensión “reduciría la brecha en el acceso a la universidad pública de acuerdo al nivel de pobreza de la gente”, donde los beneficiarios fueron los de clase media. Él considera que faltó por observarse que el gasto mayor de las familias pobres del país “proviene de los años de sacrificio de las familias que apoyan los estudios de sus hijos y eventualmente el aprobar competitivos exámenes de ingreso en lugar de trabajar para apoyar la economía familiar” (ídem), lo que significó que los exámenes sean segregadores para los supuestamente beneficiarios.

Desde 2008, hay varios artículos de la Constitución que hablan sobre la Educación Superior:

- En el art. 26 “se concibe la educación como un servicio público, en el marco del Buen Vivir”.
- En el art. 28 “se garantiza la gratuidad, universalidad y laicidad de la educación pública”.

¹⁸ Tomado de la página oficial del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sdgooverview/mdg_goals.html. Última visita en agosto de 2021.

¹⁹ Tomado de la página oficial del Fondo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible <https://www.sdgfund.org/es/de-los-odm-los-ods>. Última visita en agosto de 2021

- En el art. 343, dispone que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”.
- En el art. 344 “se reestablece la rectoría del Estado sobre el sistema educativo nacional”.
- En el art. 346 “se fortalece el sistema nacional de evaluación educativa con la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa”.
- En el art. 349 “se replantea la carrera docente pública para que el maestro se desarrolle como profesional de la educación”, en la misma línea el artículo 288 dice que “se garantiza la selección de los mejores docentes con concursos de méritos y oposición rigurosos y transparentes”.

Los anteriores artículos cumplían la misión de lograr incorporar a Ecuador en la sociedad del conocimiento (Milia 2014,11) tal como lo plantea el artículo 387 que para eso se “deberá generar y producir conocimiento mediante el fomento de la ciencia, la tecnología y los saberes ancestrales” (ídem).

Este nuevo marco de políticas es la raíz de uno de los más importantes artículos de la Constitución, el 350 que menciona: El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas.

Como mandato de la Constitución llegó la nueva Ley Orgánica de Educación Superior, LOES, en el año 2010, que fue el instrumento para operativizar, y lo observamos en dos artículos, como:

- En el art. 36 “el 6% del presupuesto de las IES públicas o con financiamiento del Estado, debe ser asignado a la investigación, al financiamiento de publicaciones y becas de posgrado para sus profesores”.
- En el art. 24, menciona que la evaluación y categorización de las IES es en base a los criterios de calidad, eficiencia, equidad, justicia y excelencia académica.

Estos artículos detallan que la evaluación de forma indirecta se convierte en instrumento para designar los recursos.

Si bien la LOES es clara en sus postulados con el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior (CES 2011) se clarifica aún más. En el art. 14 se menciona que tipo de títulos puede emitir las universidades y en el art. 15 se plantea que el CEAACES dictaminará los tipos de programas o carreras que cada IES podrá ofertar, notificando al CES para la aprobación o no aprobación de estos.

Con la LOES y su reglamento también llega el *Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador* (CES 2012) que complementa a las dos primeras para unificar criterios sobre las carreras con una clasificación. Entre los puntos a resaltar constan alcanzar la máxima categoría que significa contar con una producción científica equivalente a 20 obras, de ellas dos en idioma extranjero, con al menos ocho años o 96 meses de experiencia en alguna IES del sistema y con participación en proyectos de investigación de al menos un proyecto por cada año de experiencia.

Los Planes Nacionales del Buen Vivir, PNBV, también estuvieron enmarcados en la educación superior y en la línea de la ciencia, tecnología e investigación. En el PNBV 2009-2013 se planteó transformar la educación superior y formar talento humano para mejorar las capacidades ciudadanas, se puede decir que, en este momento comienza la política de becas que se visibiliza desde 2011, luego de la sanción de la LOES. En la segunda edición del PNBV 2013-2017, se ve estabilizados los instrumentos del sistema como becas, créditos y ayudas que forman parte de la política pública del Sistema Nacional de Fomento al Talento Humano y el programa prometeos. De igual forma, con el nuevo marco constitucional, de la novel LOES, se crea la SENESCYT.

Como lo planteábamos en el apartado anterior y al inicio de este, el país bajo la dirección de un gobierno toma algunas características del orden mundial de clasificación de los institutos de educación superior para sumarse a esa ola competitiva. Esto a nivel país implicaría la elaboración de varios instrumentos para su ejecución. Algunos provocaron ciertas críticas desde los directivos de las instituciones como de los docentes.

2.6.1 Escalafón y escalas remunerativas

Uno de los instrumentos que mayor complejidad tuvo a la hora de ser aplicado en esta búsqueda del gobierno por mejorar la calidad educativa fue el calificar cuantitativamente a los docentes. En el capítulo III del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación detalla una serie de parámetros, lo dice en el art. 41 “promueve la excelencia académica mediante el reconocimiento y estímulo de los méritos del personal académico” (CES 2012). La

forma de ingreso a este sistema será luego de haber ganado un concurso y haber sido posesionado en el cargo.

El reglamento establece en el art. 43 que hay tres categorías para ser docentes: Auxiliar, Agregado y Principal.

Esta forma de clasificación se aplica según se vaya cumpliendo los parámetros por el docente –como lo observaremos en el cuadro siguiente–. Sin embargo, hay que tomar en consideración que el ascenso depende de las posibilidades que tenga la universidad como escuela politécnica, pública o privada. A mayor nivel, mayor reconocimiento y mayor sueldo.

Estos parámetros de crecimiento profesional llevaron a que los docentes y universidades muestren su rechazo con marchas, comunicados y propuestas alternativas, porque lo plasmado en las leyes y reglamentos no se ajustaban a las realidades de lo que los sujetos estaban viviendo, que implicaba cambios en las dinámicas internas.

2.6.2 Debate de las reformas y la calidad universitaria en Ecuador

Desde el año 2007 se gestan nuevas formas de ver a la educación superior en el país, con autoridades nacionales que ven con lentes de orden mundial. La Asamblea Constituyente y la Asamblea Nacional al observar el sistema educativo deciden que es un momento de cambiarlo, tomando como factores la falta de control y la proliferación de carreras pregrado y postgrado sin un fin social, solo por demanda clientelar. Así surge el reclamo social y una preocupación gubernamental. Aquellas universidades públicas tradicionales se encontraban en los centros poblados y tenían ciertas restricciones debido al limitado número de ingreso de estudiantes para las clases presenciales y aunque dependían del Estado cobraban pagos por admisión lo que impedían una democratización o un acceso gratuito. Otro caso era que las universidades particulares también estaban en los mismos espacios geográficos y ofrecían donde lo que buscaban eran sumar clientes-estudiantes que aspiren en obtener un mejor título, en costo y en tiempo.

El 12 de abril del 2012, las autoridades de la Senescyt y Ceaces cerraron 14 universidades privadas de categoría E “por falta de calidad académica” así se leía en los sellos de clausura.²⁰ A estas instituciones el gobierno de turno las llamó “universidades de garaje” y varias de ellas ofrecían aquellos combos en costo y tiempo.

²⁰ Tomado del diario El Universo <https://www.eluniverso.com/2012/04/12/1/1447/senescyt-suspende-universidades-categoria-e-que-no-pasaron-evaluacion.html/> Última visita agosto de 2021

La problemática se erigió entre una regulación que no acogía la libertad de mercado y un limitado sector público que hace cobros y tampoco da acceso a todos. Esta dicotomía más los exámenes de ingreso y los cupos definidos se regía por el valor de las matrículas que limitaban aún más a los integrantes de las sociedades desiguales (Rama 2005, 55). El Estado no solo era educador sino ahora también regulador. Para los sectores críticos, estas políticas de calidad van contra la autonomía de la universidad, idea traída desde la primera reforma y contra la libertad de enseñanza, idea de la segunda reforma.

Los debates por la calidad educativa no solo estuvieron en las asambleas, los representantes de las universidades se organizaron, varias de ellas presentaron propuestas de forma individual y colectiva, la iglesia también participó pidiendo libertad religiosa para las universidades privadas, luego los alumnos junto a docentes organizaron manifestaciones en contra. La construcción de esta ley conocida también como Ley universitaria tomó varios meses para ser presentada y aprobada en el gobierno de Correa, sin que eso significara que los actores estén de acuerdo o quieren cumplirla, los debates no cesaron ahí y se alargaron hasta las reformas –incluso podemos agregar que hasta el presente–. Durante la campaña presidencial, Lenin Moreno fue uno de los que puso énfasis sobre impulsar las reformas, al llegar al poder pidió actualizar el informe sobre los cambios, logrando el 19 de septiembre de 2017 que se presente un proyecto de reformas.²¹ Sin embargo, aquellas reformas tampoco fueron satisfactorias para los actores, lo que llevó a que el candidato a presidente y luego mandatario Guillermo Lasso también ofrezca cambios en la misma ley.

2.6.3 Ley de educación superior estimuló la movilidad de los académicos

Con las reformas educativas se puso en evidencias una emigración cualificada de especialistas en ciertas áreas hacia las universidades del país. Esta movilidad, aunque podría parecer nueva para el contexto ecuatoriano, no lo es ni para el país ni a nivel regional que ha existido desde hace mucho antes. Los científicos efectúan viajes de corto plazo, por año sabático o para sus reuniones o congresos internacionales. Existiendo dos posibilidades, el positivo al considerar esta movilidad como una fertilización, donde el científico con sus conocimientos se traslada a otro lugar para crear más o nuevos conocimientos y la posición negativa “cuando es asimétrico, es

²¹Recuperado de <https://www.elcomercio.com/tendencias/augustobarrera-reformas-leydeeducacionsuperior-comisiondeeducacion-asambleanacional.html>. el 7 de enero de 2021.

decir, cuando la concentración excede a la dispersión y la redistribución” (Meyer et al. 2001).

Según el estudio de Rama (2003b) la Organización Mundial del Comercio (OMC) divide en cuatro modalidades de la educación transfronteriza:

1. Suministros transfronterizos provenientes del territorio de un país a otro. Por ejemplo, los cursos a distancia o virtuales.
2. Consumo en el extranjero de un servicio educativo. Por ejemplo, los estudios en el extranjero.
3. Presencia comercial que permite a los proveedores extranjeros dispensar el servicio en un país distinto. Por ejemplo, las franquicias o instalación de universidades extranjeras.
4. Presencia de personas físicas en otros países. Por ejemplo, la movilidad de docentes y profesionales.

De esta forma, la movilidad es parte de la estructura educativa y de las posibilidades que tienen los docentes dentro de su carrera. Teniendo como ejemplo nacional el programa Prometeo que buscó fomentar la investigación y la innovación científica al abrir el espacio para que docentes de todo el mundo con título de PhD puedan llegar al país y desarrollar sus investigaciones. Según varios medios de comunicación, el reporte de la Senescyt indicó que al país llegaron casi 900 docentes extranjeros entre 2010 hasta 2017.²² Este apartado hemos considerado oportuno colocarlo para entender cuánto de este movimiento se mimetizó o no en las docentes de comunicación del Ecuador.

2.6.4 LOES establece el derecho a una participación equitativa

En la Ley Orgánica de Educación Superior se observa que varios artículos señalan la necesidad de lograr la paridad, equidad y el mismo acceso para los hombres y para las mujeres en la ejecución de sus actividades sean académicas, de gestión o dirección.

Estos artículos son:

-Art. 6 sobre los derechos de los docentes se señala que tienen el acceso a la carrera como profesor e investigador, sin discriminación “además a tener posibilidades de acciones afirmativas” (LOES 2018, 8).

-Art. 12 se plantea que uno de los principios del Sistema de Educación Superior es “la igualdad de oportunidades” (LOES 2018, 11).

²² <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/el-dudoso-legado-intelectual-del-programa-prometeos-del-correismo>. Última visita en agosto de 2021

-Art. 56 titulado paridad de género, igualdad de oportunidades y equidad señala la importancia de que las autoridades de las universidades sean elegidas a través de listas integradas “respetando la alternancia, la paridad de género, igualdad de oportunidades y equidad conforme a la Constitución” (LOES 2018).

En estos tres artículos observamos que la ley busca instaurar un ambiente de libre de discriminación y de posibilidades para que las docentes puedan desarrollarse.

2.6.5 Docentes y el dilema entre profesión y trabajo reproductivo/ doméstico

Si recordamos lo dicho antes, hablamos de que la mujer debe tener el acceso a la educación superior y ejercer un trabajo dentro de la academia si así lo desea, estos temas son respaldados en los documentos internacionales, así como en la Constitución ecuatoriana, en la LOES y sus reformas. Entonces nos preguntamos ¿Por qué la mujer debe lidiar o resistir al trabajo doméstico, las “tareas del hogar” o las tareas del cuidado frente a la posibilidad de trabajar o dedicarse a una actividad productiva fuera del hogar como es la academia de comunicación?

Para Silvia Federici (2013) la cantidad de trabajo no remunerado es lo que mantiene los sistemas económicos y políticos, donde la labor doméstica es considerada un atributo natural y sexualizado para la mujer. Por lo tanto, la división sexual del trabajo fue ideado por el capital para instaurar la idea de que si lo realiza será plena y no necesita un salario a cambio. La autora menciona que adquirir un trabajo fuera de casa incrementa la explotación, porque en aquella tarea privada aparecen cadenas que aprietan al estar relacionada con las del amor, servilismo y cuidados. Federici (2018) insiste que las tareas domésticas deben visibilizarse como un trabajo y que la mujer tiene y debe tener la posibilidad de rechazarlo y de esta forma lograr romper con el dilema impuesto por el capitalismo, que es el que dice que la mujer debe cumplir un rol, sin paga y que representa la explotación laboral de la mujer por una acumulación de capital.

En palabras de la autora “la sociedad se convierte en fábrica y *las relaciones sociales pasan directamente a ser relaciones de producción*” (Federici 2018). Pero en la actualidad son más precarias que cuando se hablaba de la vida del proletariado, cuando incluso surgió la división y la aceptación de la diferencia entre trabajo remunerado y no remunerado. Esta dicotomía podía ser superada cuando la mujer entraba al mundo laboral. Sin embargo, el capitalismo logró crear diferencias, entre ellas las de las relaciones salariales y con ello organizar diferentes mercados. Por ejemplo, hay variedad de trabajo respecto a si es una mujer joven, casada, con hijos, con un nivel

académico o si es hombre, joven, sin hijos. Esta división lograría traer el bienestar anhelado por el trabajo obtenido.

Decidir entre tener una carrera profesional o dedicarse a los cuidados de la casa forman parte de las jerarquías del capitalismo que son una construcción, así como las divisiones laborales creadas sobre el género, edades, razas y sexos. Cada una de estas divisiones no están en la frontera del Estado, sino que son globales. Y nos preguntamos: ¿Cómo el trabajo reproductivo ha remodelado las relaciones de las académicas de comunicación en el país? Y lo respondemos con otra idea de la autora, ella señala que, pese a que las mujeres han salido de sus hogares a cumplir con un trabajo, de cierta forma se evidencia que las jerarquías laborales de género se han mantenido.

El lidiar entre la profesión y un rol dentro del hogar forma parte de las exigencias del capitalismo y que según como logre adaptarse a ellas, la mujer tendrá mayor o menor entrada en el sistema de desarrollo científico del país. Adaptaciones que tendrán que ver con oportunidades laborales, de viajes, congresos, financiamientos o el nacimiento de sus hijos y sus relaciones familiares. Cada una de estas adaptaciones son una carga subjetiva.

Utilizando el concepto la performatividad de Judith Butler podemos concluir que las mujeres viven en un constante cambio de subjetividad que gira en diferentes ejes. Y por eso la mujer se va acoplando a ciertas actividades que se relacionan con las de su género que fueron impuestas pero que en otras ocasiones también logran revelarse a esas.

“La responsabilidad desproporcionada en las tareas del hogar limita sus oportunidades – ya sea de educación, capacitación o empleo– y se erige como un obstáculo fundamental para el empoderamiento económico”, según la CEPAL (2016).²³ Las mujeres latinas utilizan tres veces más de tiempo al trabajo sin salario que sus compañeros.

Esta división sexual del trabajo funciona de manera distinta dependiendo de las condiciones socioeconómicas de los hogares, algunos podrán contratar el servicio de cuidado y así reemplazar el trabajo no remunerado. Dentro de las dinámicas familiares como la maternidad, el tener un cónyuge, el cuidado de los menores dividido para el padre o la madre y la división de las tareas domésticas hacen que la mujer según su situación se sienta más o menos empoderada y que varían.

²³ Citado en el texto El progreso de las mujeres en América Latina y El Caribe 2017 publicado por ONU Mujeres.

En este dilema pese a la existencia de tratados, convenios internacionales y leyes nacionales que puedan inferir en la búsqueda de igualdad de oportunidad y equidad, hay escasos estudios de cómo la docente logra lidiar entre su labor científica y su supuesta obligación con las tareas del hogar.

2.7 Planteamiento del problema

A nivel nacional hay una extensa oferta académica en el campo de la comunicación, pero no así estudios que detallen sobre la labor que desarrollan las académicas en esta área. Ni las instituciones donde laboran ni el sistema educativo nacional cuenta con las estadísticas sobre cuántas de ellas son o donde están. La mayoría de las universidades tampoco detallan con exactitud los perfiles de sus académicas, así como tampoco relatan el surgimiento de sus ofertas.

En el país también hay ausencias que dan cuenta de la evolución de este campo que, pese a contar con un espacio consagrado como fue la CIESPAL, la proliferación de la globalización y las nuevas dinámicas productivistas han atrapado a las casas de estudio en una búsqueda incesante de sumarse a los rankings mundiales y ha sumergido a las docentes en la premura de publicar maquiavélicamente.

Mencionar a las docentes de comunicación del Ecuador es pensar en la historicidad de un área de conocimiento que cuenta con más de medio siglo de vigencia pero que no ha llegado a tener el impacto para ser estudiado en sus diversas facetas. Para nosotras conocer sobre la calidad de vida de las académicas, las relaciones laborales, el cómo lidian con sus trayectos de vida personales, profesionales y cómo remodelan sus habitus en base a los estereotipos es parte del objeto de estudio.

En este trabajo encontramos conveniente preguntarnos sobre las estructuras de la institucionalidad del quehacer investigativo en las ciencias de la comunicación, si el orden mundial masculino perdura o ha habido cambios; si el centralismo intelectual y sociodemográfico que se ha mantenido a lo largo del tiempo ha provocado mayores accesos o exclusión de las docentes.

2.8 Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cuáles son las relaciones que se construyen en el acceso al campo de la producción científica de las docentes de las facultades de comunicación en Ecuador? Esta interrogante es poco indagada en nuestro contexto local por lo que apremió aún más nuestro interés.

P1: ¿Cuáles son esas características que tiene el campo de comunicación para que las académicas accedan?

P2: ¿Cuáles son las maneras de relacionarse que tienen las académicas de comunicación con sus espacios familiares y laborales?

P3: Si en el campo de la comunicación hay relaciones de resistencia y/o dominación ¿Cuáles son?

2.9 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar los acuerdos, conflictos y/o contradicciones en el acceso al campo de la producción científica de las docentes de las carreras y/o facultades de comunicación en Ecuador.

Objetivos específicos

- Caracterizar el campo de la comunicación en el acceso de las académicas a los establecimientos del Ecuador con esta oferta.
- Detallar los modos de relacionamiento de las docentes con sus entornos familiares y con las instituciones.
- Identificar las relaciones de resistencia y dominación en el campo de la comunicación.

A manera de conclusión de este capítulo, podemos mencionar que en el acceso de las mujeres al campo de la comunicación ha predominado la mitificación del hombre como creador de conocimiento científico ideado por las leyendas y por la religión que distanció a las mujeres de este espacio y diluyó la posibilidad de que ellas sean vistas como sujetas y objetos de investigación. Desde 1830 se logró que la educación sea un derecho para las mujeres, sin embargo, ellas entran en un campo de disputa y con reglas que las anteceden. Porque ser docente es ser una mujer atravesada por diferentes determinantes, entre ellos también el lidiar con las exigencias que el capital le ha impuesto, la naturalización del trabajo doméstico y la necesidad de ingresar al mercado laboral. Nuestras reflexiones se han apegado a las propuestas feministas ya que permiten dar una mirada diferente a la lógica masculina universalistas del conocimiento. Las universidades al ser centros de poder y discriminación también han ido cambiando según los procesos socio-político-económicos y culturales, donde Rama registra tres momentos, siendo el último el que se aplica en la actualidad y al que se rigen las instituciones ecuatorianas. De esta forma, en las últimas décadas hay aparecido regulaciones estatales y regulaciones internacionales producto del impacto de la

globalización. Uno de estos parámetros es la calidad educativa que fue tomando forma en el gobierno de Rafael Correa y que también está expuesta a las exigencias del mercado mundial de la educación, las mismas que han afectado a las universidades de nuestro país y que de cierta forma con los gobiernos actuales se ha mantenido.

Capítulo 3. Metodología

Para el desarrollo de nuestro trabajo tomamos la metodología cualitativa etnometodologica con el desarrollo de entrevistas a profundidad y el análisis del discurso.

Para nuestra investigación utilizamos como categorías principales las traídas de la teoría de los campos de Bourdieu y la categoría género de Butler. Además, usamos las categorías de sujeto, subjetividad y significación citadas en el texto de Sandoval (1996, 31) como una forma de fragmentar nuestra propuesta de diseño metodológico.

Propuesta en la que dialogamos con las docentes, con sus percepciones, argumentos, lenguajes, códigos, sentires y normas.

Optar por esta metodología significó estar abiertas, entender que puede cambiar algo en el transcurso de las fases de la investigación, cuando hay confrontaciones con las realidades, por el análisis de documentos, por la interacción con otras sujetas o por situaciones sociales-culturales. Esta postura metodológica toma al conocimiento como un proceso en constante construcción. Para Sandoval la producción cualitativa tiene tres condiciones: el reencontrar la historia propia del sujeto, entenderla como escenario básico de un contexto y de consensos de una realidad de complejidades y acuerdos tácitos (1996, 34).

Entonces este es un proceso holístico, donde la investigadora puede ver las partes y la totalidad dentro de una propia lógica (Taylor y Bogdan 1992 citado por Sandoval 2016). De forma parecida, tomamos de la autora María Eugenia Parra (2005) la reflexión que señala que la interacción entre la investigadora y lo investigado se influyen de forma dinámica (51).

Siguiendo a los autores, nuestra propuesta tuvo la posibilidad de adaptarse a lo que se encontró en el momento del trabajo de campo.

Es necesario mencionar, este trabajo empezó a desarrollarse como proyecto de investigación previo a la pandemia por el COVID-19. La ejecución en cuanto a este capítulo y los siguientes estuvieron sujetos a las disposiciones del Gobierno Nacional de Ecuador y de sus instancias como el Comité de Operaciones de Emergencias Nacional,

COE, que en determinados momentos dispusieron la virtualidad de los estudios y del trabajo como formas de contrarrestar la propagación del virus.

3.1 Revisión y análisis documental

Como primer paso metodológico procedimos a la recolección de información, clasificación y análisis de datos, textos y literatura en torno al tema. A esta herramienta recurrimos desde el inicio del proceso de elaboración de este trabajo. Como lo dice Sandoval esta mirada metodológica hace que la exploración cualitativa sirva para perfilar y depurar las categorías que se está buscando de forma conceptual (Sandoval 1996, 117) a lo largo de todo el proceso.

Los documentos fuente que hacen relación a nuestro objeto de estudio los encontramos en la revisión de textos académicos y libros sobre los contextos y realidades de las docentes en la academia. La información obtenida con esta técnica nos generó los marcos de referencia, de los cuales se extrajeron las preguntas que fueron usadas en la siguiente técnica.

A. Caracterización de las universidades del Ecuador

Partiendo de la categoría del campo académico de Bourdieu se procedió a la revisión documental de las universidades del Ecuador partiendo de las más antiguas. Luego se efectuó la recopilación de datos históricos de su surgimiento como institución y de la fecha de nacimiento de la facultad o carrera de comunicación.

B. Caracterización de las docentes de comunicación de las universidades seleccionadas

En este trabajo entendemos a las docentes como toda aquella persona que se ha formado, que está vinculada al campo de la academia en comunicación, que hace investigación y que está disputando espacios; por lo tanto, también las identificaremos también como científicas sociales. Durante la revisión documental se encontró ciertas características de las docentes con relación a las categorías de agentes, campos y habitus de Bourdieu. Si bien hay escasa información sobre ellas en el área comunicacional del país, se palpó en algunos textos académicos y periodísticos las diferencias existentes entre los y las docentes que buscan ingresar en la academia.

En esta búsqueda se preveía encontrar a las que presenten características de líderes por el rol que ocupan, por sus características de auto identificación y/o por su desarrollo en la producción científica. Además, se organizó una base de datos con sus nombres y sus roles dentro de las universidades.

B.1 Mapeo y muestreo de las docentes

Luego de efectuar el rastreo de las universidades se procedió a mapear a las docentes que constan en las páginas institucionales y que corresponden a la carrera de comunicación, obteniendo sus nombres, su título y su rol.

Después fueron seleccionadas de acuerdo con la mayor cantidad de años dentro de la institución o quien haya ejercido de manera prolongada su labor en la docencia universitaria. Se tomó a una docente por universidad para llegar a los hallazgos. Se puso énfasis en las docentes que pertenecían a las universidades con más años de trayectoria y las que laboraban en las universidades que recibieron las calificaciones más altas desde que rige la LOES. En los casos de no lograr suficientes evidencias se optó por una otra docente de la misma institución, en los casos que fue posible.

3.2 Entrevistas a profundidad

Otra de las estrategias metodológicas para este trabajo es la obtención de las entrevistas a profundidad a través de un cuestionario semiestructurado, dirigido a las docentes que laboran en las carreras y/o facultades de comunicación de las universidades del país.

En esta técnica “la voz del informante tiene un papel fundamental no sólo como informante, sino como punto de contraste de los diferentes momentos y formas de decir” (Goodson 2004, 23). La entendemos como un sistema de interacción de discursos y espacios-tiempos de las docentes y la entrevistadora.

Con esta técnica se produjo una relación social entre la entrevistadora/investigadora y la docente, en la cual se obtuvo enunciados y verbalizaciones en una situación de observación directa y participante (Guber 2001) debido a los intercambios discursivos que fueron guiados por las preguntas previamente elaboradas. Como lo señala Guber en este intercambio hay la posibilidad que las respuestas sean las generadoras de nuevas preguntas (2001, 85) porque las pautas de categorización por parte de la entrevistadora no son las únicas posibles, luego de identificar los intersticios del discurso del informante se fue construyendo nuevas lógicas.

Esta herramienta permitió una aproximación para examinar los procesos de roles, funciones y relaciones con sus pares y sus condicionamientos de hábitos, es decir, el interior del campo académico y de sus vidas diarias. Por consecuencia, estas mismas entrevistas también estimularon para observar algunas características de funcionamiento de las universidades. En este mismo sentido, las interrogantes nos ayudaron a crear

relatos de la vida de las docentes y cómo ha influido los cambios sociales para recoger “las valoraciones que hace la persona de su propia existencia” (Pujadas 1992, 47). Al tener un banco de preguntas lo que se buscó es estimular al hablante por lo que pudieron ser refinadas en el momento de la recolección de los datos, es decir, las preguntas fueron revisadas hasta el día mismo de las entrevistas para mejorar las probabilidades de obtener empatía, acceso a la información y ahondar en ciertas situaciones (Sandoval 1996). También, consideramos que, por la pandemia, se debía incluir preguntas sobre este contexto especial, al ser una situación sanitaria emergente que vivió el mundo. Las entrevistas fueron individuales y grabadas a través de la plataforma virtual Zoom con un tiempo aproximado de 60 minutos. Luego se procedió a la transcripción para ser de fácil acceso al momento de analizarlas. A todas las entrevistadas se les preguntó si desean que sus expresiones lleven su nombre o queden registradas en anonimato.

3.3 Exploración de las posturas discursivas de las docentes

Con las entrevistas efectuadas y transcritas más la revisión bibliográfica con relación a la carrera docente de las académicas se procedió a la exploración de las posturas discursivas a través del análisis crítico del discurso.

En este punto pusimos énfasis para observar una de las categorías eje como es la agencia y el perforar que hace referencia a las decisiones que toman las personas o hablantes. Cada acción o palabra puede estar controlada y tener un propósito.

- a. Corpus del análisis:** Para efectuar el análisis se utilizaron los discursos de cada una de las entrevistadas, tomando mayor atención cuando ellas se refieren a nuestros puntos de interés.
- b. Proceso de análisis:** Para el uso de esta herramienta, análisis crítico del discurso, utilizamos las estrategias emitidas por Sandoval (1996, 159) quien menciona que es un proceso de construcción y validación del sistema categorial regido por tres partes: descriptiva, relacional y selectiva.

La primera codificación fue el acercamiento exploratorio y directo con los datos, fue el primer contacto y permitió nombrar a las categorías, en donde están presentes de forma cruda. La segunda parte fue la llamada relacional que abordó el conceptualizar cada uno de los datos que se encontraron en la etapa documental y en el análisis; en ese momento

se buscó aquellos elementos llamados crudos para vincularlos entre sí y con lo teórico. En el tercer nivel hubo una depuración para lograr una categorización estricta. Esta última se vería culminada cuando la investigadora encontró que la información fue saturada (Sandoval 1996). Para lograr estos tres momentos se utilizó una matriz.

3.3.1 Matriz analítica para las entrevistas a profundidad de las docentes

Para la elaboración del siguiente esquema hemos considerado también las categorías aportadas por Bajtín, Van Dijk y Gutiérrez, quienes ven al discurso como una estructura que, si bien es construida por el hablante, en ella se ven los contextos, el momento histórico, la posición social y la posición no solo de quien usa la palabra sino del grupo al que pertenecen.

El análisis inició al caracterizar los enunciados, en los que se observó el uso de los *recursos* o estilos, una *composición* y el *contenido temático*. Para Bajtín (2011) en cada enunciado se puede presentar un estilo individual que al mismo tiempo pueden detallar aspectos de una *comunidad discursiva* y determinada en un momento histórico.

En este proceso dinámico, donde hay un hablante y un oyente se produce el *cambio del sujeto discursivo*, es decir, la acción de ceder la palabra al otro. Aunque en ocasiones el hablante puede hacer preguntas, responderlas y refutarlas él mismo. Un enunciado construido puede ser propio o ajeno, eco o reflejo de los enunciados de otros (2011, 275).

La visión de este autor nos permite percibir la estructuración de una forma total, donde la lengua tiene recursos léxicos como: el uso de palabras en una región específica, morfológicos que son los pronombres, formas personales del verbo y sintácticos que son los diferentes modelos y modificaciones de la oración. Cada uno de estos recursos son neutros en sí mismos, pero al ser utilizadas por el hablante llegan a tener una valoración distinta, como de alegría, sarcasmo, ironía, tristeza. De forma similar, las oraciones poseen entonaciones gramaticales como conclusiva, explicativa, disyuntiva y enumerativa.

Para Bajtín, el enunciado, la composición y el estilo están de acuerdo con el tema que define el objeto y el sentido, así como la parte expresiva o valorativa del hablante, porque está llena de matices en una interrelación con un escalafón de una cadena de comunicación.

Van Dijk (2008) extiende un poco el concepto de discurso para manifestarlo como una acción “fenómeno práctico, social y cultural” (21). En los textos o al hablar las personas

realizan acciones de índoles político o social, si bien hay estructuras como la sintaxis, semántica, estilística, retórica, o como géneros específicos: argumentación, narración de historias. El discurso puede ser también un proceso cognitivo mental, de conocimiento de producción y comprensión por los usuarios del lenguaje; por lo tanto, se convierte en una estrategia por un orden adecuado de palabras o por una secuencia que busca objetivos, propósitos y resultados.

“El hecho de que el discurso debería estudiarse no sólo como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura” (Van Dijk 2008, 26). Lo que busca este autor es encontrar los vínculos teóricos entre el discurso y la sociedad y dispone de cuatro conceptos: acción, contexto, poder e ideología.

- a. En la **acción** observamos la intencionalidad de los actos porque fueron ejecutados u omitidos; en tanto, un discurso puede tener consecuencias o alcances que se verían en las consecuencias posteriores del discurso. La acción puede ser vista según las variaciones sociales y culturales de los participantes como edad, género, clase social, posición social, amistad, enemistad, tener o no poder. En consecuencia, “algunos géneros discursivos sólo pueden realizarse válidamente en un ambiente institucional apropiado” (2008, 34).
- b. En los **contextos** se pueden encontrar la utilería u objetos típicos como ropa, mobiliario e instrumento varios que tiene una relevancia sistemática, así como las acciones no verbales como gesticulaciones y movimientos del cuerpo. Al contexto hay que entenderlo en una complejidad que puede ser interpretado, construido o negociado en la interacción.
- c. Sobre el **poder**, el autor se centra en el análisis del poder social para explicar que se utiliza el concepto de control; entendiendo que un grupo puede hacer que el otro actúe de una manera que los primeros desean, que pueden darse por los recursos simbólicos como por la posición, propiedad, ingresos, conocimiento o pericia (2008, 47). Incluso Van Dijk señala que los académicos pueden contralar el recurso vital del conocimiento; así también el poder puede basarse en la clase, el género, la filiación étnica, la fidelidad política, la orientación sexual, la religión o el origen. Finalmente, al observar el poder a través del discurso es observar el abuso ilegítimo como un acceso desigual a los recursos.

d. En la **ideología** encontramos los pronombres que están polarizados como nosotros y ellos, producida por grupos dominantes que buscan legitimarse, dominar y presentarla como natural, donde las acciones sociales son generadas para proteger los intereses del grupo. Aunque sus miembros sociales pueden pertenecer a varios grupos sociales y participar de varias ideologías grupales. En este sentido, el análisis del nosotros y ellos se basa en el principio del cuadrado ideológico que se refiere a la auto representación de los aspectos positivos y la presentación de los aspectos negativos de los otros.

Para Gutiérrez (2009), los estilos discursivos descifran los marcos y los conflictos simbólicos e ideológicos de un grupo. El uso del discurso característico de un grupo en función de la estructura social o ideológica determinada. Cuando los discursos de un grupo están en sintonía con el discurso hegemónico son expresados con mayor seguridad. El estilo cambiará de acuerdo con la relación del grupo con el objeto de investigación que puede ser distante, es decir, desgano; o por el contrario se puede hablar con pasión, con implicación. El momento histórico, actitudinal y los grados de identificación, así como los conflictos simbólicos, ideológicos están presentes en los estilos discursivos y el habla particular.

Para el proceso de análisis del sistema de discursos tomamos los procedimientos que desarrolla Gutiérrez (2009, 143), como son: las posiciones discursivas, el quién del discurso; las configuraciones narrativas, que son las estructuras y objetivos – al igual que los mencionan los autores Bajtín y Van Dijk–; y, los espacios semánticos que son esas posibles asociaciones de elementos en un diálogo. Estos procedimientos buscan responder a la construcción del sistema de discursos edificado por el informante que representa un grupo. Este autor hace hincapié en el análisis de las posiciones grupales, que ya lo dijo antes Bajtín la polifonía, el conjunto de voces dentro de un mismo actor/locutor.

3.3.2 Esquema de análisis del discurso de las entrevistas

ESQUEMA	TEXTO Y ANÁLISIS
Nombre de la docente	
Conjetura pre-analítica	
Estilo	
Fecha	
Lugar de la entrevista	
Enunciados fuerza	
Acción (Van Dijk 2008)	
Enunciador /Locutor	

Categorías Léxicas (sustantivos y verbos)	
Mecanismos retóricos presentes	
Cuadrado ideológico (Van Dijk 2003)	
Hablar de nuestros aspectos positivos	
Hablar de sus aspectos negativos	
No hablar de nuestros aspectos negativos	
No hablar de sus aspectos positivos.	
Poder	
Ideología	
Posiciones discursivas (Gutiérrez, 2009)	
¿Quiénes hablan?	
¿Desde que posiciones hablan?	
¿Desde dónde se produce el discurso?	
Configuraciones narrativas (Gutiérrez, 2009)	
¿Qué es lo que se quiere decir?	
¿Qué se quiere decir con lo que se dice?	
Espacios semánticos (Gutiérrez, 2009)	
¿De qué se habla?	
¿Cómo se organiza el habla?	

Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría. Trabajo de campo abril-junio 2021 Flacso, Ecuador.

En síntesis, el análisis del discurso separa la relación cognitiva y social, así como la relación discurso y sociedad. En otras palabras, entender la configuración de la complejidad de nuestras sujetas investigadas y sus entornos.

Luego de pasar por la matriz se usaron las tácticas de comprobación o de hallazgos según Sandoval (1996) que corresponderá a una revisión de que sea representativa y que pondere la información.

3.4 El contexto del trabajo de campo

Nuestro proceso de ejecución se fue ajustando a las normativas dispuestas por el Gobierno de Ecuador para la pandemia, de ahí surgió la necesidad de adecuar la metodología a la virtualidad y de ampliar nuestro corpus.

Previo al encuentro virtual con las docentes, se efectuó un mapeo de las universidades, según las clasificaciones que otorgaron los anteriores gobiernos. En un primer grupo, que corresponde al mandato de Correa (2007-2017) fueron elegidas aquellas universidades que recibieron la categoría A, etiqueta caracterizada como la más alta; y, en un segundo grupo, perteneciente al gobierno de Moreno (2017-2021). Juntamos a todas las instituciones que estuvieron acreditadas; es decir, aquella etiqueta dada por los organismos de control y que fueron diferentes en cada mandato. En total 40 universidades cuentan con esta oferta educativa.

Para el proceso de pactar el encuentro virtual con las docentes se optó por el correo electrónico y los mensajes de WhatsApp. Varias de ellas se negaron, otras al tener ocupaciones re-agendaron el encuentro por dos o tres veces, a una de ellas le pareció mejor recomendarme a su compañero de trabajo, otra prefirió cambiar la aplicación por Skype y también hubo de las que no respondieron.

La muestra de nuestro trabajo está formada por 19 maestras y una representante de Ciespal. Ocho de ellas tienen su ubicación geográfica en Pichincha, seis en Guayas, tres en Loja y dos más en Azuay. Además, 20 docentes de 10 universidades no aceptaron o no respondieron la invitación.

Una de nuestras apreciaciones iniciales, cuando comenzamos el trabajo de campo, fue encontrar que no en todas las provincias del Ecuador hay esta carrera o facultad, lo que si hay es un centralismo intelectual y que se equipara a un centralismo socioeconómico y político del país, debido a la ubicación de estas instituciones en las ciudades capitales, que son: Quito, Guayaquil, Loja y Cuenca. Aunque extendimos la invitación a la varias de las universidades y maestras; en el momento de las respuestas las docentes que accedieron correspondieron a las provincias de Pichincha, Guayas, Loja y Azuay. Con esta situación analizamos que existen condiciones que determinan el acceso o exclusión de las mujeres como docentes, investigadoras, encargadas de la gestión administrativa o como divulgadoras.

3.5 El contexto de las entrevistas

Las entrevistas fueron desarrolladas en los meses de abril, mayo y junio de 2021, a un año después de confirmado el primer paciente con COVID-19 en el país y de la cuarentena obligatoria de 60 días. En estos meses, la emergencia sanitaria se mantuvo con restricciones de movilidad durante los fines de semanas. Según el COE Nacional, 11 de las 24 provincias presentaron altos niveles de contagio y defunciones. Si bien el plan de vacunación empezó en enero de 2021, los médicos, enfermeras y trabajadores del sistema de salud pedían estabilidad laboral en los meses siguientes; mientras continúan las investigaciones de las compras de insumos médicos con sobreprecio y la lista vip de los ciudadanos vacunados.

En medio de esta situación, las clases se mantuvieron de forma virtual y los docentes laboraron en modalidad teletrabajo. A esto, hay que sumarle que desde el 2020 se

redujo los presupuestos a la educación superior, lo que implicó reducción de proyectos de investigación y algunos despidos.

Otro factor importante, durante estos meses, fue la posesión del nuevo gobierno y sus autoridades, lo que también generó expectativa con relación a las leyes y a un retorno a lo que se ha llamado normalidad con la aplicación de las vacunas.

Además, varias docentes al responder las preguntas prefirieron el anonimato por precautelar su cargo o estabilidad laboral, al saber que este trabajo será incorporado a las bases de datos de la universidad.

A modo de conclusión de este capítulo, esta metodología se planteó para responder la necesidad de conocer y explorar este campo que poca información bibliográfica posee, quizá esa misma motivación es la principal razón de que sea una investigación cualitativa y con interés en las académicas.

Capítulo 4. Análisis de los hallazgos

4.1 Descripción y análisis del campo laboral de las docentes de las universidades del Ecuador en el área de la comunicación

En el presente capítulo efectuamos el proceso de descripción e interpretación de los principales hallazgos de acuerdo con las categorías tomadas de las teorías de los campos de Bourdieu y la categoría de género de Butler.

Tratamos de evidenciar la diversidad de las docentes, no solo como colectivo sino como agentes. Para entender, cómo ellas al ser sujetas de sus vidas se suman a condiciones donde sus decisiones ya nos son tan personales. Como lo mencionaba Butler (2007) todas las prácticas sociales son políticas, no partidistas, sino contamos con concepciones, supuestos, valores, un interés de cómo debe ser la sociedad. Con cada una de las entrevistadas se observa cómo se articulan, cómo crean redes, cómo juegan y performan para estar cerca o dentro de la academia de comunicación.

Y suscribiéndonos a lo que dicta la historiadora Gerna Lerner: “la ignorancia de su misma historia, luchas y logros ha sido una de las principales formas de mantener a las mujeres subordinadas” (1986). Con esta investigación nos permitimos observarlas,

plasmar en escrito el estado situacional de las docentes de comunicación del país y comprender los porqués de sus prácticas, de sus estrategias, sus modos de vida y de relacionarse; a través de sus propias miradas y percepciones, dándoles voz y visibilidad.

4.1.1 Apreciaciones iniciales obtenidas tras las entrevistas

Con los encuentros efectuados partimos de visiones sesgadas a entornos y particularidades de vida, con ellos fuimos desagregando en un intento de lograr conciliar situaciones comunes que les atravesen a las docentes, porque en los siguientes párrafos hablaremos de trayectorias de mujeres.

Retos, esfuerzos, decisiones, alianzas, parentescos, redes de apoyo y giros de la vida que permitieron que ingresen a la docencia universitaria. Algunas fueron de ingreso tardío, porque comenzaron en el área profesional y luego decidieron estudiar y se sumaron a la vida académica. Para otras, los contactos o las becas les permitieron insertarse laboralmente; y, también hubo de las que partieron de la formalidad absoluta sin red, ni referencias.

Para todas ellas, el mantenerse en el campo académico de la comunicación depende de sus condiciones de productividad. Desde el equilibrar espacios con sus familias hasta los ajustes a los cambios, producto de reformas educativas o como respuesta a la lógica de la educación global. Incluso de pasar de una opción personal, el querer ser maestra, a una opción institucional, ajustarse a sus reglas, o a una opción estatal de tinte legal; es decir, de cumplimiento obligatorio pese a que no esté en su interés.

Hablar con ellas permitió cuestionar si existe un perfil anhelado, si la presencia de la mujer en la academia equivale a una real participación o a una simple visibilidad o invisibilidad para asumir cargos de responsabilidad.

Hay casos de “docentes móviles o taxis”—término que ha cobrado importancia para las académicas no solo del país sino a nivel latinoamericano con la finalidad de explicar la precariedad— quienes no tienen un contrato a tiempo completo y recorren la ciudad o el país dando clases en diferentes universidades, cobran por ello y se van. El ser académica y ocupar una posición de marginalidad les coloca en una versión de negociadoras de roles y reglas frente a un sentir de fragilidad y amenaza laboral por perder el puesto o ser reemplazadas.

El saber científico institucionalizado en las diferentes áreas de la academia es un modelo masculino, que también está presente en el campo de la comunicación. Estos saberes de género internalizados en la sociedad, la iglesia y la familia se sumergen y se hacen asintomáticos. Estos mismos son los obstáculos para poder transformar las

relaciones y el marco estructural, esos patrones de este saber científico no permiten cambiar y muchas mujeres las internalizan dificultándose su crecimiento en el escalafón de los puestos académicos y limitándose en lanzarse con proyectos de mayor impacto. Con lo anterior, lo que hacen ellas es iniciar con el juego del blindaje para presentar temas y que no sean disruptivos a ese estatus quo. Es como vender el trabajo para ser sostenible en lo laboral, es introducirse en la lógica clientelar para disfrazarla de neutralidad técnica, donde los concursos de méritos y oposición atraen a aquellas docentes que se mimetizan en el sistema y discriminan a aquellas que lo resisten o que no les interesa participar. Y es en este punto, donde también nos cuestionamos si es posible administrar todo lo académico desde la misma manera, con ese enfoque traído desde la tercera reforma educativa y que permea actualmente.

A continuación, presentamos el resultado de la información obtenida con el uso de la matriz expuesta en la metodología y aplicada a las entrevistas.

4.2 Arribo de las docentes a la docencia universitaria en comunicación

Para las mujeres entrevistadas llegar a la docencia en las universidades ha sido un juego de casualidades o diosidencias, ya sea porque accedieron queriendo o porque era la opción que tenían en ese momento. Sus trayectorias son diversas, pero al sumergirse en la academia se despierta un interés, lo que Bourdieu llama el *illusio*, que significa “estar atrapado en el juego y por el juego” (1998, 141-143). Este juego está netamente relacionado con el interés, el propósito, la motivación que despertó en ellas el atractivo de ser una jugadora, y el implicarse de una forma activa, el mismo que generará luchas y conflictos.

Este *illusio* hace que ellas al llegar a la academia, se encuentren con este juego y decidan quedarse, pese a no ser de forma consciente ni su vocación inicial. Algunas lo mencionan con claridad:

“Cuando era bien joven yo no pensaba ser profesora ...Era una plaza que estaba prácticamente libre, porque como dije casi nadie quería dar esa materia” (Larco PUCE 2021).

“Así, cómo que me haya dado cuenta que esa es mi vocación, no, yo en mi caso se ha ido construyendo con el tiempo” (Orbe USFQ 2021).

“Mis papás trabajaron en la Universidad Guayaquil... a mí lo que me gustaba ...las anécdotas que ellos contaban” (Poveda UEES 2021).

Como señala estos extractos, las docentes al llegar a la academia y en específico al área de comunicación, encuentran *el illusio*. La mayoría de las entrevistadas iniciaron sus

estudios en el área de comunicación de forma profesionalizante, con ese camino de licenciatura mantienen su interés. Pocas docentes son las que, desde las ramas de la historia, antropología, diseño, psicología y/o sociología también encontraron su camino en la comunicación.

Las docentes se han mantenido en este campo porque comenzaron a producir conocimientos que no había, que no lo encontraban de hacerlo solo en su rama, o siendo profesionales. Con sus respuestas percibimos que una de sus motivaciones por mantenerse en el campo de la comunicación es la forma en la que construyen, producen y reproducen el conocimiento. Entendemos también que el campo de la comunicación, con el transcurso de los años, paso de ser solamente académico monotemático a lo transdisciplinar y se abrió un diálogo interdisciplinar para extender nuevos marcos conceptuales; que serían aquellos propuestos por las docentes de las otras ramas, que generaron que el campo de juego crezca. De cierta forma, el campo se ha ido redefiniendo para incluir a otros agentes de otras ramas.

El ingreso a la academia de comunicación también provoca giros en el plan de vida de ellas, en donde algunas dejan su vida profesional porque ya no llena sus expectativas u otras intentan mantener esos dos espacios. Pero, sin olvidar que ya se sumergieron a un nuevo juego, a un espacio que tiene otras reglas y vastas diferencias a ser una profesional de la comunicación en una ONG o en un medio de comunicación tradicional o a ser una estudiante para ser la docente. Varias se perciben a sí mismas que su labor la tienen cuesta arriba y que para ello deben mantenerse; de alguna manera, ya no lo ven como opción regresar a lo que hacían. Al llegar a la academia, deciden invertir su esfuerzo porque se adhieren a esta forma práctica, en el presente de ver el mundo y aceptar la *doxa* particular; y que, al mismo tiempo, se observará en las acciones, actividades y comportamientos de las docentes, esto último llamado por Bourdieu como *hexis*.

Si bien la mayoría menciona que desconocían el cómo ingresar en la academia, pocas son las que entraron por que vieron un aviso en el periódico, y muchas que fueron convocadas o avisadas por otras personas: sea esa su amiga, su pareja, un profesor o algún conocido que le mencionó de la oferta o que le recomendó directamente. Con frecuencia se evidencia un capital social que prevalece en aquellas que ingresan a la universidad, aunque en primera instancia parecería que este capital no es consciente para ellas, saben que algo más allá de sus conocimientos intervino. Las siguientes dos profesoras cuentan como ingresaron:

“Le refirió mi currículum y adicionalmente también otra colega mía... otra amiga mía había mandado mi currículum a la universidad y así fue como llegué” (Baquerizo U. Casa Grande 2021).

“Yo empecé reemplazándole, así facturando” (Vásquez U de Cuenca 2021).

Adicionalmente a estas oportunidades de ingresos expresados, esta entrada se da en diferentes momentos políticos, sociales y culturales tanto de la academia, del país y del mundo. Y, observamos cómo el *illusio* hace parte de las decisiones de las docentes y cómo las instituciones aplican esos procesos de cambio de juego y de reglas para que ingresen a la academia de comunicación. Estas situaciones hacen que sus realidades también cambien al hablar de requisitos para ser docentes.

De la revisión del ingreso de las docentes, entre otros de los motivos del porqué la docencia no fue la opción en primer lugar es porque para ellas y sus contextos cercanos entendidos como familiares, sociales o culturales les señalaron que esta labor no era muy bien remunerada o exigía mucho para el coste económico. Un ejemplo de ello nos lo da una docente de Quito:

La verdad es que yo en un inicio, cuando era bien joven, yo no pensaba ser profesora... en mi familia hay mucho profesor, pero yo veía demasiado sacrificio... yo decía: -bueno los profesores tan poco valorados, en nuestro medio y se sacrifican tanto-. Pero resulta que... a veces eso se lleva en la sangre (Larco PUCE 2021).

En la cita anterior, encontramos que la docente tenía referencias negativas sobre esta labor pese a que en su familia era un empleo cotidiano para varios de sus miembros. Las condiciones de vida y el querer estar en la academia en cierto momento de la vida de la docente Larco hicieron que también se sume a la docencia, pese a esa negación. Ahora cuenta con más de dos décadas de trayectoria encausadas por las ganas de jugar en la academia.

Las docentes que no entraron en un primer impulso a la academia, fue porque *el illusio* y sus prácticas estaban orientadas a algo diferente, a sus anteriores intereses, previo a la academia. Además, esas capacidades de decisión o agencia se ajustaron a los contextos que debían vivir y que determinaron sus decisiones y que fueron cambiantes según como cambiaron sus entornos. Sin que ello implique que no tenían cierta autonomía, "los agentes sociales no son 'partículas' mecánicamente empujadas y tironeadas de aquí para allá por fuerzas externas" lo menciona Bourdieu (2005, 165). Para el autor, la

agencia de las académicas tendrá que ver con los recursos y oportunidades para el desarrollo de esa misma agencia, ellas lo ponen en evidencia cuando mencionan:

“Yo no recuerdo, pero mi mamá dice que, -yo siempre de niña jugaba a ser la profesora” (Punín UTPL 2021).

“Yo ya decidí, es verdad, yo creo que la docencia me llegó por añadidura” (Calva UNL 2021).

Para estas dos docentes, los cambios dentro de sus trayectorias de vida las llevaron a la academia; la primera trabajaba en medios de comunicación y la segunda buscaba un espacio de trabajo porque venía desarrollando investigaciones en la universidad. El llegar a ser maestras, considerarse como tal y tener acciones o prácticas como académicas formó parte de los procesos de agencia.

En otras palabras, las prácticas de las docentes hacen que se una la agencia con la estructura universitaria llevada por el *illusio* que está de por medio.

4.2.1 Estructuras del Estado y sus reformas como impulsadoras y limitadoras de nuevos accesos

Hablar sobre el ingreso de las docentes es reconocer que hubo diversos momentos sociopolíticos del país que atravesaron a la academia universitaria. Los cambios de reglas o requisitos designados desde la institucionalidad que es el Estado ecuatoriano con los cambios de gobierno y sus leyes convirtieron a la academia en un campo de disputa (Bourdieu 2000, 65-66). No solo para el grupo de dominantes que ponen las reglas y direccionan las políticas, sino para los directivos, las docentes que se ajustaron a ellas a través de estrategias y para las estudiantes. En las entrevistas, pudimos detectar tres momentos de ingresos o restricciones para ser docente universitaria:

- 1) Desde los 90 hasta 2007 o antes de la creación de la LOES,
- 2) durante la aplicación de la LOES y
- 3) en los años de las reformas de la ley, entre 2014 y 2020.

Durante estos momentos el campo de la comunicación también transicionó entre las dinámicas de génesis y de mantenimiento de la institucionalidad, en donde aquellas relaciones sociales que automatizaron el poder de las universidades se modificaron e implicaron alianzas con agentes externas para lograr la calidad académica. Con esto la autonomía del campo universitario fue relativa como expone el autor de *Homo Academicus*. Estas transformaciones externas al campo implicaron alteraciones en las carreras y en la jerarquización de las docentes, lo que significó presión desde afuera hacia

la academia y tensión interna, entendido por Bourdieu como el campo de luchas (Bourdieu 2000, 65-66). Con esto no queremos decir que no hubo cambios en los años previos de los que hablamos en esta investigación, sin embargo, no los vamos a considerar ahora.

Si bien el concepto de Bourdieu tiene una mirada eurocéntrica, lo podemos aplicar al sur de América, cuando Claudio Rama (2003, 2005) habla de los cambios en los sistemas educativos. La presión que recibe la academia en los años 90 se debe al interés de adherirse a lo mercantil, conocida como la segunda reforma educativa de América Latina. Esto significó ampliación de universidades privadas con nuevas ofertas funcionales aplicadas al mercado, logrando la masificación y la posibilidad que el estudiante elija a la universidad. Así se generó una diferenciación entre las universidades públicas y privadas, donde pesó el tener o no recursos para tomar la carrera que funcione mejor en el mercado. Situación que también se palpó para el campo de la comunicación cuando las escuelas y facultades del país contaba con una variada oferta de profesiones técnicas como periodismo impreso, radio, TV, publicidad, comunicación organizacional y marketing (Punín 2012, 3).

Para las docentes entrevistadas, actualmente activas, mantenerse en la academia les implicó un camino largo de tensiones internas por los significativos cambios de ley y reformas. Los ingresos se produjeron entre los años 1990 y 2000. Para las que llegaron de forma temprana a la academia aparentan contar con una ventaja, la de poderse moldear a lo que se solicitaba; a diferencia de las docentes del tercer momento (durante las reformas de la LOES) que su ingreso implicaba mayores requisitos.

La docente cuencana Cecilia Ugalde menciona que su ingreso fue porque la carrera era nueva y la universidad buscaba docentes que se sumen a los proyectos educativos para cumplir con la institucionalidad. Ella se incorporó por ser la mejor egresada de la primera promoción de comunicadores y cuenta con 25 años de vida laboral.

Otro caso es la docente Larco con 21 años de experiencia, señala que su llegada a la universidad fue por la oportunidad de dar clases en una materia en la que era experta y que no había más interesados. Añade que su ascenso en esas décadas fue lento, que le tomó tiempo y años de dar clases para obtener su titularización.

Para la década del 2000 –identificada por Rama como la tercera reforma– se observa como la academia ecuatoriana se sumerge aún más en la búsqueda de la calidad educativa, propuesta que estaba tomando importancia a nivel internacional. Otra vez, la academia siente la presión externa por cumplir con estándares globales a través de certificaciones

y con alianzas internacionales. A la par el cuerpo docente siente tensión interna, cuando para lograr aquella calidad debe el docente sumar requisitos. Este es el segundo momento de ingreso de las docentes entrevistadas, cuando nos encontramos con la aparición de la Ley Orgánica de Educación Superior que proclamaba la necesidad de conseguir la calidad educativa; esto generó una ola de contratos por doquier para que las instituciones cumplan con uno de los requisitos, que era: contar con docentes de maestría y a tiempo completo. La docente Francisca Luengo lo recuerda como un episodio de oportunidad laboral, en aquella época terminó su maestría y recibió varias ofertas de diferentes instituciones, lo que le llevó a aceptar y cambiar hasta encontrar el mejor espacio. Al igual, la docente y decana Verónica Yépez cree que en este momento de la historia se le permitió solicitar a su universidad su ingreso como docente a tiempo completo, luego de terminar sus estudios de doctorado, lo que para la institución significó un puntito más en la calificación de la calidad educativa.

Pero la aplicación de la LOES generó tal malestar al interior de las universidades que no alegró a todas las docentes. Varias observaron una premura en los procesos de adaptabilidad y de cumplimiento de las universidades con los organismos de control del Estado, ellas lo recuerdan:

“Todas estas reformas que hicieron ... no estoy de acuerdo con los modos, apresurados, los tiempos, las exigencias, el convertir de la noche a la mañana a las universidades, ...generaron una dinámica de publicación que no son éticas” (Baquerizo U Casa Grande 2021).

“Este impulso de que los profesores de comunicación se preparen no tiene una década, fue en gran medida forzado por la ley, y claro la ley tampoco se cumplió a rajatabla...hacen sus maestrías para un poco mantener sus cargos docentes” (Punín UTPL 2021).

Entonces pienso que con la LOES 2010 realmente se fortalece muchos parámetros. Entonces yo más bien no me he visto forzada, más bien yo pienso que ha sido una oportunidad para mejorar ¡sí! Y pienso que debería ser de la forma como está haciendo porque ehh... impartir docencia en educación superior realmente es una labor muy... muy... de mucha responsabilidad y muy importante (Calva UNL 2021).

Pero la ley nueva... la que sacaron en el año 2017 esas ya me parecen terribles. El escalafón también me pareció terrible. Porque veníamos todos estos jóvenes, toda esta

ola de gente joven aprendiendo y yo justo estaba estudiando el doctorado cuando sacaron eso de que decían... ya han agregado a tres y tiene que renunciar para ser principal (asombro) creo que en ningún país del mundo... me pasó el pensamiento de... me dio una depresión dije... – ¿Y ahora, para qué invertí todo lo que tenía en estudiar esto, voy a quedar estancada qué voy a hacer?–. Y sigue siendo la preocupación de los docentes que entramos en esta época que no logramos escalar (Vásquez U de Cuenca 2021)..

Estas vivencias hablan de cambios forzosos en las dinámicas internas de las universidades debido a la presión del Estado y la tensión vivida por las maestras para cumplir con las exigencias que significarían continuar en el cargo. Pero las visiones están divididas para algunas ha sido una esperanza de cambio. Lo que además provocó amplios diálogos, marchas y manifestaciones con nuevas propuestas desde los docentes y universitarios previo y durante la ejecución de la LOES, como lo mencionamos en el capítulo dos.

El tercer momento de acceso y restricción para ser docente universitaria en comunicación estuvo marcado por las reformas de la ley. Una de las primeras reformas hacía referencia a adquirir más calidad con más regularizaciones del Estado –en los últimos años del gobierno de Correa–, luego las reformas cambiaron a una visión de competitividad económica (Rama 2003, 2005) avalado por la creencia de los organismos internacionales que hablaban de a mayor conocimiento mayor crecimiento de la economía. Con la llegada del gobierno de Moreno también hubo reformas que ya no estaban alineadas al periodo anterior, esto generó algunos cambios, entre ellos: la ampliación del plazo para el proceso de formación doctoral de las docentes, también se dio mayor autonomía a las universidades restando regulaciones desde el Estado.

Para las docentes entrevistadas las épocas de reformas a la LOES provocaron disminución de presupuestos, reformulación en las carreras y posibilidades para que las universidades puedan hacer despidos y quedarse con personal a tiempo parcial. Pese a que eso podía significar cortes en los proyectos de vinculación o investigación. La tensión interna, que hablamos en los párrafos anteriores acá se intensifica aún más, entre las docentes que, aunque lucharon por cumplir con los requisitos como los de dedicarse a la investigación o incluirse en un programa de maestría o PhD no significaba preservar una plaza de trabajo. Estos cambios empeoraban las condiciones no solo de las que salían al no contar con un trabajo sino del plan educativo previsto para esas

jornadas y las metas de la facultad o carrera, disminuyendo de cierta forma lo social y optando por una visión de mercado. Las docentes lo mencionan:

“La universidad se ajusta a lo que el gobierno te dice” (Ugalde UDA 2021)

“Entonces una falencia también de la universidad es que, si tú eres un profesor contratado y estás en medio de un proceso de investigación, no ven nada, bueno lamentablemente hasta aquí llegó su contrato y ya” (Docente anónima Guayaquil 2021).

Como en los extractos anteriores, la posibilidad de inestabilidad en el trabajo se volvió común. Algunas docentes mencionaban como vieron que sus compañeras fueron despedidas por falta de partidas o eliminadas por las mismas universidades y luego recontratadas a tiempo parcial o porque el o los jefes deseaba que esos puestos los ocupen personas cercanas a sus círculos. Esa presión y tensión de las academias hizo que los agentes dominantes intenten preservar sus estatus incorporando agentes simpatizantes para incrementar el poder. Como lo expone, la siguiente docente:

Todos muy sorprendidos, se supone que están reduciendo gente y contratan a esa chica...ya nos vamos enterando quien es... graduada en Harvard..., pero es hija de uno de los de la mesa de directivos de la universidad... y quien había sido candidato a alcalde (Docente anónima Quito 2021).

Las docentes tienen claro que los cambios en las leyes del país, les afecta a ellas. Sus ingresos a la academia están sujetos a realidades que ellas no pueden controlar directamente, dependen de instauran relaciones que las acompañen en su camino o llegar a un momento en el que una normativa les habilite el paso. Por lo tanto, ellas van tomando un lugar en el espacio social, que en este caso es la academia en comunicación, que está determinada por estructuras, en donde hay luchas. Y, es en las estructuras en donde surgen las clases sociales, como lo menciona Bourdieu:

La clase social no se define por una propiedad (aunque se trate de la más determinante...) ni por una suma de propiedades (propiedades de sexo, edad, origen social o étnico como blancos, indígenas, emigrados—, de ingresos, de nivel de instrucción) ni mucho menos por una cadena de propiedades ordenadas a partir de una propiedad fundamental (la posición en las relaciones de producción) en una relación de causa a efecto, de condicionante a condicionado, sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y por los efectos que ejerce sobre las prácticas (Bourdieu 1991, 194).

Las docentes luego de lograr el ingreso contarán con una ubicación dentro de las universidades que estarán de cierta forma determinada por los capitales acumulados, en especial el cultural y el simbólico; entendidos como fichas de juego para entablar las luchas de poder. Entonces, podemos hablar de una clasificación y el desplazamiento entre las docentes por cómo está organizada la estructura. Tal cual como en la historia de la joven de Harvard que, al tener nexos con los directivos de la institución, pese a ser una época de despidos ella llega a ocupar un espacio, que, aunque parecería que no existen las condiciones, a ella le favorece.

En la lógica de la lucha por el poder es el capital, el que limita el campo y actúa como diferenciador social entre posiciones. Y, la posición somete a los agentes a un condicionamiento y por eso se adquieren disposiciones como formas de ver, pensar, evaluar, que las explicaremos más adelante. En tanto, el espacio social determinado por el cargo empodera o estigmatiza a la docente, la coloca en el bando de los dominantes o de los subordinados, de las docentes con trabajo o de las docentes sin trabajo.

4.2.2 Ocupar un lugar en la academia es contar con una ubicación en el espacio social

Al redactar las historias de vida, varias docentes pese a que ocupan un puesto en la academia mencionan: la ausencia de maestras, la no visibilidad o la no referencia local o nacional dentro del área de comunicación en Ecuador. Ese buscar entre ellas mismas, esa auto exigencia de no lograr o ser un referente provoca pausas en los diálogos por descubrir quiénes son en realidad, qué cargo ocupan más allá de lo que dicta un contrato, qué hacen, o qué dicen hacer y qué hacen sus compañeras y compañeros.

Dudas que en ciertas docentes se alargaban con silencios, con movimientos de rostros, de ojos, de manos. De pensar en comparación con los hombres, porque de cierta forma, ellos si son los referentes, observando que en algunas ese saber se ha institucionalizado como parte del personal masculino.

Otras de las características que se repiten son las frases “por primera vez una mujer es...”: rectora, decana, vicedecana, directora. O “fui la primera mujer en...”

Para ellas, ver ocupar un cargo o asumirse en ese puesto que no ha sido visibilizado como opción para las mujeres, es visto con optimismo y con sorpresa a la vez.

Utilizando los términos de Bourdieu, ellas comienzan a observar la existencia de un *capital simbólico legitimado* al ocupar espacios, y que en parte es el resultado de contar con aquel capital social que las llevó a que ingresen a la docencia universitaria. A lo

anterior, hay que sumarle el capital cultural individual representado por los títulos académicos de tercer nivel como son las licenciaturas e ingenierías, que fueron los requisitos básicos para ingresar antes de la existencia de la LOES 2010. Mientras que, con la aprobación y aplicación de esa ley los requisitos mínimos cambiaron por que la persona interesada en ingresar a la docencia estaba sujeta a contar con una maestría y en lo recomendable con un doctorado, más un determinado número de años de experiencia y publicaciones.

“Siempre lo dije en la U, algún momento me dedicaré a la docencia, me agradaba mucho la idea y postulé, adjunté mis méritos, todo lo que me pedía la U... gané el concurso y me llamaron” (Mendoza U de Guayaquil 2021).

Entonces, cuando nos referimos a ocupar un lugar en la academia es contar con una ubicación en el espacio social, es sentirse colocada en un espacio deseado como el de Mendoza. Porque ingresar por mérito tiene más legitimidad que por contacto social; por consiguiente, la meritocracia es sinónimo de prestigio.

Hablamos también de cómo la jerarquización del espacio físico o un espacio habitado físicamente es el reflejo de un posicionamiento social, y que también aplica de forma viceversa, el tener un espacio social significa tener un espacio físico.

Para comprenderlo mejor diríamos que el espacio social es un sistema de posiciones, en donde las docentes se identifican en relación con las otras –dominante, subordinada u homologada–. Es una ubicación de clases sociales, de tal forma que una jefa sea esta directora o decana tendrá mayor notoriedad intelectual que una docente nueva, pero el ingreso o el estar ya determina que podría mejorar ese espacio. Así, las posiciones son establecidas por las agentes ya sea por el poder o capital o por los vínculos sociales.

Otro ejemplo retomamos con Yépez, ella ingresó a la docencia a tiempo parcial en 1995 para dar ofimática, aquella enseñanza sobre las aplicaciones y programas de computación, materia que con los años desapareció. Ella no conocía del campo de la enseñanza y supo de la disponibilidad del cargo por un compañero, a quien su jefe le había manifestado de la necesidad de otra persona para esa materia. Los años pasaron y pudo solicitar otras materias de su interés y luego al tomar una maestría, más tarde un PhD escaló para obtener un cargo a tiempo completo.

En el espacio social académico se puede ver la desigualdad representación de los grupos sociales expresados en los diferentes capitales sociales y culturas de las docentes, por la herencia familiar, la escuela, el colegio, la universidad, sus relaciones de redes de amistad, edad, color de piel, etnicidad, ubicación geográfica, idioma, religión, por su

discapacidad o por ser de la comunicad LGBTIQ+; y, que condicionan el cómo se desenvuelvan en el espacio.

Entender el espacio social de las maestras de comunicación no es de una realidad visible o tangible, si no se lo observa en la organización de las prácticas y representaciones de las agentes. El espacio social es un espacio de relaciones de poder, donde las docentes existen y subsisten (Bourdieu 1997, 47). En donde nos permite comprender las distancias espaciales entre aquellas noveles docentes y las que llevan años dentro de la academia, o entre aquellas que han llegado a tener visibilidad y las que no la buscan. Entonces, el espacio social es una posición caracterizada por un tipo de persona que tiene como fin mantener la estabilidad de la clasificación.

Con la ley, las docentes evidenciaron varios casos de que su capital cultural engranó con una ubicación dentro del espacio social de la academia, como en los siguientes ejemplos:

“Para mí fue 100% determinante (tener la maestría) para poder entrar a una universidad y dedicarme a la docencia, porque en ese momento había muy pocas personas con maestría” (Luengo UDLA 2021).

“Yo era de las pocas profesoras que tenía una maestría en el área” (Ugalde UDA 2021). Con estas experiencias entendemos que encontrar un espacio en la academia se da a partir de la sumatoria de capitales. Otra docente recuerda que, con la ley, la universidad tuvo que hacer recortes porque los docentes no cumplían con los parámetros o porque otros no aceptan seguir titulándose, entonces eran docentes que se movían en diferentes espacios, a institutos o a cargos que no requerían esa titulación para no perder la ubicación que ya tenía. “Bueno nosotros los llamamos *profesores taxis*, se subían un semestre y en otros no estaban” (Baquerizo U. Casa Grande 2021).

Podemos agregar que ocupar un espacio en la academia ha significado que las docentes ingresen a la universidad con diferentes tipos de cargos: como invitadas para una clase o para un tiempo determinado, a tiempo parcial o a tiempo completo. Lo anterior determina las horas de clases y las materias a dictar que se ajustarán a sus conocimientos y las harán formar parte de un grupo de profesionales con un tipo de conocimiento específico, las mismas que podrán ser reconocidas por sus pares y que estarán habilitadas para dar esa información. Además, esos conocimientos a la vez se irán ajustando a lo que la malla curricular, sus jefes o la universidad necesite según las disposiciones de las leyes del momento. Por ende, en estos espacios ocupados por las docentes también se hacen presente cuestiones de estatus, distinción social y clases.

En el ejemplo de la docente anónima que, hablada de varios despidos versus el ingreso de la joven de Harvard, detectamos que hay una relación entre la estructura que sus integrantes buscaban mantener y las estrategias puestas en marcha, comprendiendo que un grupo social intenta reproducirse a sí mismo, donde la clase dominante era la que imponía la regla. En los otros casos, antes citados, el acumular conocimiento hace que sea la estrategia para ocupar el espacio.

Para las docentes, después del ingreso a la academia, otras de las situaciones de interés es lograr permanecer en el espacio social o lograr el cargo adecuado a sus conocimientos y conveniencias. Este paso, para algunas, tomó un poco más de tiempo. Ellas mencionan que necesitaron conocer el desenvolvimiento de la institución, de sus compañeros, de las posibilidades y con ello optar por hacer propuestas acordes a la clase social que domina y en la que ellas se encuentran envueltas, como una especie de estrategia.

“Ofrecí dar una clase de periodismo científico, porque esa es mi especialidad y le ofrecí al coordinador... aceptó mi propuesta” (Orbe USFQ 2021).

En el extracto anterior observamos que la docente luego de varios meses de conocer el funcionamiento de sus espacios laborales opta por proponer, en observancia de que su conocimiento específico está en función de los intereses de la universidad y que sus pares le han reconocido en ese conocimiento. En otros casos, el percibir desde adentro la estructura hace que ellas empleen prácticas que de seguro funcionarán, con toda la sinceridad como una de ellas nos cuenta: “Agarrando mañas, prácticas ... pero al principio es durísimo” (Miño UDLA 2021). La permanencia en un espacio, el conocer las reglas y las posibilidades de acción hace que las docentes sepan que hay mecanismos que pueden ser repetidos para ser aceptados o que concuerdan con lo requerido por la clase dominante o por sus pares.

El estar dentro de la academia es contar con una ubicación que genera cierta distinción dentro de la clase laboral, y a eso, sumado su capital social acumulado hace que varias de ellas reciban ofertas por recomendaciones o por cierta filiación a la postura de los directivos.

“Recibí una llamada directa del decano, en donde decía que estaban en la búsqueda de una persona que dirija la maestría” (Luengo UDLA 2021).

Si bien en la entrevista con la docente de la cita anterior, ella no habla de contar con relaciones de cercanía con las autoridades, ni un interés previo a ocupar ese cargo, podemos considerar que sus prácticas, el *hexis*, hicieron que la clase dominante le llama

a ella para legitimarla y manifestarle su aprobación en el cómo se organiza, porque ella aceptó la doxa institucional, y que para la clase dominante está de acuerdo con sus intereses.

Para otras mujeres, el incrementar de forma progresiva sus capitales culturales entendidos como la educación formal a través de cursos, diplomados, maestrías o doctorados, o el desarrollar proyectos o hacer investigación son las estrategias asumidas y que les mantendrán en el cargo o incluso en la posibilidad de escalar. Sus diferencias radican en el espacio en el que se desenvuelven, algunas que han podido trabajar en varias universidades, mencionan que el desenvolvimiento de su vida laboral es distinto. Para la siguiente docente, el optar por incrementar su capital cultural fue por ajustarse a la LOES, por cumplir de forma paralela a lo que la institución buscaba que eran docentes con mayor preparación y porque encontraba que ese incremento era también parte de sus intereses:

“O sea realmente fue un poco... la presión del tema institucional, por una parte, aunque yo te digo, yo pude seguir trabajando sin ninguna complicación, en la universidad siempre ... siempre son muy respetuosos” (Baquerizo U Casa Grande 2021).

Pero el interés de mantenerse en el cargo que le ha permitido contar con un espacio social, hace que el *illusio* de jugar, con nuevas posibilidades de producir. En algunas de las académicas va más allá de una autosatisfacción es por una necesidad vital, como la estabilidad económica familiar. Y al mismo tiempo, no es que dejan ese *illusio* porque saben que en el lugar en el que se encuentran pueden seguir jugando y eso es lo que a ellas también les interesa.

“Cuando eres mamá, empiezas a buscar estabilidad” (Orbe USFQ 2021)

“Evidentemente quiero jubilarme con mejor sueldo, evidentemente quiero crecer profesionalmente” (Vanegas U. Salesiana 2021).

A través de las palabras de las entrevistadas se observa que sus intereses por continuar en la academia son diversos. En algunas hay el reconocimiento de una clase dominante a la que ellas quieren ajustarse, al cumplir con los parámetros, al ajustarse a sus reglas, hasta cierto punto para simpatizarlos; y al mismo tiempo, para otras no es tan evidente su actuar, sino que se ven sumergidas en esta realidad que se mimetizan.

Algunas docentes saben que espacio ocupan en el campo, sea de inclusión o exclusión, y que tienen un juego que mantener, y que en ese juego hay luchas que lograr y otras no. En esta clasificación podemos construir las semejanzas que tienen las agentes y las diferencias que las hacen tan parecidas entre sí mismas y con otras vecinas o distantes. Y

toda esta taxonomía ocurre desde o de acuerdo con el punto de vista, porque el espacio social actual es el resultado un espacio social histórico, donde hubo luchas anteriores. Para las docentes su ubicación en el espacio social no es algo estático, sino cambiante y dependerá de sus intereses y necesidades por ascender o mantener un status quo. Es un campo de luchas, donde el cuerpo de la docente ocupa un rol importante, si es femenino o masculino, donde el género se cruza en diferentes maneras de identidades para generar privilegio u opresión. Pierre Bourdieu, menciona:

la posición ocupada en el espacio social, es decir en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital, que asimismo son armas, ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo (1999, 25).

Retomando que varias de las docentes antes de llegar a la docencia participaban de otros campos como el profesional en su rama particular o en la comunicación. Y en ese pasado también debieron tener un espacio social, uno que lo vivieron pero que lo decidieron cambiar o utilizar las herramientas ganadas como el conocimiento para permitirse un crecimiento diferente al obtenido. Como lo iremos desentrañando más adelante, para algunas sus campos previos representaron campos de guerras, de inestabilidades recurrentes, donde se mantuvieron pese a ser parte del grupo de las excluidas. Fueron campos donde el predominio masculino estaba visible y su rol como académicas se veía amenazado por un grupo hegemónico.

4.2.3 La docencia en comunicación como espacio social

El espacio social en la docencia se concreta en la labor que ejecutan las docentes, ya que el trabajo es un regular interno del sistema social y el campo universitario es también un organizador social, como lo dice Bourdieu. Por ejemplo, con los exámenes de ingreso o con los concursos de méritos y oposición, se inculca la desigualdad y la cultura dominante, donde algunas lograron su primer ingreso, otras ascienden, otras se mantienen en el margen y varias esperaron para ascender a un mejor espacio si es que los que dirigen así lo disponen.

Sobre el tipo de trabajo, podemos indicar que las docentes universitarias son personas asalariadas que tienen rangos de actividades de acuerdo con el contrato o según los acuerdos verbales. Esto provoca una sub-clasificación en el campo, con cargos de poder administrativos o de vínculos con las personas dominantes de la institución. Otras al

tener un trabajo ocasional o ser menos visibles les coloca como subordinadas. Ser una docente asalariada tiene algunas diferencias de un trabajador u obrero manual, donde su habilidad y fuerza estarán presentes en sus extremidades, pero son semejantes al hablar de precarización y falta de flexibilidad horaria. Algunas cuentan de forma minuciosa otras casi al tiro que dedicarse a la labor de docencia con las labores de gestión o de investigación implica no contar con espacios de descanso suficientes, que la presión por ser mejor o ganar prestigio, visibilidad o simplemente contar con lo adecuado para no ser despedida. Estos factores son todos causantes de malestar.

Con respecto a su percepción de satisfacción varias expresan con orgullo el trabajo logrado hasta la fecha pese a los obstáculos y unas cuantas manifiestan que las situaciones problemáticas se mantienen.

El stress del trabajo, la dinámica del día a día y la cantidad de tareas por cumplir llevando incluso a realizarlas a la casa, parecen todas como si fuesen consentidas y autoimpuestas libremente. Esto hace que las docentes ingresen en un esquema laboral influido por metas cuantitativas, donde generar más es el objetivo final, a costa de lo que sea, como la falta de descanso. Esto está acarreado por el paradigma educativo inclinado al lado de los mercados, impuesto desde la segunda y tercera reforma educativa que genera estándares que no necesariamente se adaptan a la localidad.

Los malestares del trabajo asalariado se sumarán a las actividades no productivas que tienen las docentes impuestas culturalmente, a diferencia de sus pares masculinos, este punto lo observaremos más adelante.

El campo universitario al estar atrapado en un discurso neoliberal ve a la educación como una mercancía y con un discurso gerencial. La calidad educativa, la planeación estratégica, los recursos y la eficacia son parte de la ecuación de costo-beneficio.

Entonces, la universidad es vista como unidad de producción de conocimiento que debe aplicar la optimización de los recursos, es decir, en menos tiempos más resultados. Y es en este punto en el cual la trabajadora académica hace lo que sea para que se cumpla a fin de mantenerse en el espacio social. El mantenerse implica ser parte de los juegos políticos que se dan en la institucionalidad, sea o no sea del campo de la comunicación, aunque no necesariamente los acepten o los ven como aguantables.

“Es un manejo más político, hay bloqueos, tensiones, existen y se dan cosas inenarrables”
(Rodríguez UCE 2021)

Como lo menciona la docente, sus ganas de seguir, su búsqueda por mantener su espacio le hace tropezar con estas realidades, producto de las estructuras jerárquicas que

se mantienen en la institucionalidad. Ella, aunque es sutil en describir, señala que las diferentes políticas provocan dificultades en los accesos a ciertos beneficios como puede ser la publicación de trabajos.

Las docentes entrevistadas asimilaron que su espacio en la comunicación es un espacio aceptable, que, si les generó molestias en un principio, ahora ya casi no las sienten. Así manifiestan las docentes que bordean los 50 años, su tiempo en la docencia es más de una década lo que les ha permitido embarcarse en conocer y resistir en su campo.

Algunas de ellas han logrado la visibilidad, el prestigio o la marginalidad para ser respetadas. Sin embargo, las más jóvenes admiten persistir en el campo pese a las reiterativas dificultades debido a la búsqueda por encajar en ese sitio social que implican un sinnúmero de requisitos y adaptaciones en sus tareas diarias para mantenerse, como mimetizarse en lo que hace la mayoría del grupo, en los temas de investigación, en las formas de enseñanzas y en el evitar los conflictos.

Con el enfoque productivista, entendemos que generar ciencia en el campo universitario, en nuestro caso el de comunicación, es susceptible a ser tratado con un manejo de gestión de mano de obra. Esto significa que la universidad reorganiza equipos, prescinde de alguno de sus integrantes y contrata tecnología, pero que no necesariamente será en calidad del trato a la trabajadora. Con ello, vemos incertidumbre en la relación a los medios de trabajo, inestabilidad de remuneración, tratos diferenciados, extensión de funciones regulares y mayor cantidad de horas de trabajo. Algunos de estos síntomas fueron hallados en este caso de estudio. Porque el campo universitario es un espacio privilegiado de crear conocimiento, y en el marco neoliberal hay una creación de necesidades que a las docentes les presiona por obtener mayores capitales culturales, que ocasionalmente las asfixian, pero que les da un espacio social aceptable y es donde quieren construir sus trayectorias.

4.2.4 Ingresar a la docencia de comunicación es aceptar un rol estructurado

Para las docentes aceptar el rol estructurado significa pertenecer. El buscar y luego aceptar un puesto en la academia presupone una serie de actividades y obligaciones de acuerdo con su labor, más lo que sus compañeros, jefes y familiares aspiran a que efectúe o logre a futuro. El ser docente con la aparición de la LOES 2010 y la necesidad de cumplir los requisitos como tener un título de master o PhD, desarrollar investigaciones constantes fueron y son vistas como exigencias necesarias. Porque esos discursos están en sintonía con el discurso hegemónico del Estado y del mercado académico.

Como veíamos en el capítulo dos sobre la evolución del campo de la comunicación en el país o en la región esta disciplina tuvo su nacimiento apegado al periodismo para responder las necesidades de personal de los medios de comunicación nacionales, lo que significó un tipo de rol.

Después con el interés de los intelectuales hay el surgimiento de la Escuela Latinoamericana de Comunicación que trajo consigo que la comunicación sea parte de la academia y comienzan los primeros estudios relacionados con los medios, discursos, recepción y de cierta forma aparecen los intelectuales críticos; todos estos como un nuevo rol dentro de la comunicación.

En los años 80 se analiza la industria cultural con el auge de la publicidad y se incrementan las universidades en los 90s por ende hay mayor número de personas que ingresan a la academia y la oferta se amplía a lo que el mercado le pide. En estas décadas el rol estructurante era la del docente con conocimientos y con funcionalidad para el sistema, si era de las docentes apasionadas por el conocimiento entonces haría algo de investigación, no se necesitaba título de máster o de doctora. El prestigio venía por los años dedicadas a esta labor.

En los años siguientes con la difusión de la calidad y de lograr vínculos internacionales las exigencias cambiaron, se diversificaron e incrementaron; de modo que, los roles también. Entonces, en estas últimas décadas (vinculadas a la tercera reforma educativa) el rol que se ha estructurado es el de la productividad incesante, con interés en obtener más certificaciones, más publicaciones, más tiempo dedicado a la academia, aunque sea fuera de ella. Y el reconocimiento será medido por el número de veces que publica algo acompañado por el número de asistencias a conferencias o congresos.

Sin embargo, en este breve recorrido por la disciplina observamos que el rol como académica no llega a tener la atención suficiente en comparación con otros académicos de las ciencias duras. Y esto debido a que el campo de la comunicación tampoco ha logrado el reconocimiento institucional de ahí que las investigaciones y las investigadoras son pocas en relación al número de personas graduadas año a año.

4.3 Habitus de las docentes en comunicación

En un vistazo por las historias de vida de las entrevistadas, encontramos como ellas reproducen patrones que observan en sus espacios sociales. Estas repeticiones no siempre son conscientes, incluso podemos aseverar que algunas ignoran que lo están haciendo. Estos patrones o estas formas de hacer las cosas forman parte de estilos de vida que en el sentido bourdiano, lo llamamos *habitus*.

Cada habitus es un mundo y una red de significaciones, lo que una vive no es lo mismo para la otra entrevistada. Los estilos de vida cambian por el lugar donde se ubican materializado por el cargo que cuentan, la institución y las relaciones sociales logradas. Hay aquellas que por su movilidad entre instituciones o cargos o por las participaciones en congresos les ha impactado el modelo de vida de las académicas de comunicación de otras regiones que desean replicarlas; en relación a sus propuestas investigativas, en qué revistas quieren publicar o en qué instituciones quieren prepararse o ser docentes. En estos habitus también cobra importancia el cuerpo por la facilidad de adquirir capacidades no naturales y de incorporar estructuras. Así los estilos también enmarcan en posturas corporales, en qué tipo de ropa usan o a qué lugares frecuentan o qué tratos deben dar o deben recibir. Si bien ellas no mencionan en palabras, sus lenguajes corporales son similares. En los encuentros por el Zoom sus vestimentas integradas por trajes o ropas semi casuales, acompañadas de blusas y lentes son las que predominan; el hablar de ciertas universidades o de congresos detallan que sus intereses son semejantes. Pero también hay velos de idealización cuando las docentes nos hablan de su anhelo por llegar a un puesto en la universidad privada o en la universidad pública, en particular, para cumplir con un mejor estilo de vida o que al optar por un tipo de titulación en un tema específico o en un país determinado lo lograrán. Entonces, estos estilos dan sentido de vida, de su práctica y de su auto representación de la realidad social, son como sus guías para su capacidad de agencia. Así ellas manifiestan en sus discursos: “En la universidad pública...no puedes hacer nada si no está supervisado, que finalmente cuando ya...puedes hacerlo se te fueron las ganas, ya perdiste todo el entusiasmo” (Orbe USFQ 2021).

“Las universidades se estilan mucho que le diga a uno no sé, (por el) título, pero a mí esas cosas, a mí me rechinan” (Ulloa ESPOL 2021).

Estos razonamientos nos llevan a diferenciar, lo que para ellas se ha convertido en etiquetar el trabajar en una u otra universidad; y lo que para ellas significaría un adecuado o no estilo de vivencia laboral. De las charlas obtenidas con las docentes, comprendemos que hay dos estilos fuertemente marcados, la academia en lo público y la academia en lo privado.

Para algunas trabajar en la universidad pública requiere utilizar mayor tiempo y energía al presentar proyectos, hay mayor dispersión entre la clase subordinada y dominante debido a la cantidad de docentes porque hay pocas posibilidades de diálogo, hay menores posibilidades de ser reconocidas por la clase dominante, hay ciertas

dificultades para escalar, hay mayor tendencia a la burocratización, hay un ideal de permanencia para obtener una seguridad laboral rentable. Acá las docentes se visibilizan con la construcción de pensamientos y reflexiones críticas del sistema, hay una postura vigilante de las prácticas cotidianas. Y hay mayores formas de escalar a través de coincidir con los ideales políticos.

Otras docentes, en cambio, consideran que laborar en la universidad privada requiere mayores posibilidades de organizar la carga horaria, hay el respaldo de la universidad para optar por nuevas titulaciones con permisos, hay oportunidad de movilización para ingresar en una universidad parecida, hay mayores opciones de ser reconocidas por la clase dominante, hay mayor tendencia a un trato de servicio al cliente o una visión empresarial, hay posibilidades de modernizarse o innovar, hay mayor homogenización entre las clases, sean estas dominantes o subordinadas. Hay mayor tendencia a mantener el cargo si coinciden con las visiones de mercado y de recibir capacitaciones para desarrollar un marketing académico. –Al concepto de marketing lo tomamos en su sentido más amplio que corresponde al proceso investigativo de las necesidades de la sociedad para brindar servicios adecuados y satisfacer (Manes 2004, 15)–.

Además, planteamos que más allá de las diferencias, una semejanza, mencionada antes, es que independientemente del bando que ocupan son trabajadoras asalariadas ya están sumergidas en un mismo impacto globalizante.

Si la docente de la universidad pública llega a tener un cargo administrativo tendrá mayores posibilidades de acceso a un diálogo con la clase dominante, pero que eso no significará mayores encuentros con sus pares, tendrá cierta posibilidad de obtener prestigio o reconocimiento por la clase y su reto será conciliar la institucionalidad con la diversidad de clases. Mientras que, si un docente de la universidad privada llega a tener un cargo administrativo tendrá mayor remuneración, con más oportunidades de cumplir con los requisitos de los integrantes de la jerarquía superior, hasta cierto punto el docente administrativo llega a tener una domesticación frente a la institución y contará con una ideología legitimadora y el apoyo institucional y con la posibilidad de contar con personal de cuidado y limpieza en sus hogares.

Otra de las características, desmarcada de la institución que pertenezcan, está presente en las docentes administrativas de los dos bandos, quienes tendrían como patrones comunes buscar financiamiento y redes sociales para que otras investiguen o logren sus proyectos.

Tabla 4.1. Síntesis de los estilos de vida de las docentes según el espacio académico en el cual se desenvuelven

Universidad Pública	Universidad Privada
Docentes	Docentes
Mayor dispersión entre las clases dominante y subordinadas Mayor posibilidad para obtener una seguridad laboral Menores posibilidades de ser reconocidas por la clase dominante Ciertas dificultades para escalar Mayor tendencia a la burocratización Cuentan con una construcción más crítica del sistema	Mayor homogenización entre clases Mayor posibilidad de movilización entre las universidades de estilo parecido Posibilidad de organizar la carga horaria Mayores posibilidades de ser reconocidas por la clase dominante Mayor tendencia a un trato de servicio al cliente o una visión empresarial Mayor uso de un marketing académico
Docentes con carga administrativa	Docentes con carga administrativa
Mayor posibilidad de acceso a un diálogo con la clase dominante Las discrepancias se resuelven a nivel político-partidistas Posibilidad de conciliar la institucionalidad con la diversidad de clases	Más posibilidades de cumplir con los requisitos de la clase dominante Mayor tendencia a aceptar la domesticación institucional Sus discursos tienen tendencia a compartir una ideología legitimadora y por ello recibir apoyo institucional

Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría. Trabajo de campo abril-junio 2021 Flacso, Ecuador.

Si bien en la clase dominante hay un espacio de autonomía donde su estructura es por la ubicación de cada uno de sus miembros con sus variados capitales (Bourdieu 1991, 257), esta diferencia es por la prevalencia de ciertas fracciones de capital cultural o económico lo que conlleva a diferentes selecciones de estilos y gustos. Como en la tabla anterior, observamos la vida laboral se diferencia por el espacio académico en el que se encuentran y como se reproducen.

En el caso de algunas docentes, el capital social y el capital cultural que llevan desde la niñez les otorga un estilo de vida y les permite tener mayores oportunidades más allá de sus capacidades individuales, llegando a considerarse como una desigualdad natural y no como una desigualdad social. Y, además, porque aquellas agentes que nacieron en este campo cuentan con mayores elementos para sacarle partido porque conocen las reglas implícitas.

4.3.1 Habitus de resistencia presentes entre las docentes

En la academia hay espacios de monopolio de autoridad para tomar decisiones en proyectos o investigaciones y en medio de este orden legitimado, hay un grupo de docentes que buscan subvertirlo. Pese a que ellas se han sumergido y trabajan en la

academia su búsqueda no es salir, sus resistencias están enfocadas en luchar por cambios de reglas, por mejoras en su trato, en el manejo de su tiempo, en la posibilidad de escalar o tener más posibilidades de proyectos o investigaciones. Este resistir no necesariamente implica obtener poder o quitar el poder a otros.

Yo converso mucho con mis estudiantes y me decían ‘miss hay profesores que llegan y dicen —qué no te enseñaron a escribir—’ en seguida es como que los atacan ¡no! y los hacen pedazos, pero... y dicen que da miedo preguntar porque en seguida te dicen que porqué deberías... y yo digo ‘¡No! nadie sabe o sea nadie nace sabiendo, no está mal preguntar ¡ya!, más bien este...(vamos a) aprender’ (Mendoza U Guayaquil 2021).

Las docentes manifiestan el incorporar en sus clases visiones de mundo más amplias que las permitidas en las universidades o que están fuera de sus sílabos. Temas que les han trastocado como el feminismo, el ecologismo, los derechos de las poblaciones LGBTI+, o sumar teorías o teóricos que no constan en el pensum de clases. Estas adiciones forman parte de lo que ellas consideran como necesario para sus estudiantes ya sea porque sus alumnos no cuentan con esa información previa considerada de cultura general o porque desean activar el sentido crítico.

Para algunas su resistencia está en su individualidad que significa no sumarse a redes o no sumarse a la ola de publicaciones incesantes, otras la aplican con sus estudiantes en sus clases diarias y pocas consideran que su desafío de resistencia es sumarse a puestos de mando. Estas últimas aseveraciones las veremos en adelante.

4.3.2 ¿Un estilo de vida académica? El dilema de ser docente o investigadora o gestora o todos los roles a la vez

Pensar en un solo estilo de vida académica o de habitus docente es reduccionista. Como lo hemos planteado en los anteriores apartados, cada una de las maestras ha tomado a la docencia como una opción, una elección de vida, una oportunidad momentánea o un espacio para trabajar. Teniendo esta diversidad tan amplia al momento de conocerlas, sus posturas con relación a lo laboral están comprendidas entre: aquellas que solo quieren dar clases, o solo investigar, o solo hacer gestión administrativa, o solo proyectos de vinculación, o unas dos o tres actividades. O hay docentes que prefieren todas juntas. No hay convergencia en un solo tipo de opción de cómo ser profesora universitaria en comunicación o cómo ellas quieren ser. En lo que coinciden es que deben sumarse a las reglas del juego, las que fuesen, que le imponen pese a la falta de

interés y en la medida de lo posible tratar de elegir su camino en medio de las reglas. Hasta aquí podríamos pensar en un real ejercicio de *agencia*.

Sin embargo, las universidades, el Estado, la academia, la globalización y el mercado están basadas en leyes que no permiten opciones libres e individuales. Entonces, cualquier desplazamiento del agente en la trayectoria o en los modos de realizarlos no son gratuitos o inconscientes. Tal como lo menciona Bourdieu “los agentes no llevan a cabo actos gratuitos” (1999, 140), sino estos actos tienen coherencia con comportamientos interiorizados para estar en el juego de la academia. Para que exista el juego debe haber un bien puesto en juego y que sea limitado, escaso y codiciado; y este bien puede ser un puesto laboral en la academia, recibir reconocimiento o subir en el escalafón.

Frente a estas instituciones reguladoras, a las docentes les toca desplazarse o tomar acciones, como obedecerlas, o esperar. La siguiente docente lo cuenta así:

“Esto está parado desde hace tiempo ... es súper injusto porque hay profesores que tienen los mismos méritos que tú tienes (refiriéndose a ella misma) y no puede llegar a aspirar a nada más porque no sé da la reclasificación.” (Ugalde UDA 2021).

“Entonces me parece increíble porque hay docentes con doctorado con la misma formación o mejor que la mía, más experiencia, y nunca saben cuánto van a ganar al semestre siguiente o si van a tener clases o no, y es como injusto.” (Vásquez U de Cuenca 2021)

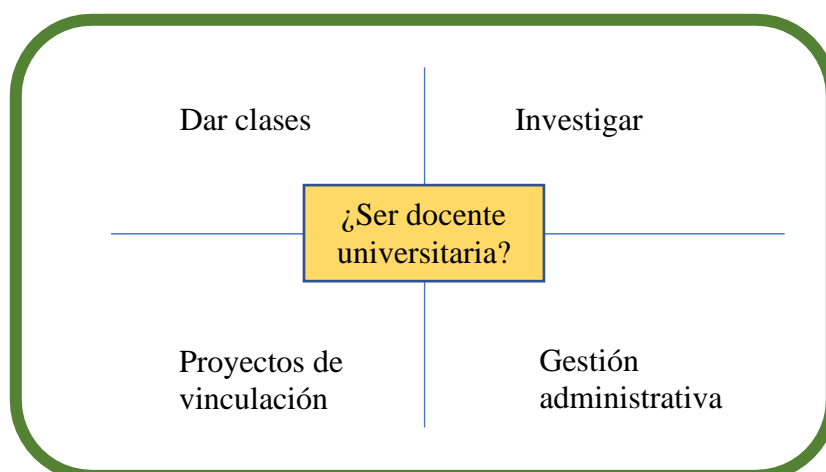
En las citas anteriores encontramos una lucha interna de las docentes, de saber que es injusto para ellas o para sus compañeras el estilo de vida que llevan; pero al mismo tiempo deciden por la espera como un accionar que toman para mantenerse en el juego.

El dilema de ser docente – entre dar clases, gestión, investigación, proyectos– también va más allá del espacio universitario, es el pensarse como docente e integrante de una sociedad, familia y cultura. Estas disyuntivas hacen que las docentes entrevistadas se cuestionen de ser o no ser parte, de estar en contra o a favor de algunas reglas dentro de las instituciones, de asumirse como académicas o solo como la que da clases. Porque el estilo de vida académico para algunas docentes es desgastante con sus otras

“actividades naturalizadas” por ser del género femenino, como el cuidado de alguien o las actividades de responsabilidad de una casa, como limpiar, cocinar y organizar. “Yo he intentado conjugar las 4 cosas –dar clases, gestión, investigación, proyectos–, pero si implica mucho tiempo de trabajar fines de semana, por las noches” (Rivera UTPL 2021).

Si bien una universidad educa en un habitus específico para que luego ingrese a una red, no siempre las docentes desean seguir ese habitus. Las maestras entrevistadas no tienen respuesta de cómo lidiar en estos temas, algunas buscan espacios para mostrar sus críticas, otras simplemente se suman. Con la globalización las docentes se ven a sí mismas no solo dentro del territorio nacional, sino como competencias con las docentes del mundo.

Gráfico 4.1. Los espacios de convergencia para ser una docente en comunicación



Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría. Trabajo de campo abril-junio 2021 Flasco, Ecuador.

Frente a estas realidades geopolíticas de imposiciones y de reglas, nos preguntamos: ¿Estas estructuras cuánto autocuidado permiten a las docentes que están sumergidas en la academia?, ¿cuánta flexibilidad para pensar en libertad sin presiones de la producción científica o sin la necesidad de ajustarse a estándares mundiales que quizá no aplica a lo ecuatoriano?

Estas interrogantes nos surgieron al finalizar algunas entrevistas, cuando las docentes manifestaban su lamento por la labor que ejercen y que la habían elegido. Ellas hablaban de la falta de tiempo, de recursos económicos propios o de la institución, de

ausencias de espacios para lidiar con sus realidades que no necesariamente implican hijos, sino las posibilidades de ser, de ocupar espacios, de accionar y reaccionar frente a lo que una estructura dispone.

“Así que aquí estoy intentando sobrevivir entre la docencia, el doctorado, las mil y una actividades que hacemos”. (Vanegas UPS 2021).

“Yo creo, que es lo que es, cada ciclo tienes que pelear por las horas, muchos temas políticos” (Ugalde UDA 2021).

Algunas docentes mencionaban el conocer de injusticias dentro de las universidades, cómo ciertos dirigentes se benefician al tenerlas en un mismo cargo y no realizar procesos periódicos para la revisión del escalafón docente que implicaría incremento de sueldos o beneficios en horas, investigación, entre otras ayudas para las académicas. Aunque ellas no mencionan con claridad el sueldo que perciben, saben que la institución a la que pertenecen se ajusta a lo legal, pese a que encuentran diferencias entre lo público y privado. Varias agregaron quedarse en lo público al saber que tendrán seguridad salarial y laboral fija mensual si logran un contrato de profesora a tiempo completo; a diferencia de las universidades privadas que también son elegidas por otras maestras, ya que responden a un mejor trato, a mayores facilidades para ser una docente, así como percibir insumos y financiamientos con mayor agilidad.

4.3.3 Tiempo de las docentes ¿cómo se organizan?

“Se necesita el tiempo, tiempo que tengo en contra entre dar clases, continuar con las investigaciones periodísticas y las investigaciones académicas... yo siento que ahí sí, no ¡humanamente no alcanzas!” menciona Orbe (USFQ 2021) cuando fue cuestionada de cómo se organiza, con su facilidad de palabra puedo mostrar su ajetreo diario.

El habitus es entendido como un orden, una forma, una racionalidad (Bourdieu 2007, 129) podríamos atrevernos a decir que las docentes de comunicación no tienen un hábito de descanso regular. En sus procesos de socialización mencionan con desaliento el no lograr más proyectos o más investigaciones como quisieran. Y esta falta de habitus de descanso en las docentes entrevistadas se cristaliza en el mundo representativo de la academia, sujeto a un avance sin frenos.

Si bien no podemos prejuzgar una relación a priori, una breve flexibilidad para tener descanso se encontraría en las academias privadas. Aunque tenemos claro que estos esquemas no ocurren del mismo modo con todas las docentes y que dependerán de la posición que ocupan la agente.

“A los docentes les dan los horarios con anticipación a fin de que se organicen... porque bueno, uno también tiene su vida personal. Yo soy mamá tengo 3 hijas” (Poveda UEES 2021).

Para la docente guayaquileña el manejo del tiempo está pensado en función de trabajar y estar con su familia; no obstante, ella no habla de descansar. Para el siguiente caso, la docente admite que la virtualidad por la pandemia le cuestionó sobre el descanso.

“Para sacar una buena idea, siempre necesitas ese espacio de silencio, es espacio de... que a veces la tenemos miedo a decir, es que voy a descansar un ratito, o sea, ese paro” (Pino ESPOL 2021).

Parar es una palabra que ha desaparecido del vocablo de las docentes, así como hay una desaparición del tiempo laboral y del tiempo libre. Ellas no la mencionan. En una breve revisión constatamos que el derecho al descanso consta en el Código Laboral del Ecuador en el art. 50 como descanso semanal forzoso, “las jornadas de trabajo obligatorio no pueden exceder de cinco en la semana, o sea de cuarenta horas hebdomadarias. Los sábados y domingos serán de descanso forzoso”.²⁴ Pese a la existencia de esta normativa, la presión productivista institucional y cultural prevalece en los entornos de las docentes.

4.4 La performatividad de ser docente

La performatividad como categoría la tomamos de la teoría de Judith Butler para comprender los cambios de expresiones y las interacciones sociales de las docentes dentro de su entorno. Para ello, tomamos en cuenta los estereotipos de género que las docentes entrevistadas han recibido, con los que se han educado, con los que han evolucionado, los que cargan hasta la actualidad y los que todavía transmiten de forma consciente o inconsciente.

Esta performatividad es cambiante, porque las expectativas y los trayectos de vida cambian. En la familia se pasan los estereotipos desde el nacimiento, como las expresiones de género. Después a través de la socialización, etapa en la que se marca por el contacto con las personas que las rodean ya sea en la calle, en el barrio, en la escuela o en los medios de comunicación. Estas etapas hacen de las docentes seres complejos, porque intervienen las etapas infantiles, de adolescente y como joven. Fases en las que recibieron una cantidad innumerables de mensajes y que pueden seguir

²⁴ Tomado del registro oficial con la actualización. <https://www.trabajo.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/11/C%C3%B3digo-de-Tabajo-PDF.pdf>. Última visita en noviembre de 2021.

impregnadas en sus vidas adultas; en donde ellas pueden naturalizar el sexismo, la discriminación, las desigualdades, sin pensar que ellas las están haciendo a propósito o con intención de causar daño o ganar poder.

En lo que si tenemos claro es que su performatividad también está envuelta en cuanto visibilidad se han dado a sí mismas o han logrado obtener. Comprendiendo qué a menor visibilidad, menor importancia, menos referentes, entonces menos poder. Y en esta posibilidad de ser, de desempeñarse como docentes de comunicación en Ecuador, intentamos comprender como ellas caracterizan el poder, como se observa en su cuerpo, en su postura, en su forma de expresarse, en sus construcciones diarias.

Entender el sentido de performatividad es que cada cuerpo tiene “capacidad de acción”, (Butler 2002,181-184). Todas aquellas posibilidades que el cuerpo tiene a través del uso de vestido, maquillaje y actuación, aunque sea de forma temporal. De esta manera, las docentes noveles serán ciertamente más tímidas frente a las docentes con mayor cantidad de años de experiencia o que han logrado puesto de gestión. Así como, las jóvenes docentes serán más valientes en mostrar sus puntos de vista que las docentes mayores al evidenciar su prudencia por la cercanía con la institución.

Las construcciones discursivas de los cuerpos de las docentes están basadas bajo las normas de estética, con una visión homogénea del cómo ser femenino y cómo ser masculino. Lo que Butler (2012) menciona los “cuerpos que importan”, ya que en lo social se ha construido una jerarquización, donde se incluyen o excluyen a los cuerpos que no cumplen con formas del modelo dominante.

La teórica Butler sostiene que hay actos corporales mediante los cuales el género se construye. En ese sentido, estos actos suponen una estilización, instaurando la identidad como una repetición estilizada de actos (Butler 1990:297) pero no solo constituyen esta identidad, sino que la constituyen como ilusión irresistible, como una creencia (Butler 1990:297). Precisamente esta es una noción que aparece en el pensamiento bourdiano bajo la forma de creencia práctica como estado de cuerpo (Bourdieu, 2013:111).

Si bien las docentes entrevistadas no mencionan cambiar su performatividad por el color de piel o el lugar de nacimiento, si expresan que tuvieron que adaptarse o mostrarse de cierta forma frente a lo tratos discriminatorios por no tener hijos, por ser solteras, por ser guapas, por ser lesbianas o por ser jóvenes.

En la academia en general y en la docencia de comunicación en especial, las expresiones de género equivalen a tener un poder; por lo que es una estrategia de

lenguajes de un cuerpo que va dando sentido a aquellas formas para distanciarse o reconocerse con los otros, en una especie de relaciones de conquista.

Las docentes, aunque lo dicen con sutileza forman guetos de confianza para armar proyectos, defenderse, proponer alternativas o simplemente sentirse reconocidas en el pensamiento de la otra. Estos grupos están indistintamente conformados por sus compañeros o compañeras.

Otra característica que pudimos observar con relación a la performatividad pese a la virtualidad –durante el desarrollo de este trabajo– fue la imagen que proyectan. Al echar un vistazo a los perfiles de las redes sociales académicas y el de las universidades, obtuvimos que la mayoría de las docentes tienen en imágenes con un estilo semi-formal o casual, usan sacos, blusas en colores grises, negros o blancos, tienen un poco de maquillaje en sus rostros y sus cabellos lucen cuidados. En consecuencia, su apariencia es de seriedad, manteniendo rasgos de feminidad como cabellos largos o recogidos o la pose de sus manos o cuerpo que expresan sutileza o encanto.

Estas son expresiones de identidad, que no necesariamente las docentes fueron conscientes que sus pares de las otras universidades hayan optado por estilos parecidos. Empero, todas están bajo unas mismas lógicas de belleza traídas de los países centrales, donde se crean estos cánones heteronormativos de lo que es bello.

4.4.1 Diversidad sexo-genérica e intergeneracional en la docencia de comunicación

Cuando comenzamos a desarrollar este trabajo de investigación nos encontramos también con la diversidad no solo de conocimientos o de clase social, sino diferencias intergeneracionales y sexo-genéricas.

De todas las entrevistas, una mencionó “soy mujer lesbiana” (Miño UDLA 2021). Para otra maestra al preguntarle sobre su sexo o género se río y dijo “perdóname, eso te digo, soy mujer” (Docente anónima 2021) y a esta misma mujer cuando se le preguntó sobre su definición étnica, respondió: “no veo el sentido de estas preguntas, con todo el respeto te lo digo” (Docente anónima 2021). Otras maestras respondieron “soy soltera”, “soy casada sin hijos”. Y, para el resto de las maestras presentarse como casada o tener hijos eran términos conexos. Para varias de ellas, estas preguntas de autodefinición les daba la oportunidad de abrir su espacio privado y contar sus historias personales. Que, si bien las hacían de forma amable, sabemos que el hablar de ellas es visibilizarlas de forma compleja.

Para nuestro estudio, las académicas son una muestra de una combinación entre atributos, quienes tienen un rol, luchas y limitaciones. Entonces, en el campo académico

compuesto por ciertas condiciones de posibilidad histórica y estructuralmente limitada; podemos observarlas en su papel que constituidas como un grupo movilizadas tienen una lucha de clase y buscarán defender esas expresiones colectivas que no necesariamente son conscientes o son reconocidas.

Luego de finalizar con todos los diálogos, cuantificamos algunos datos. El 89,5% de las docentes entrevistadas se auto identifican mujeres heterosexuales y mestizas. El 43,4% están casadas y tienen entre uno y tres hijos; el 15,8% están casadas y el 16,7% están solteras. Además, un 43,4% que tienen entre 30 y 40 años; seguidas de un 36,9% tiene entre 40 y 50 años. Con esta información podemos clasificar a las docentes como adultas jóvenes y adultas, una característica que predomina en la población ecuatoriana según el INEC; además, por cada cuatro docentes con hijos tenemos una docente casada sin hijos y una docente soltera.

Tabla 4.2. Datos generales de las docentes investigadas

Entrevistadas	Datos Generales	Docentes= 19	Administrativo = 1
Identificación sexo-genérico	Mujer heterosexual o cisgénero	17	1
	Mujer lesbiana	1	
	No lo indica	1	
Etnia	Mestiza	17	1
	Campesina-montubia	1	
	No lo indica	1	
Estado civil	Soltera	4	1
	Casada con hijos	9	
	Casada	3	
	Unión libre	1	
	No lo indica	2	
Edades	30-40	9	1
	40-50	7	
	Más de 50	2	
	No lo indica	1	

Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría. Trabajo de campo abril-junio 2021 Flacso, Ecuador.

En la siguiente tabla observamos el perfil académico de las docentes entrevistadas, el 73,7% tuvo como primera titulación la licenciatura en comunicación, como lo planteamos en el apartado del acceso a la academia; podemos agregar que conocer del campo de cierta forma les incentivó a profundizar en él. El 57,9% cuenta con título de PhD y el 31,6,8% tiene como última titulación una maestría, para este grupo una titulación doctoral no está descartada, pero saben que en sus circunstancias particulares hacen que no sea su prioridad.

El 68,4% son docentes titulares y el 31,6% mantienen un cargo ocasional, entre los factores están el haber cumplido los requisitos que solicitaba la LOES y que la institución abrió las plazas para que sean ocupadas.

El 42,1% de las docentes entrevistadas tienen entre 6 y 10 años de experiencia como maestras, seguido de un 26,3% que su rango de permanencia en la docencia es entre los 15 y 25 años. Estas últimas cifras están asociadas a las docentes que tuvieron ingresos tempranos, varias de ellas lo iniciaron en la década de los 90.

El 26,3% de las maestras entrevistadas han logrado publicar un máximo de 5 artículos, 31,6% registran menos de 10 artículos, esto muestra que la mitad de ellas están iniciando una producción científica en el campo de la comunicación. Mientras que, el 21,1% cuentan con una extensa producción que va entre 20 y más de 40 publicaciones, estas cifras están relacionadas con los años de permanencia dentro de la academia y la titularización obtenida.

Tabla 4.3. Datos académicos de las docentes investigadas

Entrevistadas	Datos Generales	Docentes=19	Administrativo=1
Nivel de estudios: Primera titulación	Licenciada en comunicación	14	1
	Socióloga	1	
Última titulación	Diseñadora	1	1
	Cineasta	1	
	Lcda. en educación literatura	1	
	Ing. en gerencia de tecnología en comunicación	1	
	Magister	6	
	Cursando el PhD	2	
Cargo	Doctora	11	1
	Docente ocasional	6	
	Docente titular	13	
Años como docente	No aplica	0	1
	1-5	2	
	6-10	8	
	10-15	4	
	15-25	5	
Número de publicaciones	No aplica	0	1
	-5	5	
	-10	6	
	-20	3	
	+20	2	
	+40	2	
	No aplica	1	

Fuente. Elaboración propia a partir de la teoría. Trabajo de campo abril-junio 2021 Flacso, Ecuador.

Cuantificar sus realidades y mirarlas en datos nos facilitan una visión panorámica de las identidades profesionales de las docentes; es una exploración de sus biografías y quizá es el apartado más cuantitativo de este trabajo.

4.4.2 Violencia simbólica en la academia de comunicación

En el diálogo desarrollado con las maestras se expone que ellas pueden en ocasiones visibilizar las injusticias y una que otra vez que viven bajo el concepto bourdiano de violencia simbólica. Para el autor la violencia simbólica se define como:

todo poder que logre imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza, lo que constituye el fundamento de su propia fuerza, añade su propia fuerza, que es propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron 1972, 18).

Entonces, entendemos que el agente dominado tiende a pensarse a sí mismo con las únicas herramientas que dispone y que comparte con el dominador. Las maestras subordinadas se ven reflejadas en ciertos casos como aquellas que tienen el poder. Por lo tanto, se puede considerar que la violencia simbólica, no es ejercida por la fuerza física, coexisten en complicidad con la subordinada, y esto se logra al estar instalado en el *habitus*.

Además, el Estado como campo del poder simbólico y con políticas o leyes ejerce la violencia simbólica, específicamente entre las agentes universitarias cuando se trata de evaluaciones o estandarizaciones con programas de estímulos o escala de docentes, como ocurrió con la aparición de la LOES y sus reformas. Estas violencias van formando el *habitus* de las docentes, quienes en un ejercicio de consentir o desconocer de lo que padecen siguen el juego. Es así como el Estado al ser una estructura organizada puede incidir en formas comunes que serán transformadas en prácticas, y que serán ejercidas por la imposición y disciplina que posee frente a las agentes universitarias.

En el ámbito de lo simbólico, se observa la tradición política de autoridad, el obedecer a quien manda o al superior. Aquellas expresiones de inconformidad o malestar serán sancionadas o veladas por cierta peligrosidad de perder el trabajo o reducirle apoyo financiero a un determinado proyecto. De igual forma, se mantendrá el apoyo si sigue la línea de la autoridad, evidenciándose ese respaldo con la asistencia a encuentros, para

que organice eventos o con la posibilidad de sentirse protegida cuando necesite ausentarse de las horas laborales.

En nuestro caso de estudio, las maestras se objetivan a través de los programas de evaluación. Por lo tanto, el habitus ahora está regido por un componente de educación neoliberal. Entonces, las evaluaciones o las nuevas exigencias son parte de un juego propuesto, que las que deseen mantenerse se unirán para jugarlas. Y en este juego se oculta la violencia simbólica, porque no fue creada por las agentes subordinadas sino por las instituciones que crearon el juego. Cada reconocimiento, cada nueva investigación o asistencia a un congreso se verá representada en la posibilidad de continuar en el cargo o con un aumento del salario entendido como el intercambio por el dinero –aunque no necesariamente ocurra, podría quedarse solo en lo simbólico–.

Y Bourdieu también aclara que se trata de una:

violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento, o más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término del sentimiento (Bourdieu 2000b, 12).

Es un orden social esquematizado, tomado como neutro y que no necesita de discursos para legitimarlo, de ahí que es invisible.

Y es esta violencia en la que comprendemos el por qué las docentes no descansan lo suficientes, porque hay un consentimiento de la sobreexplotación ejercida desde los sistemas educativos y científicos para controlar la fuerza de trabajo a través de más publicaciones, más certificaciones, más titulaciones y en poquísimos casos con apoyos salariales.

El poder simbólico tiende a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales que fueron inculcados, en cuya reproducción se multiplican las relaciones de fuerza. De esta forma se impone el reconocimiento de la clase dominante como cultura legítima y al mismo tiempo la ilegitimidad de las excluidas. Estas relaciones autoritarias tienden a ser camufladas, tratadas de formas más suaves, sutiles; por lo que, no solo es observado en este campo, sino que también es utilizado en la iglesia, escuela y en las familias.

4.4.3 Discriminación de género no palpable en el campo de la comunicación

Varias educadoras consideran que la discriminación de género fue un tema resuelto por las compañeras de las generaciones anteriores y que ya no les debe afectar. Otras, en cambio, tardan en percibir las y destacan que aún persisten con matices diferentes a lo que ellas sabían que existían. En este estudio, consideramos que prevalecen pero que pasan desapercibidas.

La academia es un mundo que se ha desarrollado como ha podido, se ha adaptado y ha sido halado por el mundo de la globalización. En ello, ha cargado sesgos de anteriores generaciones que no ha logrado sobrellevar o encontrar otras formas para no repetirlas, como mencionábamos con la violencia simbólica. Con esto, no queremos decir que solo las mujeres las sufre o que los hombres no sufran de discriminación, pero no es la misma intensidad ni amplitud. Como lo menciona Yépez “yo nunca me he visto menos que los hombres... eso no hace que no vea que si existen esas diferencias” (PUCE 2021).

Una de las formas de discriminación son los techos de cristal o bloques invisibles a través de actitudes discriminatorias, que les ponen a las mujeres en espacios de inferioridad, considerado como natural para ellas. Para la teórica Mabel Burin (2010),²⁵ estos techos se evidencian por un alto nivel de exigencia, porque con sus pares parecería que necesitan demostrar aún más de lo que ya son para que su desempeño sea aceptado, porque se ha transmitido una percepción de ellas mismas como inseguras, con temor por falta de modelos a seguir, con ideales generacionales de hacer lo correcto de acuerdo con su feminidad.

Una similitud encontramos entre las palabras de la teórica con la historia de la docente cuencana Denisse Vásquez, quien al contar con maestría ganó un concurso de méritos, pero no era suficiente para que sus compañeros la tomen en serio con sus propuestas, la oportunidad de una nueva y más alta titulación generó cambios de trato hacia ella.

Relata:

“Porque se enteraron de mi doctorado. Entonces ahí si ya fue como que bueno. Entonces de ahí cambiaron completamente conmigo, yo sentí respeto...” (Vásquez U de Cuenca 2021).

²⁵ Tomado del texto que está construido sobre la base de una clase sobre Género y Salud mental, dictada en mayo de 2010 en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y dictado por Mabel Burín. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/1529/?sequence=1>

Ella menciona que no era una falta de aprecio lo que ejercían sus pares, pero había en ellos una desvalorización, no le prestaban atención y en sus propias palabras “no le paraban bola” (Vásquez U de Cuenca 2021).

Esta discriminación también está presente cuando las docentes ejercen un cargo de poder que parecería no adecuado a la norma. La siguiente docente lo narra:

Yo estuve cumpliendo un año en funciones de dirección en la carrera sin embargo por mi edad, porque era la más joven en aquel entonces...y también por mi condición de mujer sí existía ciertos conflictos, sí se notaba. Yo sentí que lo que se buscaba siempre era juzgarme. Entonces como que buscaban una metidita de pata mía para poder juzgarme... sí siento que fui discriminada por ser mujer y por ser joven (Docente anónima 2021).

La docente lo recuerda con malestar sus sentires y reconoce que, con el cambio de la persona en el cargo de la dirección, la escuela de comunicación funcionaba mejor. Ese puesto fue asumido por una persona de la tercera edad y de género masculino lo que provocó que los integrantes le respeten, medien cada decisión que necesitaba tomarse y se borraron las sentencias que la anterior directora sentía.

Hay otro grupo de docentes que buscan lo políticamente correcto, ven el techo de cristal y ven que eso les sobrepasa, que es una lucha de forma desigual y que prefieren mantenerse al margen y continuar con su sitio –el que fuese– en la academia. Porque ellas han observado que los deseos ambiciosos de las mujeres o de las docentes son condenatorios para la sociedad. Entonces para qué, si la historia cuenta que todas las mujeres que han llegado a tener poder de decisión fueron catalogadas como malas, condenadas como Lilith, sacadas del paraíso como Eva o castigadas como las brujas.

A lo anterior, Carol Gilligan (1982) bautizó como la “otra cara del éxito” y señala que hay mujeres que mencionan tener miedo al éxito por perder su feminidad, o su apego a sus familias y a su hogar, que sería lo correctamente deseable para ellas. Para qué defender sus deseos y proyectos ambiciosos si siguen en la academia.

Esta otra cara también hace referencia a que aparentemente si la docente optó por la maternidad significa tener menos competitividad. Porque la experiencia de tener un hijo no suma a los requisitos del mercado de la educación superior, ni de la LOES. Porque su proceso natural implica ausencias y porque luego se sumará el cuidado de los menores, otra actividad que sigue observándose como femenino. Según la Organización

Internacional del Trabajo, cuando hay niños menores de 6 años se requiere más cuidados que cuando son mayores esto es conocido con el nombre de “costo laboral de la maternidad” (OIT 2019); porque hay una distribución desigual entre hombres y mujeres expresado en términos monetarios y de tiempo comprendidas a corto plazo como organizar los tiempos de trabajo remunerado y no remunerado para atender las nuevas demandas familiares y a largo plazo interrumpir las trayectorias laborales o pérdida de derechos de la seguridad social.

En esta “otra cara del éxito” hace que las docentes se replanteen constantemente y opten por conductas de aplacamiento debido al exceso de responsabilidades domésticas que conlleva una carga horaria extra a la laboral. Totalmente diferente de lo que los estereotipos sociales consideran, que a las mujeres supuestamente les da miedo o no les interesa ocupar puestos de poder; por el contrario, no cuentan con el tiempo necesario porque el sistema no les permite soltar esas actividades supuestamente femeninas.

Entre las actividades culturalmente femeninas y no remuneradas están:

- Manipulación y preparación de alimentos.
- Reparación y mantenimiento de la vivienda.
- Administración del hogar con la compra, pagos o trámites.
- Cuidado de animales domésticos y plantas.
- Proveedoras de cuidados de otros miembros de la familia como suegros o padres que envejecen.

Otra forma de violencia es el control de la sexualidad de las docentes. Esta es una estrategia para marcar poder, para lograr colonizar un territorio subordinado por lo aparentemente nuevo dentro del campo dominado por los hombres o las personas dominantes. Al cuerpo lo violentan, lo tratan de silenciar o disciplinar a través de frases, de ojos juzgones o de comportamientos de rechazo. A continuación, les contamos dos casos:

El primer caso es de la docente que al tomar una decisión de vida individual y de pareja se vio amenazada por sus compañeros y compañeras. Ella lo asume, lo reconoce, porque lo sintió en su cuerpo y vio cómo se agrupaban para juzgarla. Su sensación era producto del aislamiento que aquel marco común que significaba en ese momento ser docente y estar casada. Aquellos docentes no entendían que algunas mujeres no tienen hijos porque no lo desearon y los proyectos como aspiraciones personales se resignifican por

medio del trabajo, que es lo que les da sentido.

“Yo sí viví discriminación de género, en el sentido de ser una persona casada sin hijos”.
(Docente anónima Quito 2021).

El segundo caso es un auto-reconocimiento de la docente con sus decisiones frente a las violencias que fue sintiendo en su cuerpo, porque cuando entró a la docencia le decían que se veía bonita, pero no hablaban de su trabajo. Ella lo recuerda así:

en algún momento de mi vida, ... me volvía como a tapar (risas), era una cosa súper rara, ... me cubrí, no me arreglaba, era como... más seria, me agarraba más el pelo y no era tan vista, digamos así. ... porque sentía como que, no hacía... no valoraban el trabajo sino porque estaba guapa o el comentario entre todos era - ¡ay es que la contratamos porque está bonita! -. Pero el tiempo ... me permitió fortalecerme y romper esa barrera... ahora soy muy ... muy... muy vanidosa en muchas cosas ..., y que no reste el de escribir una publicación, el quererme arreglar más, ... no tiene nada que ver”
(Pino ESPOL 2021)

Para esta docente, los años le dieron la fuerza para quitarse ese control que tenían aquellas personas sobre ella, porque aparentemente cumplía con estándares de belleza y ese era el único atractivo que tenía. Atractivo que le era amenazante para la construcción de su trayecto profesional que buscaba, de ahí su actitud de cubrirse para que vean algo más. Con el tiempo, con mayor confianza rompe el sentirse violentada porque comienza a tener éxitos en sus proyectos y eso provoca que la mirada juzgadora cambie.

Con lo planteado en este apartado, la discriminación en ocasiones forma parte de la lógica del campo universitario en comunicación y que interviene para readaptar a las agentes. Esto provoca tensión y en ocasiones genera una contraposición a lo dominante y hay un cambio. Pero, concluimos que será desde la posibilidad que tiene cada una, desde sus sentires.

4.5 Redes de apoyo para las académicas de comunicación

Hablar de redes de apoyo es mencionar aquellos grupos sociales que permiten el desenvolvimiento de las docentes en sus espacios diarios, sean estos sus amigos, familia o compañeros de trabajo. E, incluso señalar la importancia que han ido tomando las

redes de apoyo en el mundo digital con las plataformas de difusión científicas llamadas también redes sociales científicas.

4.5.1 Las docentes de comunicación, sus familias y la maternidad

Para algunas sus éxitos logrados hasta el momento del diálogo son porque contaron con el respaldo de una o varias personas, sean estas sus parejas, sus hijos, sus padres, sus profesores o alguien más que pagaron para que cubra con algún servicio.

Ugalde recuerda dos momentos de este apoyo. El primero al ganarse una beca de maestría para estudiar dos años en Estados Unidos y trasladarse con su familia.

“Entonces agarré a la familia, mi marido dice - que esa fue la prueba de amor- (risas) porque él renunció a su trabajo, dejó todo y nos fuimos” (Ugalde UDA 2021).

La docente se plantea que en esa titulación la logró por ser decidida y gozar del acolite de su pareja porque sus hijos aún eran pequeños. El segundo momento fue para su doctorado, el que implicaba más años y más trabajo por ejecutar. Ugalde ratifica que fue su pareja, más sus hijos adolescentes y su madre quienes no dudaron en darle el apoyo.

“De hecho, él (su marido) se quedó aquí a cargo de la casa, y mi mami le ayudó un montón para las partes presenciales de mi doctorado, nada de esto hubiera sido posible sin el apoyo de la familia, hijos. Pero que cada vez que publicó algo, que pasa algo son mis fans número uno..., estamos todos contentos.” (Ugalde UDA 2021).

El forjarse Ugalde su trayectoria académica fue sentida por los diferentes integrantes de su familia como un éxito comunitario.

Para otras docentes el contar con parejas que ejecutan una tarea similar relacionada con la docencia, gestión o comunicación les ha permitido entenderse e ir teniendo logros de pareja, que en un futuro les ha representado aumentar sus capitales culturales o económicos. Y estos avances han sido vistos como progresos o señales de éxito.

“Mi esposo es periodista...yo creo que es muy importante el apoyo de la familia, ... –los logros académicos, los logros profesionales son los logros de la familia, porque es por el trabajo de la familia y el apoyo de la familia” (Poveda UEES 2021).

Para la docente guayaquileña Poveda, el sentirse comprendida en el ámbito en el que se desempeña y conocer que tanto su trabajo como el de su esposo requieren ajustar agendas, organizarse para eventos no previstos y estar atentos de las necesidades de sus hijos. Esa organización hace que los triunfos por cumplir a tiempo con las actividades, sean ganancias colectivas y satisfactorias.

De forma similar, para la docente quiteña Luengo compartir la profesión de docente universitaria con su esposo hace que los dilemas, las preocupaciones de la clase o los retos sean compartidos.

“Yo tengo un hogar que considero es bastante equitativo...ya hemos decidido no tener más hijos, y tiene mucho que ver con nuestro tema laboral ... y mi deseo de hacer un doctorado y de que eso es incompatible con un segundo hijo- y también el tema económico” (Luengo UDLA 2021).

Sus decisiones han pasado por acuerdos y negociaciones que tienen que ver con proyecciones de vida familiar y laboral. Ella comentaba que su esposo se encuentra estudiando el doctorado y aunque ella hubiese querido iniciar igual, sus prioridades con relación a su hijo pequeño y su trabajo no lo han permitido aún.

Entre las decisiones que las docentes van tomando, se reconocen junto a sus pares hombres o parejas que sus caminos no son iguales en el tema de la maternidad o paternidad. La docente lojana Punín menciona:

Claro las mujeres también la tenemos cuesta arriba, yo, cuando hice mi doctorado estaba embarazada de mi segundo hijo ... terminé mi doctorado dando a luz a mi tercer hijo. Entonces prácticamente me pase la vida estudiando embarazada, cosa que no les pasaba a mis colegas hombres...son decisiones personales que uno toma en ese momento y tienen que enfrentarlas como tal (UTPL 2021).

La maternidad es un proceso complejo con ambigüedades, que configura las subjetividades y sigue siendo un elemento dominante de la identidad, que de cierta forma es un mandato cultural de género (Ávila 2005) el tener hijos. Sin embargo, en los contextos de las docentes entrevistadas la maternidad es una posibilidad más entre la gama de metas que las mujeres tienen.

A la pregunta de cómo llevan su maternidad y su vida laboral, ellas hablan de planificar la compatibilidad de ambas actividades embarazo y estudio, porque el trabajo les proporciona gratificación personal. Porque su realización no solo pasa por la maternidad, necesitan sentir algo propio y soportar el anonimato de realizar las tareas del cuidado. Hay re-significaciones.

Nacieron mis hijas... y entonces en esta organización, que yo trabajaba, tenía que viajar mucho. Y claro ahí, a uno le toca sopesar, qué prefiero... mi profesión y estar fuera o

estar con mis hijas y que después me reconozcan como mamá. Y opté por...pedir ... más horas de clase (Yépez PUCE 2021).

Para la docente Yépez pensar en su rol y configurarlo a su vida diaria donde también están presentes sus hijas va por la toma de decisiones y planificación. Ella va definiendo el tipo de madre que pueden llegar a ser, de cierta forma alejada al estereotipo de dar el tiempo y entrega de forma absoluta, pero dándole la importancia de que sus hijos tengan un buen desarrollo.

Y en esta gama de metas personales, también están las docentes que modelan sus propias trayectorias con o sin pareja con o sin hijos, apegadas o no tanto a sus familias. Según ONU Mujeres (2017), la configuración de las relaciones familiares tiene que ver con el empoderamiento femenino, entendido como un cambio en las relaciones de poder, así como autoestima, independencia en la toma de decisiones y participación. En el informe de esta institución se menciona que hay una disminución de la tasa de maternidad según el nivel de estudios y la condición socioeconómica; en esta situación también está presente el Ecuador.²⁶ Las mujeres con educación universitaria presentan un retraso de la fecundidad (2017 63), esto debido que para entrar en la conyugalidad hay diferentes momentos.

La tarea del cuidado al ser considerada culturalmente una actividad femenina innegociable asociada al hecho de ser madre o esposa, puede llegar a ser una experiencia gratificante o agobiadora. Así lo explica la economista feminista Diane Elson, quien añade que el hecho de que buena parte del trabajo de cuidados no remunerado “se realice por amor no significa que *siempre* amemos realizarlo” (Elson citado en Razavi 2007). Esta situación hace que también se provoque malestar en los hábitos de las docentes y en la relación con sus pares.

No para todas las docentes de comunicación las relaciones con sus familias han pasado por negociaciones explícitas, como disponer de tiempo de ocio por actividades de cuidado o tiempo para la toma de decisiones por actividades no remuneradas. El Premio Nobel, Amartya Sen, acuñó el término “conflictos cooperativos” que se refiere a aquellos complejos de género en la familia, porque la intimidad da una característica

²⁶ La disminución de la tasa de maternidad viene decreciendo desde 1960 en Ecuador así lo reporta la nota de prensa de la revista Vistazo, esto debido a exigencias de vida diferentes que décadas atrás. <https://www.vistazo.com/actualidad/nacional/los-motivos-por-los-que-cada-vez-nacen-menos-ninos-en-ecuador-DN953401> Última visita en noviembre de 2021.

particular, a diferencia de un dueño de capital y un trabajador que no viven en un mismo espacio. Aquellas negociaciones y conflictos no necesariamente están expresados, una desigual distribución puede ser vista normal desde el punto cultural, lo que legitima. Así como la falta de posibilidad de protestar es considerada una solidaridad intrafamiliar.

Pocas docentes nombran lo desagradable de llevar su rol de cuidados, pero no se quejan por la falta de negociación o de desigual distribución, sino por la supuesta falla en el sistema de tiempos, ellas evitan culpabilizar a alguien, pero viven el malestar.

Hay un constructo que permanece intacto –también encontrado en los discursos de algunas académicas– al pensar que las mujeres deben maternar todos sus roles, más allá de tener o no hijos. Es decir, la docencia se convirtió en una extensión del ser madre, cuando están dispuestas a darse al otro si necesitan de su ayuda, a mostrarse felices y a brindar soporte emocional sean estos sus alumnos o compañeros, y que son actitudes contrapuestas a las tradicionalmente masculinas. Para esta doble o triple maternidad, las docentes no necesitaron de una capacitación, fue a partir de las socializaciones que tuvieron desde niñas. Las docentes que ejercen esas presencias, de ser docente y madre para sus estudiantes requieren de un esfuerzo que no es contemplado y que para algunas de ellas prefieren mantenerse así y negarse en separarse entre una de ellas. A estas docentes el título de súper mamá o súper profe no les molestaría y en ocasiones prescinden de redes de apoyo, pese a la carga emocional y el uso del tiempo que implique.

A modo de cierre, podemos pensar que, a menos número de hijos, menos cargas de tareas domésticas, menos necesidad de redes de apoyo. Sin embargo, hay nuevas complejidades del rezago de los estereotipos como esa posibilidad de moldear nuevas formas de ser madre, de sentir, pero no expresarlo por la solidaridad inherente en el grupo familiar. El maternar en los roles de docentes es una forma típica de mostrar feminidad, aunque los tiempos no alcancen.

4.5.2 ¿La docencia en comunicación prefiere o no las redes sociales académicas?

Como lo mencionábamos en el apartado anterior, las redes de apoyo permiten a las docentes el desenvolvimiento de sus jornadas y de sus capitales como el cultural o el económico para continuar en el statu quo de la estructura en la que se encuentran. En este espacio, dialogaremos sobre otra forma de apoyo que para algunas se

ha convertido en necesaria como es el contar con redes sociales de difusión científica académica y que para otras estas redes no están en su rango de interés.

Para varias docentes su llegada a la academia fue por un aviso en el periódico, sin nexos. Y con el pasar de los años, se han convertido en pequeñas islas de conocimientos que se han desinteresado de formar colectivos o redes de apoyo; más allá de sus círculos más cercanos, lo que también ha implicado que no les llame la atención esta nueva forma digital de relacionarse.

En esta orilla, están las mujeres que se desentienden de esta ola de plataformas y aplicaciones y prefieren publicar un libro, tomarse el tiempo necesario para hacerlo y con opción de que su trabajo sea en solitario; pese a que eso les limite en financiamiento o visibilidad. Un caso de esta forma de actuar libre de plataformas lo señala Miño (UDLA 2021):

“No soy alguien que se mueve mucho, menos socializo, cómo que mejor. Entonces alguien ve tu trabajo y es como oye qué tal esto y lo otro y empiezas a meterte en ese grupo y a través de eso pues se generan estos círculos”.

Para esta docente, su capital cultural no está unido a estas plataformas, continúa generando espacios de forma presencial, cara a cara, y que surgen de manera esporádica, no los pretende ni los busca. De igual forma para la docente Rodríguez cuando se le preguntó sobre su interés de sumarse, dijo: “no quiero gastar energías en esas cosas” (UCE 2021) y luego añadió “hay gente que se somete a estas redes, yo prefiero... estar como estoy”. Esta docente sabe que no es visible en estas nuevas formas, pero siente paz en concordancia a lo que sus intereses le dicten.

Y, es para este grupo que contar con una red significa gastar tiempo, algunas conocen que estas redes no buscan la seriedad sino son más de apariencia, por lo que prefieren alejarse. Además, en una revisión rápida de este conjunto de docentes y sus redes sociales científicas y sus redes sociales como Instagram, Facebook o Twitter se observa que su desinterés es hacia cualquier tipo de red social, algunas no tienen ninguna.

Para otro grupo de docentes, al contrario, han buscado expandirse y crear nexos no solo dentro de su área sino con escuelas de ciencias o ingenierías o con otras universidades del país o incluso con docentes de otras naciones. En los últimos años y con la promoción de buscar alinearse al estándar internacional de ser investigadores se fueron promoviendo las redes sociales profesionales científicas y académicas para docentes que investigan, como son Google Académico, LinkedIn, Academia.edu, Researchgate.net, —entre otras más que nosotras también las desconocemos—. Estas

crean una identidad digital profesional. Algunas docentes manifiestan su interés por sumarse y visibilizar sus trabajos en estas plataformas de forma constante, incluso varias manifiestan con un poco de vergüenza no mantenerse actualizadas de cómo funcionan estos espacios y no conocer a las nuevas plataformas.

En este grupo de docentes hay una especie de domesticación simultánea entre ellas y su entorno internacionalizante, donde impera el afán de mantenerse en la innovación desde sus propias conciencias y que también rigen como disposición en algunas universidades. Porque el trabajar en equipo y publicar en grupo genera mejores impactos que hacerlo solo, lo que diría Bourdieu más capital simbólico y más capital cultural. Al igual que una publicación en las revistas de mayor impacto que son en inglés serán aplaudidas por sus directivos, en comparación con una publicación en una revista de menor rango. Mientras, más impacto mayor nivel de citación por lo tanto más conocidas y populares serán dentro del grupo de expertos de esta área.

A más de los indicadores clásicos o bibliométricos, que serían el número de citas y el factor de impacto –que para la acumulación de estos lleva meses o años de trabajo y que están en función del prestigio de la revista–. Con la llegada de la Web 2.0 se ha generado una nueva forma de medir la actividad científica hay otras formas de visibilidad llamados altmetrics que hacen referencia al impacto de las investigaciones en las redes sociales como Facebook o Twitter o en los blogs, ya sea por likes, me gustan, comentarios, citas o por que fueron compartidos (Torres et al. 2013). Torres et al. en su artículo menciona que se han generado nuevas investigaciones en donde dan detalles que exponer las investigaciones en una página de Facebook o Twitter puede generar más difusión por las interacciones que tienen estas plataformas que las tradiciones como las revistas o bibliotecas. De ahí, que los altmetrics sean parte del marketing que también usan las docentes.

Ejemplo de ello nos presenta Ugalde (UDA 2021), que señala que sumarse a las redes sociales le permite acercar sus investigaciones a un público más abierto, no necesariamente interesado o experto en su tema pero que está disponible en la internet. El estar presente, visible para un mundo global, puede generar dos tipos de consagraciones. La que se obtienen por el marketing académico debido el impulso virtual de las redes y que permite que personas ajenas a este mundo lo perfilen. Y una segunda opción que es a través de la comunidad científica, con numerosas e impactantes publicaciones, así como esperadas intervenciones y que no sean tan conocidas fuera de este mundo académico.

En este apartado encontramos que el uso o no de las redes sociales o de las redes sociales científicas va más allá de sus diferencias etarias o de la institución que provengan y se relaciona con el interés o desinterés de las docentes.

4.6 Campo de la comunicación enmarcado por el patrón neoliberal de la educación superior

Como lo observamos en los anteriores análisis, la última reforma de educativa junto con la globalización acentuó la posibilidad de ver al Estado ecuatoriano y a los directivos de las universidades como empresarios de la educación superior que miran los beneficios económicos.

Hay autores como Corragio (2002) quien tiene una mirada crítica y nos plantea la interrogante de cuál es la educación superior que queremos para América Latina, a nosotras nos queda la inquietud de ¿cuál es el camino para la academia en comunicación que sea aplicada acorde a las docentes ecuatorianas?

Se podría pensar que quienes deberían generar un desarrollo del sistema de educación en el país sean todos los integrantes: autoridades, docentes, estudiantes y comunidad. Y, quizá por su deber ser, con mayor énfasis, las instituciones públicas que pueden tener un enfoque diferente a la de las universidades privadas y centrarse en los objetivos humanísticos para resolver problemáticas locales. Porque la universidad tiene un papel de ser referencia y con ello podría cuestionarse sobre la mercantilización de los servicios educativos.

Este patrón neoliberal lleva a pensar en:

- que el tener PhD es ser parte de una élite de conocimiento
- que el publicar es una obligación a priori
- que hay una industria textual

Cada uno de estos subtemas, presentados por las docentes, las iremos desenrollando.

4.6.1 ¿Las docentes de comunicación con PhD son una élite productora de conocimiento?

Partiremos de que el conocimiento confiere poder y dentro de la categorización del campo, las docentes con la mayor titulación sea esta doctora o post-doctorada tendrá la buena reputación o el renombre, bendiciones de prestigio que están sostenidas por la

producción de nuevos conocimientos. Ser élite implica estar en el grupo de los dominantes.

En las pláticas con las docentes, los egos de superioridad son percibidos de diferente forma según la posición social en la que se encuentren. Si es una docente con pocos años de trayectoria lo palpa en las docentes con más años de trayectoria. Si es una docente que ha logrado una larga trayectoria lo encuentran en los compañeros. Lo que da pie a que los encuentros verbales sean limitados por una exclusión o autoexclusión de esta clase elevada frente a aquellas personas que no se encuentran en el mismo nivel de prestigio.

“(Con) aquellos que tienen cierta visibilidad de poder ...es complejo poder dialogar porque son muy limitados en compartir” (Mendoza U Guayaquil 2021)

“Hay un tema de egos, que es la fuente importantísima de discriminación y de puesta de límites. En la Central se resuelven las diferencias dentro de lo político partidista...yo no me he adscrito a militancias” (Rodríguez UCE 2021)

Para las dos docentes, la postura de aquellas personas que se auto asumen de elevado nivel académico son gestoras de violencia.

Si bien Bourdieu (2000) menciona que los sujetos de especie superior pueden despertar la construcción de los “espíritus de cuerpo”, es decir, conformarse colectivos en respaldo para sí mismos, con los criterios del neoliberalismo hacen difícil esta solidaridad comunitaria debido al impulso fuerte del individualismo, el mismo que se legitima con los reconocimientos validados con los bonos.

Sin embargo, pensar en las docentes de comunicación con PhD en una élite es caer en un facilismo discursivo. Si bien ellas pueden contar con trabajos de tiempo completo, gozar de una plaza laboral indefinida y contar con producción científica de alto impacto. Nos evoca retomar al tema de la visibilidad y los diferentes tipos de violencia que han vivido. 11 de las 19 docentes entrevistadas tienen un doctorado y nos preguntamos cuanto de ellas se habla en las escuelas de comunicación.

Las subjetividades configuradas por las docentes no les hace verse como una élite, aunque cumplen con los requisitos. Entre las motivaciones de este no sentir es por la clase dominante masculinizada en algunos casos, y porque las mujeres con posgrado están dispersas en las diferentes universidades y con sus características y desafíos propios.

4.6.1 Publicar y publicar

“Después del doctorado viene otra necesidad ... publicar... priorizar muchas publicaciones de alto impacto o sea los Scopus” (Ulloa ESPOL 2021). El sumarse al juego de “tengo que publicar”, porque es la forma de ascender en el cargo, porque es la forma de entrar a un doctorado o postdoctorado, de tener notoriedad y/o jubilarse con un mejor sueldo. Son algunas de las afirmaciones de las docentes entrevistadas.

En Ecuador, las universidades apuntan cada vez más al aumento de las publicaciones científicas, empujadas en gran medida por la entrada en vigor de la LOES en el año 2010, la categorización de universidades a través del CEAACES y los estándares internacionales.

Dentro de la cultura epistémica universitaria, la acción de publicar es utilizada para evaluar el trabajo científico de una docente. Entonces, la discusión se abre para hablar de un impacto bibliométrico o de indicadores alternativos como los altmetrics, frente al deber ser de la academia. Esta cultura crea un estilo dentro del *homo academicus*, en donde se reconoce a aquellas que aceptan el pensamiento institucional, donde se produce y reproduce una forma de hacer las cosas, que para algunas puede ser obsesivo e irracional, y al mismo tiempo necesario para mantenerse.

La lucha por el estatus es publicar de forma constante, aunque eso puede hacer perder el sentido de la investigación, o exista un desgaste. Donde ellas tienen que aprender los trucos del estilo, la forma para lograr entrar en una revista que quiera publicarlas. Con lo anterior, se lleva a publicar lo políticamente correcto, bajo estándares que cuantifican la labor. Entonces, publicar en determinada revista es como comerciar, vender su idea a un grupo de editores que la legitimarán o no para alcanzar los logros deseados.

Tengo unas horas dedicadas a investigación dentro de mí contratación, no son suficientes, yo le dedico muchas más horas de las que la universidad ofrece... yo sé que si el día de mañana, no estoy en la universidad, tengo mi carta de presentación con mi recorrido (Baquerizo U Casa Grande 2021).

En un lado están, las docentes que de forma individual o grupal publican permanentemente, porque tienen los privilegios y la visibilidad para que las revistas les acepten de forma constante. Y al otro lado, están aquellas investigaciones publicadas pero que no han sido citadas y que son el mal no querido por las investigadoras. Para las autoras incansables la participación en grupos de investigación lleva a la existencia de fragmentar sus autorías que parecería que causan una inflación forzada en

la productividad, donde un mismo artículo cuenta con un número de investigadoras y un siguiente artículo cuenta con algunas de las mismas investigadoras, pero en otro orden. Si bien esta estrategia es mal vista por aquellas docentes que gustan de publicaciones más amplias y lentas, esta es una buena táctica tomada con consciencia o no.

Para la directora de Ciespal, Gissela Dávila, los parámetros que hacen que un documento sea publicable no necesariamente van a servir a la colectividad, añade que hay textos que son réplicas de trabajos anteriores pero divulgados en tiempos diferentes: “Yo he visto publicados artículos que no valdrían la pena para una revista científica, sin embargo, cumplen todos los parámetros que te impone Scopus”.

La dirigente reconoce que su institución cuenta con una revista de importancia latinoamericana con décadas de historia y que ha sido un espacio selecto para aquellos pensadores que rompieron paradigmas. Pero la falta de visibilidad como institución y como espacio de difusión les ha hecho perderse de los beneficios de la virtualidad. Ahora se encuentran en un proceso de repensarse en la necesidad de ingresar al mundo de las citas e indicadores.

Esta acción de publicar despierta en algunas de las docentes un malestar:

“Las revistas, son como una especie de mafia...se autocitan” (Luengo UDLA 2021)

“La buena ciencia está en el contexto anglosajón y hay gente que vende humo y hay universidades que promueven a esos vendedores... cuando el uso del marketing académico pesa más que el mismo trabajo” (Punín UTPL 2021)

intento resistir un poco a ese espacio en el que vales porque eres un académico de primera o segunda de acuerdo a tu *H index* ..., no importa si es que te están citando siendo detractores de tu trabajo lo importante es que te citen... entonces realmente el *index* no asegura que yo mejore la calidad de vida de alguien mediante la investigación ... lo que ha hecho es crear *figuretis*... finalmente no creo que es nada saludable para el conocimiento, sobre todo por las prácticas privativas del conocimiento que hay (Vanegas UPS 2021).

En las intervenciones encontramos que la acción de publicar por publicar lo relacionan con mafias, vendedores de humo o académicos de primera o de segunda. Las docentes la tienen claro cuando se trata de hablar sobre la difusión de los conocimientos. Varias mencionan como fueron incitadas a efectuar estas llamadas malas prácticas, cuando

recibieron proposiciones de: “pongamos a tal persona, alguien que no ha trabajado porque en el próximo podemos el tuyo” (Docente anónima 2021).

Varias de las docentes reconocen que generar conocimiento es una labor de sacrificio y de búsqueda constante de ser una luz para una necesidad específica de la sociedad local. Además, se auto-examinan indicando que sus aportes son modestos al gran mundo del desarrollo científico de la comunicación, porque consideran que la disciplina aún es pequeña y frente a las grandes potencias ubicadas en el norte global. Porque lograr una cultura académica de investigación en comunicación desde Ecuador significaría ser impulsadoras no solo de quienes generen conocimiento, sino de los que administran y los encargados de los recursos que no necesariamente deben estar en el país.

Con lo anterior la docente Larco se cuestiona: “¿Qué posibilidades tenemos los latinos, los latinoamericanos y los ecuatorianos en ser citados, en ciertos dominios de conocimientos, en otras regiones del mundo?” (PUCE 2021).

Quizá una respuesta tentativa la puede dar otra docente:

Desgraciadamente en el Ecuador solo se hacía investigación diagnóstica formativa mucho. Y ahora ya estamos hablando de big data, de género, de cyberactivismo, de cosas más... digamos... académicamente sexis (risas). En el tema mundial, estamos hablando de otras cosas más interesantes de queers studies, lo que dicen los americanos, en redes sociales, construcción de narrativas. Ha evolucionado un montón y a mí me hace muy feliz esto (Vásquez U de Cuenca 2021).

Lo que se observa es que hay recetas que se pasan, y que en algún momento la academia ecuatoriana creía que como era un espacio universitario como cualquier otro del planeta podía generar conocimientos de punta; pero no es más que una ilusión donde se nos olvida que para ello se necesita una trayectoria tecnológica o que no se puede llegar a ello simplemente por condicionamientos geopolíticos.

Y al hablar de publicar también están las docentes que no logran hacerlo y reconocen que su carga horaria no les permite, aunque han iniciado proyectos investigativos y al ser interrogadas sobre su producción saben que no lo lograron. Luengo lo relata “-¿diga cuanto publicó usted el año pasado? –yo digo no publique nada, entonces ¿por qué? es todo un año, un año que suena mucho”. Para ella como para otras docentes los procesos de producción son más lentos, les toma más tiempo y de cierta manera les pone en el conflicto saber que tienen compañeras con mucha producción.

El campo universitario de la comunicación en Ecuador, a través de nuestras dialogantes, lo ubican en un sitio que ha perdido cierta autonomía con el tipo de producción de conocimiento. Esto debido a que está atada a dispositivos de control externos, incluso fuera del territorio nacional, al tomar temas que están en boga, en el mainstream o en tendencia y que no necesariamente responden a las problemáticas internas del país. O que están rezagados de plantear innovaciones por el hecho de ubicarse en un país de la periferia.

4.6.2 Sistema de industria textual vs investigar para servir

Las docentes se cuestionan sobre investigar para qué o para quienes, cómo llevar su estilo de vida y su ilusión con preguntas que les dejan intranquilas. Y ellas hacen el intento de responderse, de auto aceptar su ubicación en el espacio social y su performatividad.

Reconocen que hay agendas investigativas desde los journals de alto impacto o las revistas con mayor prestigio y que a partir de ello miden sus conocimientos para presentar propuestas a sabiendas que si cumplen los requisitos les publicarán. Porque en este mundo académico globalizado hay una ecuación a mayor producción, mayor visibilidad.

Para las docentes hay tres vertientes del sistema de publicación. La primera es el publicar por publicar, mientras se logró hacerlo más y mejor sí es en una revista top. La segunda opción es la publicar según los sentires, hasta cierta forma antisistema de la industria textual, alejada de las agendas impositivas y en búsqueda de editoriales abiertas o comunitarias. Y, la tercera opción es una mezcla de las dos anteriores, ser parte de la industria, responder a intereses propios y de la comunidad beneficiaria. Esta última opción, para algunas, es una estrategia que les permite llegar a tener cierto nivel de visibilidad para proponer temas propios y que las industrias le acepten simplemente al ver su trayectoria más que el tema mismo que les proponen.

Para la docente Levoyer publicar tienen un costo económico que en ocasiones no está dispuesta a pagar. Reconoce que esa visibilidad anhelada por otras docentes al publicar en la revista mejor posicionada no se ajusta a sus prácticas y menciona: “O pagas para tu formación o paga para que te publiquen” (Levoyer U Simón Bolívar 2021). Para ella pesa más contar con presupuesto para formarse que para sumarse a una industria que busca cuantificar las publicaciones.

Y cada docente tiene su punto de vista, para Vanegas (UPS 2021) aunque su postura es de oposición a esta industria está clara en que puede poner ciertos límites y sacar estrategias.

Pero el debate que algunas se auto-proponen, entre sistema de industria textual versus investigar para servir, no para todas las docentes existe o lo ven de la forma propuesta. Más bien sus puntos de vista son positivos a este incremento de posibilidades. Las docentes de esta forma de pensar reconocen que, desde el incremento de la matrícula femenina en las universidades del país, se incrementaron las probabilidades para que las mujeres ingresen al campo de la comunicación como investigadoras o docentes.

yo me atrevería a decir que hay mujeres que últimamente le han apostado muchísimo a la investigación, ...muchísimas mujeres han obtenido su título de doctorado con cum laude y sin problemas y tienen investigaciones y están liderando... creo que poco a poco, la mujer también se ha ido buscando espacio (Rivera UTPL 2021).

Para la decana Rivera los cambios que ha ido tomando el campo con relación a los sistemas de publicación pueden ser oportunidades para que nuevos y más jóvenes se sumen a la investigación. Menciona que en su institución hay estudiantes de pregrado con publicaciones Scopus y que esa opción les permite a ellos servir a la comunidad con conocimientos que pueden dirigirse para que la ciudadanía tome decisiones.

4.6.3 ¿Qué están publicando las docentes de comunicación?

Si bien entre nuestros objetivos no está analizar a detalle sus procesos de producción. Es de vital importancia entender que, en este mundo académico hay un circuito de producción global y que desde Latinoamérica somos receptores de ese conocimiento y hasta cierto punto replicadores o que usamos aquel conocimiento para aplicarlos en nuestro contexto y hasta cierto punto cumplir con la corriente mundial. Y, por otro lado, no menos importante y alejándonos del reduccionismo anterior, hay investigadoras que buscan describir sus contextos desde sus miradas, en cada investigación están sus sentires, como un motivo principal, ya sea por una búsqueda propia o porque sus contextos les llaman a ser parte de ciertas aristas.

“Yo voy a investigar desde mis móviles, desde donde yo veo una problematización ... hacer investigación para lo que debería hacer para mejorar las sociedades” (Vanegas UPS 2021).

Con este extracto vemos que la docente ve a la investigación como una posibilidad de servicio y/o acción directa con la comunidad.

A mediados de la década del 2010 hubo un crecimiento de investigadores e investigaciones en el campo de la comunicación, en comparación con los años anteriores, surgió una tendencia de investigar lo que fuese con el único objetivo de publicar. Una de ellas recuerda que sus jefes le decían: “investigue, investigue, no importa el qué” (Docente anónima Quito 2021).

Esta docente nos explica que, aunque llevaba varios años en la institución el reglamento de la ley no se sentía hasta que llegó un momento en que la universidad buscó cubrir todos los requisitos que les pedían y de la forma más rápida posible. De ahí que sus jefes les impulsaban de forma casi agresiva para involucrar a las docentes en la actividad investigativa. Esta situación puso en jaque a esta y otras docentes causándoles niveles alto malestar y de premura en sus actividades con el propósito de cumplir y de no perder sus trabajos.

Otra docente menciona que su interés por la investigación la sintió al llegar a la academia, no con el objetivo de escalar sino por el bien de la Universidad.

“No solo es subir de categoría sino para la universidad el ranking” (Mendoza U de Guayaquil 202).

Entre los temas que las docentes desarrollan hay dos vertientes, las ligadas netamente a la comunicación y las que se han interrelacionado con otras ramas de las ciencias. Hallamos investigaciones relacionados con los medios de comunicación digitales y tradicionales, el ciberperiodismo, comunicación científica, comunicación pública y política, las competencias mediáticas, análisis de discurso, historia de los medios de comunicación del país, tecnologías de la información y prácticas comunicaciones, entre otros tantos.

Comprendemos que hay diversos factores para decidir por un tópico a investigar y publicarlo, desde una necesidad propia, un sentir o ajustada a temas institucionales.

4.6.4 ¿Desde dónde enuncian las docentes?

Para las entrevistadas tener un espacio de diálogo sobre ellas mismas fue un momento de introspección, de recorrer mental o emocionalmente ciertas decisiones tomadas hasta el momento mismo del intercambio de palabras con la entrevistadora. En las voces de ellas no solo son ellas, son un encuentro de generaciones/tradiciones/ideales que les habitan. Aquellos que les aportaron en su vida diaria, en lo laboral, en los estudios.

Voces que vienen desde ciertas instituciones y que pueden pasar desapercibidos, porque ellas han llegado a asumirlos como propios.

Algunas fueron expresivas en desmedida, no dudaron en desplazarse por su historia.

Otras en cambio, pensaban sus respuestas, las razonaban o quizás algunas prefirieron no comentarlas.

También hubo de las que la voz institucionalidad sobresalió, porque el haber trabajado en un espacio de decisión como directora, decana o jefa administrativa les llevaba a mostrar un rostro de la universidad a la que pertenecían o pertenecen. Las docentes que laboran como tal y que quizá nunca tuvieron o nunca quisieron otro puesto administrativo fueron las que mostraban un cierto alejamiento con la institución y hasta cierto punto fueron más críticas, manifiestan severamente que hay injusticias, que hay procesos que desconocen, que su camino por la academia tuvo obstáculos y no contaron con las herramientas para solventarlas.

Sus voces ponen en evidencia sus filiaciones políticas y religiosas. Algunas las dicen con claridad “soy católica”, “soy de izquierda”. Otras se mantienen neutras y prefieren mencionar su apego o cercanía con la familia, con el feminismo, con el ecologismo o la naturaleza.

Como lo menciona Butler (2002, 18) los discursos también son entendidos como instrumentos de adopción de una expresión para representar determinadas relaciones sociales. Porque los discursos al ponerlos en práctica se van transformando en un significado adoptado y que es reproducido y reestructurado por aquella persona que hace uso. Es esta capacidad de las docentes en resignificar, de utilizarlo a conveniencia, donde aceptan el discurso y lo acomodan (2002, 317). En definitiva, los discursos pueden ser aprendidos o innovados.

Para clarificar lo mencionado por la teórica, pensamos en la fe de las docentes y cómo sus discursos de confianza se acomodan a manifestar que sus lugares de trabajo fueron gracias divinas.

“Yo soy católica, que Dios me ponga donde yo debo de estar” (Poveda UESS 2021).

“No es que el que tenga padrino se bautiza, soy una mujer católica creyente y sí Dios me echa mucha mano, en muchas cosas” (Baquerizo U Casa Grande 2021).

La voz de los ideales también está presente en las docentes, cuando hablan de innovación, de una apuesta por generar conocimientos de alto impacto, de escribirlo en lengua extranjera, de juntarse con académicas de otras universidades. Porque el discurso pone al descubierto la ideología de los hablantes y a la vez funciona como medio de

persuasión (Van Dijk 1996, 14 y 23). Y porque el discurso contribuye a la reproducción del poder o abuso, entonces las docentes en la medida en que estos esquemas traídos del mercado educativo se interiorizan, se reproducen, se convierten en hábitos individuales, las rutinas organizadas y en reglas sociales de convivencia social.

Hay estructuras fonológicas que las distinguen y que algunas las acentúan con las entonaciones, están las diferencias de aquellas que viven o provienen de la costa ecuatoriana, de la sierra norte o sur. Están conjugadas también de forma semejante con las estructuras sintácticas cuando hay topicalización según los espacios institucionales y demográfico que ocupan. Hay las que hablan de la búsqueda de la excelencia en sus trabajos, de las que hablan del centralismo educativo y de la periferia, de la presión por tomar temas en tendencia frente a las que buscan temas autogestionados o buscar plasmar la oralidad de las comunidades olvidadas.

Comprender desde donde enuncian las docentes de comunicación es asumir que las docentes al tener el poder del conocimiento controlan un discurso público porque tendrán cierta arbitrariedad al hacer sus investigaciones y presentarlas, y serán ellas quienes multiplican los sesgos institucionales.

4.4.5 Breve lectura de las docentes sobre el campo de la comunicación en las diferentes universidades

En este trabajo investigativo hemos tratado de poner atención en las trayectorias de las docentes y al mismo tiempo intentar comprender las trayectorias de las instituciones que han contado con espacios de formación en comunicación. Porque cada campo académico se fue constituyendo y redefiniendo a través de los años y las complejidades del mundo social.

Cada docente de esta investigación cuenta con experiencias personales y laborales según el acercamiento a las instituciones, las mismas que las hemos abordado en los apartados anteriores.

A continuación, presentamos varias de las expresiones que logran tener ese carácter neutral o con descripción englobadora hasta cierto punto, es por eso que los siguientes son criterios en los que coincide varias de ellas y por eso los exponemos.

La Universidad Central del Ecuador “es una U del siglo XIX, anclada a procesos burocráticos... para todo tiene que haber una norma, eso funciona para bien y para mal...hay que tener mucha paciencia” (Rodríguez UCE 2021).

La Universidad Andina Simón Bolívar “nace en los años 1990, nace con otra perspectiva, con otra mirada de las personas que las impulsaron...durante 20 años

funcionó sin procedimientos... las normas eran claras, pero no estaban escritas” (Rodríguez UCE 2021).

La Universidad de Las Américas “tiene que adaptarse para seguir siendo competitiva... al ser privada hay más posibilidades de que desde las autoridades se hagan cambios estructurales” (Luengo UDLA 2021).

La Universidad Casa Grande “es una universidad bastante joven en investigación, en este momento ya tenemos varios docentes con PhD, no todo el mundo, se decanta por la investigación e incluso algunos PhD los ha costado que empiecen a investigar” (Baquerizo U Casa Grande 2021)

Si bien no logramos obtener criterios unificados de las otras universidades acá investigadas, las docentes concuerdan en que la funcionalidad y las estructuras están atadas a lo que pasa en el contexto de la academia en general.

Estos juicios de valor consideramos que debemos observarlos dentro de un complejo campo, que ha tenido varios agentes, pero que son necesarios plasmarlos porque provienen de voces que quizás en sus espacios laborales no serían dichos. Y este documento lo que busca es ponerlos en evidencia y que sirva para ser reflexionados.

4.7 La docencia en medio de la pandemia por el COVID-19

Una de las situaciones con las que no se contaban al inicio del planteamiento de este trabajo de investigación fue incluir la dinámica que provoca una pandemia.

Acontecimiento que causó no solo la virtualidad o el teletrabajo, sino que afectó de forma permanente los estados de ánimos y de salud de las docentes entrevistadas, sus familias y compañeras. La pandemia puso en primer plano que las tareas del cuidado recaen en las mujeres, y su evidente sobrecarga.

A la docente guayaquileña María Teresa Mendoza, le dio el COVID-19 a la mitad de la cuarentena, ella manifestó pasarlo mal. También a las docentes residentes en Quito, a Carolina Larco le dio el virus meses antes del encuentro virtual y a Francisca Luengo le dio a finales de junio, luego de la entrevista.

Algunas docentes expresaron su preocupación cuando las autoridades nacionales impusieron restricciones y sus labores académicas cambiaron, trasladándose totalmente a sus hogares, lo que por ende provocó cambios en sus rutinas diarias y en ciertos casos exceso de labores. Otras docentes no mencionaron haber contraído el virus, hablaron de conocer a personas infectadas y de sentirse cercanas a la enfermedad porque cuidaron de ellos o porque observaron el fallecimiento producto de esta enfermedad.

Los cambios originados por la pandemia fueron evidenciados en la disminución de su producción académica y en la productividad laboral, como le ocurrió a la docente lojana María Isabel Punín, quien manifestó que, pese a que su carga horaria es de 60% de dedicación a la producción científica no logró cumplir con lo que ella misma había planificado, porque las horas en el escritorio de su casa no le eran igual a las de su oficina en la universidad.

Para otras, la pandemia les sumó estrés, cansancio, sensaciones de agotamiento y agobio con sus otras tareas como integrante de una familia o con los quehaceres de una casa. La pandemia les resultó un espacio desafiante al poner en jaque el control de sus emociones.

“Evidentemente la pandemia te enferma... nos ha tocado emocional y físicamente, el desgaste ocupacional que tenemos que estar sentados, el zoom que te roba tanta energía” (Vanegas UPS 2021).

Me enfermé, me enfermé mentalmente y emocionalmente, me levantaba llorando porqué eran unos horarios... como tenía la presión de terminar mi escrito, no dormía, se me ocurrían las ideas en la madrugada y me levantaba..., dormía 3 horas más, me levantaba a hacer el desayuno, seguir escribiendo (Mendoza U. de Guayaquil 2021).

Para Vanegas y Mendoza el sentirse enferma no les impidió que continúen en la ejecución de sus tareas pendientes, aunque eso les provocó mayor malestar. Para Mendoza la búsqueda de actividades para mejorar su estado de salud le permitió sobrevivir a este contexto con prácticas de yoga y meditación. A la siguiente docente su malestar necesitó de personal médico para sobrellevarlo y continuar laborando.

“Esta ciudad (Guayaquil)... olía a muerto... tenía todos los síntomas del COVID...pedí ayuda psicológica vía zoom, médicos vías zoom” (Ulloa ESPOL 2021).

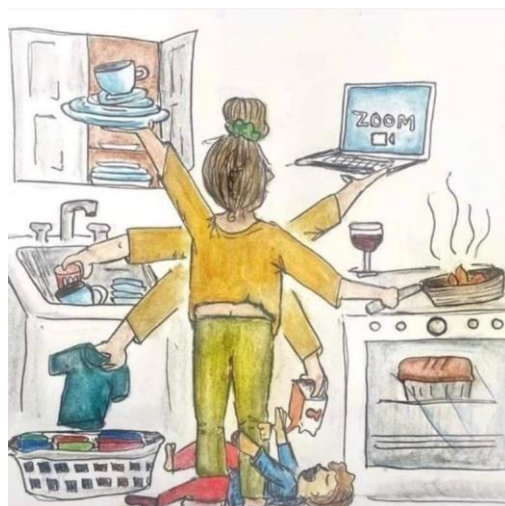
Otras docentes tuvieron que acoplar sus horarios con las de sus hijos pequeños para lograr mantener el ritmo. Contrataron personal de asistencia como niñeras o cocineras o mantuvieron el que tenían antes de la pandemia con todas las medidas de bioseguridad que disponía al momento.

“Esas dinámicas de ser docente, en una reunión y con un hijo chiquito... si fue súper duro y yo creo que esos dos meses (de cuarentena), fueron de muerte” (Luengo UDLA 2021)

También las docentes mencionaron que acogieron a familiares o padres con la finalidad de apoyarse en conjunto sin necesidad de salir de la casa.

Luego de analizar sus historias de vida y haciendo un repaso de lo que paso en esa época concreta, el sentir era global y para detallarlo sumaremos una imagen que para nosotras fue la realidad de varias de las docentes de este estudio.

Imagen 4.1. Las multitareas de las docentes en época de pandemia



Fuente: Imagen tomada de la cuenta de Facebook de Química y Curie 2022.

La imagen 4.1. nos muestra las tareas de cuidado, quehaceres en el hogar como la alimentación y la limpieza sumado a un horario de trabajo virtual que aparenta no terminar. Tareas llevadas a cabo por la representación de una mujer, que simula una estigmatización pero que en realidad es un retrato de varias de las docentes de este estudio.

Pocas docentes manifestaron haber tenido la posibilidad de desfogar el encierro haciendo nuevas faenas. Rivera (UTPL 2021) organizó junto con su grupo de investigación talleres y actividades de educación para docentes de la provincia de Loja a fin de actualizarlos en la educación virtual. Ulloa (ESPOL 2021) pese a sentir la enfermedad pidió los requisitos y elaboró una propuesta de maestría en un solo día. Para otras docentes, la pandemia les dio la oportunidad de tomar aire y soltar el compás diario.

como todo el tiempo estoy, y qué más... y qué más... y qué más, pero lo que hemos experimentado...fue indispensable para mí, hacer pare, yo soy muy agradecida, porque tengo trabajo y porque tengo salud. Pero ese pare era tan interesante verlo, como puede ser docente, ama de casa, eso un reto interesante y descubrí que había etapas de mi vida, que no estaba completamente experimentando, como que las había dejado de lado (Pino ESPOL 2021).

Algunas dijeron que se adaptaron de forma rápida a las clases y reuniones virtuales. Otras comentaron que durante sus horas de conexión con los estudiantes compartían sus vulnerabilidades. Pocas también manifestaron que en los espacios de reuniones se solidarizaban con sus compañeros o con sus estudiantes ya sea con mensajes de apoyo o con víveres.

Otra de las realidades que trajo la pandemia y que afligió a las docentes fue la aguda desigualdad producto de la brecha digital entre sus estudiantes lo que implicó que varios de ellos falten o tengan malas conexiones de internet, dificultando el proceso de enseñanza y que implicaba compromisos extras.

El teletrabajo para varias maestras también fue un instrumento de medición para reencontrarse con sus derechos laborales que se vieron afectados, como fueron el manejo del tiempo de trabajo, la privacidad, el control de las actividades que ejecuta y las horas de descanso. Este espacio de docencia en pandemia les permitió reconocer el haber dado un paso forzado de la movilidad a la inmovilidad. El cambiar sus hábitos de desplazamiento por permanecer más tiempo en sus hogares. Y de pasar de una conexión física, el verse cara a cara, el darse la mano, a pasar a la conexión virtual. Cada uno de esos sucesos fueron parte de sus nuevos moldes de adaptabilidad.

Con los diálogos, nos preguntamos si ¿una pandemia podrá dar el giro para ver que las docentes no solo son personal asalariado o que las investigadoras no sean vistas solo cómo productoras de investigación dentro de esta mercantilización educativa, a sabiendas que en algunos casos sus estados anímicos no les ofrecía comodidad?

No tenemos respuesta precisa, pero sabemos que fue una experiencia colectiva que trajo nuevas reflexiones de ser docente, ser docente en comunicación y que la adaptabilidad sigue siendo una de las características claves de sobrevivencia.

Conclusiones

Esta investigación comienza con el abordaje de las categorías de la Teoría de los Campos de Bourdieu. Se inició con el campo para comprender como el mundo académico de la comunicación ha tenido transformaciones por la historia que ha transitado en él, en donde hay una estructura que se ajusta a tensiones internas o externas. La categoría capital moviliza al campo, por su capacidad de convertibilidad, al ser acumulativo, devaluado o sobrevaluado, en el cual las docentes pueden pasar de

tener uno económico y transformarlo a cultural y luego a social. Con la categoría habitus profundizamos en las prácticas sociales repetitivas de las docentes ya sean de forma consciente o inconsciente, de forma creativa u obligada; de acuerdo a las reglas del juego, aquel sistema que permite la lucha de poderes, de espacios o de cargos. La siguiente categoría que amalgama de alguna forma a la anterior es el género Butler, en la que las agentes con género femenino basan sus habitus en ritualidades, en actos reiterativos para sumarse a las matrices establecidas en los campos, como un reflejo de lo aceptable.

Para comprender el panorama actual de las docentes en comunicación pasamos por un repaso histórico y contextual del cómo las mujeres, seres considerados de menor valía, ingresan al mundo académico. Luego explicamos que los cambios sociales, políticos y culturales traídos por las reformas educativas en Latinoamérica hacen que ese arribo se masifique tanto en los 60 y en los 90, pero no necesariamente implique una igualdad en la repartición de oportunidades o espacios. Hay cargas culturales que prevalecen y hacen que ciertas docentes opten por comunicación al ser considerada una carrera apegada a su feminidad y para no salirse de ese marco posicionan los intereses de los otros frentes a los propios lo que las alejan de sus logros deseables. Estas cargas provocan violencias hacia ellas, cuando las resisten por no cumplir con los estándares esperados; por ejemplo, hacer investigación en soledad, a bajo ritmo, o no estar casada o no tener hijos o ser observada por ser la más joven o por ser guapa. Violencias que suelen estar consideradas como un asunto privado pero que se inscribe en los cuerpos que intentan disciplinar.

Con este malestar sentido por las académicas del mundo se ha visibilizado la necesidad de optar por nuevas posibilidades evidenciadas en políticas educativas y sociales que garanticen un mejor trato, un ingreso equitativo o que disminuya el avasallamiento hacia las mujeres que buscan y gustan de producir conocimiento. Desde la Declaración de los Derechos Humanos que establece derechos y libertades para todos, pasando por las diferentes declaratorias logradas en las Asambleas de las Naciones Unidas, los informes ETAN de Europa y MIT de Estados Unidos que hablan de los conflictos y sub-representación de las académicas y llegando a los estudios de académicas que buscan hablar de ellas mismas para mostrar que en la actualidad aún perdura una visión masculinizada de hacer ciencia. Todos estos parecen aún no ser suficientes.

En Ecuador, la apertura de las universidades durante la colonia determinó la existencia de estereotipos conectados a la fe judeocristiana y un manejo por parte de las élites. En los años 40 aparece la carrera de comunicación en el país y hace un poco más de 20 años se prolifera la oferta conectada con el impacto del neoliberalismo que acarrió la postura mercantilista sobre la educación superior. Esta última trajo consigo el ímpetu por el productivismo y los rankings, en la cual prevalece la creencia de las docentes en que obtener prestigio con mayor agilidad es a través de la incesante producción de artículos, y que sumarse a las estructuras lleva consigo ganar espacios de poder.

Con este panorama nos planteamos analizar los acuerdos, conflictos y/o contradicciones en el acceso al campo de la producción científica de 19 docentes de 13 universidades que cuentan con la carrera o facultad de comunicación en Ecuador y una representante del mundo de la comunicación. El enfoque es cualitativo y se desarrolló con entrevistas a profundidad y el análisis de discurso a fin de conjugar sus sentires y expresiones con la interpretación de sus discursos.

Hablar con las docentes sobre su acceso a la docencia fue retomar las situaciones socioculturales que hicieron posible. Uno, vistas como personal asalariado que puede impulsar las económicas del país; dos, el crecimiento del mercado de la educación que permitió que se generen ciertas ofertas para que ellas vayan ingresando paulatinamente. Y tres, un recorrido histórico de largas trayectorias de otras mujeres, de las anteriores generaciones, que lucharon para quitar el velo de maldad, de perversidad asentado sobre los cuerpos femeninos que deseaban estar en la academia y hacer ciencia.

La dinámica entre las docentes de comunicación estudiadas es compleja. Está lo deseable y lo realizable donde el dilema gravita en sus convicciones. Por un lado, está la búsqueda del ascenso social y académico habilitados por el tipo de titulación que adquieren y este permite a su vez introducirse en la investigación. Al otro lado, está la búsqueda de ser simplemente docente dadora de pasión por compartir conocimientos. Y, también hay las que buscan intervenir socialmente para causar transformaciones. Es por lo anterior, que sus hábitos o estilos de vida van adaptándose en medio de estas tensiones. La postura que predomina es la de someterse al juego y continuar sea como sea. Algunas han podido continuar con el statu quo que les ha sido impuesto desde su infancia porque pertenecen a la clase dominante, otras han asumido su rol de luchadores

de poder y sus historias, las evidencian; y pocas las resisten, sin que eso signifique salirse totalmente.

Las docentes desde sus construcciones propias, subjetivas, cercanas y de alta intimidad reconocen que sus cuerpos han enfrentado la dominación y la sub-alternabilidad del espacio académico, que su performatividad les han colocado en la zona de las excluidas, y que pese a reglamentos explícitos o tácitos la institución no ha podido ponerseles de su lado completamente.

Las docentes diferencian a sus entornos laborales y las segmentan en universidad pública o privada, porque estos dos: son marcos de estructuras que tienen reglas propias. El poder se maneja de forma diferente y si quieren luchar por él debe sumar estrategias sean políticas o de afinidad social. Porque la construcción de la identidad profesionalizante de las docentes en comunicación del país no se da con una titulación o con el ingreso a la academia, es una construcción permanente y es el resultado de la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión académica que quieren desarrollar.

En el recorrido histórico observamos que el surgimiento de las universidades ocurre en diferentes contextos sociales y políticos, pero eso no ha producido cambios sustantivos en el trato del campo a las agentes académicas. Si, por un lado, la existencia de leyes les permitió el ingreso porque contaban con los estudios que las certificaban, por el otro lado eso no garantizaba una estabilidad laboral, un trato justo o un escalamiento adecuado.

El sistema de meritocracia, impulsado desde la LOES, ha sido para algunas un aliado al momento de acceder. Pero ya estando dentro de las universidades la ley no es suficiente, si hablamos de jornadas de trabajo excesivas, amenazas de perder el trabajo por no calificar en las evaluaciones, escaso reconocimientos de esfuerzos, violencias o maltratos desde la cultura organizacional, de sus pares o insatisfacción laboral. Entonces, las docentes de comunicación hacen de sus espacios académicos, espacios de resistencias.

Las desigualdades, los sesgos de género – entendidos como los prejuicios a favor o en contra de una persona de manera injusta y arbitraria – y las diferencias de clase social para varias de ellas son desapercibidas; hasta que en algún momento de su trayectoria la

siente o la ven en su cuerpo o en alguna de sus compañeras. Varias piensan que las generaciones anteriores resolvieron esos conflictos, otras que son ellas las que tienen el papel protagónico para cambiarlo. Y algunas, que las han naturalizado tanto que no las ven.

Estas desigualdades llegan a ser tomadas en cuenta cuando la producción de conocimiento cambia en comparación con los pares masculinos. Otro caso, lo evidencia cuando algunas de ellas pueden materner y cuidar de sus hijos mientras continúan trabajando o estudiando una maestría o PhD porque contaron con el apoyo de sus familias o de personal contratado. En el otro bando están aquellas que se han plantean proyectos de vida sin hijos, pero eso no les ha restado el tener que cuidar de algún familiar, coordinar las compras, el aseo de la casa u otra actividad que estaría enmarcada en las tareas femeninas. En estos hechos también encontramos aquellas que contaron con la posibilidad de obtener becas de estudio, contar con el apoyo de una institución para continuar trabajando mientras se especializan y aquellas que no contaron con el recurso financiero que tuvieron que recurrir a créditos o desplazarse por la ciudad entre diferentes universidades para completar un salario que les permita cumplir con sus objetivos.

La sobrecarga que tienen las docentes en su deseo de permanecer y superarse en la academia hace que tengan una postura de soberbia, como lo dice Bourdieu.

Comprendiendo que hay una individualidad ensalzada que trae consigo automatismos de las actuales formas de vida social líquida, fluida y del inmediatismo. Donde su productividad siempre tiene que estar presente y activa equivalente a extender sus horas de trabajo, evadir descansos, enfermar y continuar, publicar más y sobre todos los temas posibles si es en inglés mejor, sin una pausa para observar que lo investigado pueda o no ser aplicado en la sociedad y si es el caso también sumando a la lista antes dicha desarrollar actividades en sus hogares, relacionados a hijos, pareja u otro familiar.

Pero, las realidades de ellas con sus entornos como la maternidad hacen que racionalicen sus experiencias y las atribuyan a esfuerzos y méritos; sin ser conscientes del conjunto de factores determinantes que están presentes en dicha vivencia y nublan su mirada a la desigual posibilidad de trabajo ejecutado por ellas y sus pares. Esta soberbia para varias de las docentes les ha traído malestares emocionales y físicos, algunas las aceptan como una parte más de sus trayectorias de vidas, como un performance dicho por Butler que deben someterse para mantenerse; otras reconocen

que es una problemática estructural y sus prácticas sociales las llevan a producir conocimientos que evidencien estos sentires, sumergiéndose también en otro tipo de performance. Aunque existan prácticas que rechazan, algunas de ellas las seguirán reproduciendo. Esta discusión muestra un continuo dilema en torno a la búsqueda de la autonomía, en el que resulta muy difícil elegir entre el rol docente y el rol materno. Las docentes viven bajo tensiones invisibilizadas para las instituciones y para ellas mismas. Y, el sometimiento por calzar hace que no quieran nombrar las razones, que en varios de los casos coinciden por sobrecargas de labores femeninas.

Sobre la producción científica en el país, pocas son las docentes de comunicación que han tratado de escribir sobre ellas mismas y sus compañeras, en su intención de descubrir que espacio ocupan en la academia. Espacios que aún no los sienten propios, hay tensiones internas producto de lo culturalmente aceptable y tensiones externas a lo que dicta el mercado. Varias han luchado durante tanto tiempo obteniendo varios éxitos personales y familiares, pero no les es suficientes, aunque ocupan puestos de poder. Parecería que el sistema y las instituciones no les permiten desarrollarse a pesar que las clases dominantes comparten sus espacios con ellas. Y es en este punto, que hay espejismo de manifestar que todas las docentes la están viviendo igual; están las del grupo de docentes que trabajan para conseguir sus fines y que no tienen respaldo político o social y también están las cercanas a las redes de poder y que sus discursos se difuminan en lo institucional.

Los deseos o intereses intelectuales se ponen en pausa para lograr las métricas de la productividad o exigidas por los sistemas nacionales de ciencia y tecnología y eso también afecta las actividades diarias, sus ritmos.

Las tensiones entre ellas mismas también condicionan sus imaginarios como los discursos, varias de ellas para este trabajo investigativo prefirieron el anonimato, otras hablan desde el ejercicio del poder. El asumir cargos administrativos o directivos hace que responda a contar con ciertas habilidades como trabajar en equipo o que puedan tomar decisiones acertadas, pero bajo una mirada masculinizante y mercantil. Frente a esta situación, las que prestan resistencia son las docentes que prefieren adoptar una subjetividad femenina de subordinación, esto se aplica tanto para las docentes que desean continuar solamente dando clases o las que buscan investigar. Porque asumir

puesto de liderazgo significa ser más observada, más criticada y si se es joven más juzgada.

Sobre la pandemia que estuvo presente al momento de elaborar este estudio, podemos mencionar que esta situación acentuó algunas crisis laborales que vivían las docentes. El espacio social del trabajo se desdibujó y se recreó el espacio virtual, y con ello los continuos malestares de las docentes por sentir todas las actividades juntas: lo laboral y lo doméstico. Además, se visibilizó el exceso de horas laborales, la falta de horas de recreación y la culpabilidad por la disminución de la productividad a la que algunas docentes estaban habituadas. Hay aún creencias de que los éxitos y los fracasos son hechos individuales, donde cada una de las docentes entrevistadas tiene sus propias luchas. Algunas incluso mencionan las palabras batallar o resistir. Donde esa supuesta neutralidad, alejada de los sesgos interseccionales, retoca en alguna de ellas para aguantar y provocarles choques en sus vidas diarias y en sus accionares.

Si bien el malestar no solo es de ellas, sino extendido con ellas y sus instituciones, se observa que son los organismos estatales los que las califican o descalifican por la producción que obtienen, en vista de una tendencia homogenizante, propia de la lógica neoliberal. Una situación que no aparenta ser solo de las docentes en comunicación, sino que se extiende al espacio universitario, independiente del conocimiento específico.

Por lo tanto, las académicas están situadas en una posición intermedia entre las presiones del género de la vida cotidiana –aquellas actividades no remuneradas y de responsabilidad doméstica– y aquellas del mundo de la ciencia de la comunicación – docencia, investigación, gestión y proyectos de vinculación–. Aunque se ha detectado estos patrones tradicionales y feminizados en la academia en general y sus protagonistas saben de ello y lo han manifestado. El campo académico y laboral de comunicación no da tregua con las docentes y sus contextos. Al contrario, el mercado mundial y las instituciones –como agentes reproductores del sistema – han subido los estándares que miden su productividad sin ver esas realidades.

De ahí que en nuestro análisis y tras revisar las políticas públicas y las internacionales, esta investigación puede servir como insumo a futuro para generar nuevas acciones teniendo presente que debe ser desde una mirada cualitativa para en un futuro cercano lograr que la academia en comunicación sea un espacio seguro, igualitario y respetuoso. Porque con gobiernos de los expresidentes Correa –en sus últimos años–, Moreno y el

actual Lasso que están alineados a la corriente neoliberal, que hablan de competitividad y de flexibilidad horaria y desconocen que una maestra universitaria o en investigación es una actora dinámica en el proceso de desarrollo de un país. Es oportuno plantear que las docentes no solo sean vistas como un engranaje más de este sistema capitalista, es necesario apuntar a una situación laboral estable y en condiciones óptimas para que sus producciones de conocimiento estén en beneficio de las comunidades, de la institución y por ende del país.

Lo que observan las docentes es que el campo de la comunicación en Ecuador aún no es visto como parte del sistema científico, entonces las universidades para cumplir con la ley y continuar ofertándola elaboran listas de cosas por hacer y tratan de cumplirlas a costa de contratos a medio tiempo o con presión hacia las docentes para subir de rankings. Menospreciando el objetivo de las universidades como productoras de conocimiento y que están al servicio de las necesidades locales y nacionales.

Pero hablar de cambios institucionales, significa que el Estado destine inversión pública lenta y a largo plazo. Ecuador podría asumirse nuevamente como la meca de la comunicación, algunas lo anhelan así, como cuando apareció la Ciespal. Porque recordemos que el país tuvo algunas de las universidades más antiguas de Latinoamérica; sin embargo, estas tradiciones académicas tuvieron escasa relevancia. En la actualidad hay más de 160 investigadores en esta área, solamente de nuestro caso de estudio, 13 de las 19 entrevistadas actualmente están investigando, por lo tanto, hay un potencial que puede ser impulsado.

Para ir finalizando, los discursos explorados nos alertan sobre la vigente necesidad de mantener una posición crítica y vigilante en la educación superior con respecto a las relaciones de poder entre los géneros y en especial a aquellas que operan a través de un orden simbólico naturalizado. Además, es necesario anotar que una limitante de este trabajo fue no llegar a las docentes de comunicación que se encuentran en las otras provincias, en las zonas menos centrales del Ecuador. Así como, ésta al ser una investigación exploratoria podrá estar expuesta a ser confirmada o refutada con investigaciones empíricas más amplias, tanto en tiempo como en espacio.

Referencias

- Alfaro, Rosa. 1987. "Machismo en los medios". *Revista Chasqui*, No. 23: 29-33.
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1885>
- _____. 1994. "El olvido de la mujer sujeto (Comunicación y género)". *Revista Chasqui*, No. 49: 59-64. <http://hdl.handle.net/10469/13838>
- Albornoz, Mario y Osorio, Laura. 2018. "Rankings de universidades: calidad global y contextos locales". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS-*, 37 (13): 13-51. <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/48>
- Altbach, Philip. 2008. "Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización". *La educación superior en el mundo*, No. 3: 5-14.
[https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20\(5-14\).pdf](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20(5-14).pdf)
- Asamblea Constituyente. 2008. "Constitución de la República del Ecuador". Acceso 23 de febrero del 2020. http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf.
- Association for Women's Rights in Development (AWID). 2004. "Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica". *Derechos de las mujeres y cambio económico*, No. 9: 1.9.
https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf
- Ávila González, Yanina. 2005 "Mujeres frente a los espejos de la maternidad: las que eligen no ser madres", *Desacatos*, No, 17: 107-126.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-050X2005000100007&script=sci_abstract
- Bajtín, Mijaíl. 2011. *Las fronteras del discurso. El problema de los géneros discursivos: el Hablante y la novela*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). 2000. *La ciencia y la tecnología para el desarrollo: Una estrategia del BID. Serie de informes de política y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible*. Washington, D.C.: BID.
- Baranger, Denis. 2012. *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bell, Daniel. 1973. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. 1972. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude. 1975. *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. 1980. *Le capital social. Notes provisoires*, ARSS, No. 31: 2-3.
- _____. 1988. *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. 1991. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____. 1997. *Razones Prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- _____. 1999. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- _____. 1998. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

- _____. 2000. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- _____. 2000b. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- _____. 2001. *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brower.
- _____. 2002. *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- _____. 2003. *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*.
Barcelona: Anagrama.
- _____. 2005. “El propósito de la sociología reflexiva. Seminario de Chicago”.
En *Una invitación a la sociología reflexiva*, de Bourdieu, Pierre y Wacquant,
Loïc, 101-300. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Burin, Mabel. 2004. “Género femenino, familia y carrera laboral: conflictos vigentes”.
Revista Subjetividad y procesos cognitivos, vol. 5: 48-77.
https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/mabel_burin/articulo_mabel_burin.pdf
- Butler, Judith. 2001. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*.
Madrid: Cátedra.
- _____. 2002. *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. 2007. *El género es disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*.
Barcelona: Paidós.
- Brunner, José (Coord.). 1994. *Educación Superior en América Latina: una agenda de
problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Buenos Aires:
CEDES.
- Bruner, José. 2008. “El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y
posibilidades”. *Revista de Educación*, No. Extra. 1: 119 – 145.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2700206>
- Cárdenas, María. 1999. “La universidad de cuenca, ecuador, una identidad regional”.
Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia, No. 13: 43-56.
<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/procesos/article/view/2113>
- Castells, Manuel. 1996. *La Era de la Información: La Sociedad en Red*. Madrid:
Alianza.
- _____. 1997. *La Era de la Información: El Poder de la Identidad*. Madrid:
Alianza.
- _____. 1998. *La Era de la Información: Fin del Milenio*. Madrid: Alianza.
- Cedillo, Cristina; Cabrera, Freddy y Japón, Ángel. 2020. “Concepciones de calidad
educativa desde la perspectiva docente en la Universidad de Cuenca – Ecuador”.
Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20 (2): 1-22. DOI:
10.15517/aie.v20i2.41641
- CEPAL. 1990. *Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- _____. 2004. *Desarrollo productivo en economías abiertas*. Santiago de Chile:
CEPAL.
- CES. 2012. *Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema
educativo de educación superior*. Quito: CES.
- CRES. 2008. *Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina*. Bogotá:
IESALC.
- Ciespal. 2020. “Cronología”. Acceso el 3 de enero de 2022. <https://ciespal.org/historia/>

- Coraggio, José Luis. 2002. "Universidad y desarrollo local". Ponencia presentada en el Seminario Internacional. La educación superior y las nuevas tendencias. <https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/uniydesa.pdf>
- Cooper, Jennifer. 2014. "¿Por qué la meritocracia traiciona a las mujeres académicas en las instituciones de educación superior? Análisis y propuestas". En *Calidad de la educación y género*, ponencias presentadas en el seminario internacional de FLACSO, 131-150. Quito: FLACSO. https://issuu.com/ceaacesec/docs/ceaaces-resg_2015_calidad_de_la_edu
- Emanuelli, Paulina. 1999. "Investigación de la comunicación en Argentina: reflexiones sobre la investigación crítica". *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, No. 2: 5-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=960831>
- Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL). 2019. "Historia de la ESPOL". Acceso 1 de diciembre de 2019. <http://www.espol.edu.ec/es/nosotros/historia-de-la-espol>
- _____. 2019b. "Historia". Acceso 5 de diciembre de 2019. <http://www.espol.edu.ec/es/la-espol/historia>
- _____. 2019c. "Espol- Facultad de Arte, Diseño y Comunicación Audiovisual". Acceso el 10 de diciembre de 2019. <http://www.fadcom.espol.edu.ec/es/grado>
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). 2007. "Comunicado de Londres hacia el espacio europeo de educación superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado". Acceso 30 de noviembre del 2021. https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2017/10/9.Comunicado_Londres_2007.pdf
- Federici, Silvia. 2013. *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas, Traficantes de Sueños*, Madrid: Traficantes de sueños.
- _____. 2018. *El patriarcado del salario*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Fernández, Noberto. 2007. *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- FLACSO. 2020. "Acerca de FLACSO". Acceso el 25 de mayo del 2020. <https://www.flacso.org/secretaria-general/acerca-flacso>
- _____. 2020b. "La sede Ecuador de FLACSO". Acceso 11 de junio de 2020. <https://www.flacso.edu.ec/contenido/paginas/la-sede-ecuador-de-flacso>
- Franco, Mónica. 2015. "Reforma educativa en Ecuador y su influencia en el clima organizacional de los centros escolares". *Revista Observatorio Economía Latinoamericana*, 1-18. <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2015/reforma-educativa.html>
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Gilligan, Carol. 1982. *La moral y la teoría*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goodson, Ivor F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-Eub.

- Guerra, Enrique. 2010. "Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus". *Estudios Sociológicos*, 83 (28): 383-409. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59820673003.pdf>
- Guil, Ana. 2008. "Mujeres y ciencia: techos de cristal". *EccoS Revista Científica*, 10: 213-232.
- _____. 2016. "Género y construcción científica del conocimiento". *Revista historia de la educación latinoamericana*, 27 (18): 263-288. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/5532
- Guber, Rossana. 2001. *La Etnografía Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Gutiérrez, Fernando. 2009. *Análisis sociológico del sistema de discursos*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Harding, Sandra. 1996. *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Herrera, Gioconda. 2001. "Los estudios de género en el Ecuador: entre el conocimiento y el reconocimiento". En *Antología Género*, compilado por Gioconda Herrera, 9-75. Quito: FLACSO.
- Hesíodo. 1990. *Trabajos y días*. 58-85. Madrid: Gredos.
- IESALC/UNESCO (2008). "Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", en CRES 2008, IESALC/UNESCO.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). 2010. *Censo 2010 de población y vivienda. Una historia para ver y sentir*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Libros/Memorias/memorias_censo_2010.pdf
- Lamas, Marta. 2000. "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual". *Cuicuilco*, 18 (7): 1- 24. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Lemoine, Waleska. 1986. "La mujer y el conocimiento científico a través de la historia". *Quiipu*, 2 (3): 189-211. <https://biblat.unam.mx/es/revista/quipu/articulo/la-mujer-y-el-conocimiento-cientifico-a-traves-de-la-historia>
- León, Paulo; Vélez, Eleonor y Vélez, Manuel. 2018. "Retrospectiva del desempeño de las políticas científicas impulsadas en Ecuador". *Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo*, 13 (21):1-21. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02163091/document>
- Ley Organica de Educacion Superior (LOES). 2019. Registro Oficial, Suplemento 298 de 12-oct. Acceso 2 de mayo del 2021. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Lucas, Kintto. 2007. *Una historia dentro de la historia: treinta y dos años de FLACSO-Ecuador*. Quito: FLACSO.
- Macías, Martha y Mendoza, Francisco. 2016. "Desafíos del sistema de educación superior en Ecuador para la era de la complejidad". *Foro Educativo*, No. 26: 89-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429507>
- Maffia, Diana. 2007. "Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 28 (12): 63-98.

- http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005
- _____. 2016. “Contrato moral, género y ciencia”. Ponencia en el IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género. <https://congresoactg.ucr.ac.cr/>
- Malo, Claudio. 2001. “La Etapa Fundacional 1867-1895”. En *Historia de la Universidad de Cuenca 1867-1997*, de María Cristina Cárdenas, Manuel Carrasco, Leonardo Espinosa y Claudio Malo, 17-86. Cuenca: Instituto de Investigaciones Universidad de Cuenca.
- Manes, Juan. 2004. *Marketing para Instituciones Educativas: Guía para planificar la captación y retención de alumnos*. Buenos Aires: Granica.
- Marqués de Melo, José. 2004. “Los tiempos heroicos: la formación de la comunidad latinoamericana de ciencias de la comunicación”. Sección de Historia de la Conferencia Mundial de Ciencias de la Comunicación, promovida por la International Association for Media and Communication Research – IAMCR.
- Martin, William. 1988. *The Information Society*. Londres: Aslib.
- Martínez, Felipe. 2010. “Los rankings de universidades: una visión crítica”. *Revista de la educación superior de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. 157 (40): 77-9.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100004
- Meyer, Jean Baptiste; Kaplan, David y Charum, Jorge. 2001. “El nomadismo científico y la nueva geopolítica del conocimiento”. *Revista internacional de ciencias Sociales*, No. 168. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers13-05/010058369.pdf
- Milia, Matías. 2014. “Marco de políticas públicas de ciencia, tecnología y educación superior en el Ecuador. Nuevos horizontes: dinámicas y condicionamientos”. Ponencia en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. <https://www.educativa.com/en/blog-articulos/congreso-iberoamericano-de-ciencia-tecnologia-innovacion-y-educacion/>
- Ministerio de Educación. 2013. “Informe de rendición de cuentas 2012” (extracto del discurso pronunciado por el presidente Rafael Correa en la inauguración de las sedes distritales de Quitumbe, Nanegalito y 24 de mayo, en Quito el 28 de febrero de 2013). Quito: Editogran.
- MIT. 1999. “A Study on the Status of Women Faculty in Science at MIT”. Acceso 19 de marzo de 2021. <http://web.mit.edu/fnl/women/women.html>
- Moreira, Liggia; Morales, Juan Carlos; Crespo, Sofía y Guerrero, José. 2019. “Caracterización de la producción científica de Ecuador en el periodo 2007–2017 en Scopus”. *Investigación Bibliotecológica*, 34 (82): 141-157.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v34n82/2448-8321-ib-34-82-141.pdf>
- Naciones Unidas (UN). 2018. “La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe”. Acceso el 25 de septiembre del 2021:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

- Nicoletti, Javier. 2014. “La Educación superior de calidad como derecho humano.” *Revista Técnica Administrativa*, 4 (13). www.cyta.com.ar/ta1304/v13n4a3.htm
- Organización de los Estados Americanos (OEA). 1948. “Carta de la Organización de los Estados Americanos”. Acceso 14 de agosto del 2021. https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-41_carta_OEA.asp
-
- _____. 1988. protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, Protocolo de San Salvador. Acceso 12 de septiembre del 2021. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). 2019. *A Quantum Leap for Gender Equality at Work: For a Better Future of Work for All. Executive Summary*. Ginebra: OIT.
- Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres). 2017. *El progreso de las mujeres en América Latina y el Caribe 2017: transformar las economías para realizar los derechos*. Panamá: ONU Mujeres. <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/2743>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 1948. *Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos*. 217 A (III). Acceso el 10 octubre del 2021. <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
-
- _____. 2007. *Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer: Respuestas a la lista de cuestiones y preguntas relativas al examen del informe inicial y los informes periódicos segundo y tercero combinados*. Acceso el 10 de octubre del 2021. <https://www.refworld.org/es/docid/4ef994922.html>
-
- _____. 2008. *Women’s Empowerment Principles*. Acceso 10 de octubre del 2021. <https://www.weeps.org/about>.
- Palermo, Alicia. 2006. “El acceso de las mujeres a los estudios universitarios (Siglo XIX)”. 376-417. *Revista Argentina de Sociología*, 4 (7): 11-46. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1669-32482006000200002&lng=es
- Parra, María Eugenia. 2015. “Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales”. Tesis doctoral. Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf
- Pateman, Carole. 1995. *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Peppino, Ana. 2006. “Las mujeres y la ciencia en una sociedad patriarcal”. Conferencia en el I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación. https://nanopdf.com/download/las-mujeres-y-la-ciencia-en-una-sociedad-patriarcal_pdf
- Pilca, Edwin. 2015. “La Universidad, dispositivo de selección: reforma a la educación superior ecuatoriana”. Tesis de maestría. FLACSO – Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/7710>

- Post, David. 2011. "Las reformas constitucionales en el Ecuador y las oportunidades para el acceso a la educación superior desde 1950". *Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (20): 1-25.
<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/814/922>
- Pujadas, Joan. 1992. *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Punín, María y Martínez, Alison. 2013. "La profesionalización periodística en Ecuador: ¿la experiencia en las calles o el conocimiento de las aulas?". *Estudios sobre el mensaje periodístico*. 19 (1): 505-517.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42>
- Rama, Claudio. 2003. "La educación transnacional: el tercer shock en la educación superior en América Latina". En *Cruzando fronteras, nuevos desafíos para la educación superior*, VII: 85-96. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.
- _____. 2003b. "Nuevo escenario en la educación superior en América Latina: la educación virtual". Seminario sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe. Quito: UNESCO.
- _____. 2005. "La política de educación superior en América Latina y el Caribe". *Revista de la Educación Superior*, 2 (34) 47-62.
<https://www.redalyc.org/pdf/604/60411920005.pdf>
- _____. 2008. "Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina". *Revista Diálogo Educativo*, 8 (24): 341-355.
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116834003.pdf>
- Ramírez, René. 2013. *Tercera Ola de Transformación de la Educación Superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir*. Ecuador: Senescyt.
- Razavi, Shahra. 2007. *The Political and Social Economy of Care in a Development Context: Conceptual Issues, Research Questions and Policy Options*, Paper No. 3. Ginebra: United Nations Research Institute for Social Development.
- Rivera, Christian; Espinosa, Julia y Valdés, Yulima. 2017. "La investigación científica en las universidades ecuatorianas. Prioridad del sistema educativo vigente". *Revista Cubana Educación Superior*, No. 2: 113-125.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v36n2/rces11217.pdf>
- Rodigou, Maite; Blanes, Paola; Buriyovich, Jacinta y Domínguez, Alejandra. 2011. *Trabajar en la Universidad: (Des) Igualdades de género por transformar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Rodríguez, Agatha. 2019. "Élites letradas y espacios de sociabilidad cultural en Cuenca La Corporación Universitaria del Azuay y el teatro Variedades (1860-1935)". Tesis de maestría. Universidad Andina Simón Bolívar.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6574>
- Sanabria, Fabián. 2001. "Campos del poder y márgenes de la libertad: una aproximación al pensamiento socio-político de Pierre Bourdieu". *Revista Colombiana de Sociología*, 2 (6): 117-130.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11079/11747>

- Sandoval, Carlos A. 1996. "Características comunes a las diversas modalidades de investigación de corte cualitativo y sus diferencias con las de tipo cuantitativo". Investigación cualitativa del Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
https://trabajodegradoucm.weebly.com/uploads/1/9/0/9/19098589/caracteristicas_investigacion_cualitativa_cuantitativa.pdf
- Senescyt. 2018. "Educación Superior, Ciencia, tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales en cifras". Acceso 14 de abril del 2020. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Libros/Atlas_de_Genero_Final.pdf.
- _____. 2020. "Boletín anual Análisis anual de los principales indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación", No. 2. Acceso 30 de abril del 2020. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/Boletin_Anuar_Educacion_Superior_Ciencia_Tecnologia_Innovacion_Agosto2020.pdf
- Scolari, Carlos. 2008. *Hípermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. España - Barcelona: Editorial Gedisa.
- Shapin, Steven. 2007. "Science and the Modern World". En *The Handbook of Science and Technology Studies*, editado por Edward J. Hackett, Olga Amsterdamska, Michael E. Lynch y Judy Wajcman, 433-448. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Sylva Charvet, Erika. 2017. "Ecuador: Igualdad de Género y Calidad Universitaria (2008-2013)". En *Feminismo y buen vivir. Utopías decoloniales*, compilado por Soledad Varea y Sofía Zaragocin. Cuenca: PYDLOS Ediciones.
- Soliz, Nidia. 2019. *Reflexiones feministas sobre la Universidad*, Vol. 4. Azogues: UNAE.
- Taylor, Steven J. y Bogdan, Robert. 1992. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Torres, Daniel; Cabezas, Álvaro y Jiménez, Evaristo. (2013). "Altmetrics nuevos indicadores para la comunicación científica en la Web 2.0". *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 21(41): 53-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-05>
- Tovar, Aurora. 1996. *Mil quinientas mujeres en nuestra conciencia colectiva: catálogo biográfico de mujeres de México*. México D.F: Documentación y Estudio de Mujeres.
- UEES. 2017. "Modelo Educativo de la Universidad Espíritu Santo". Acceso 13 de agosto del 2020.
https://www.uees.edu.ec/pdf/reglamentos/Modelo_Educativo_UEES.pdf
- UNESCO. 1998. "Conferencia mundial sobre la educación superior. declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción". Acceso 15 de septiembre del 2020.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- _____. 2009. "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior". Acceso 5 de octubre de 2020. <https://pep.unc.edu.ar/wp->

content/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf

- _____. 2017. “Descifrando el código: Educación de niñas y mujeres en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática”. Acceso 30 de octubre de 2020. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002534/253479E.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). 2006. *Global Education Digest 2006. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: UIS.
- _____. 2012. *Global Education Digest 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Montreal: UIS.
- Universidad de Cuenca (UCuenca). 2020. “Reseña Histórica”. Acceso 18 de julio del 2020. <https://www.ucuenca.edu.ec/filosofia/la-facultad>
- Valcárcel, Amelia. 2011. “El atractivo del fundamentalismo y la desconfianza hacia el feminismo”. En *Feminismo, género e igualdad*, coordinado por Marcela Lagarde y Amelia Valcárcel. Madrid: AECID.
- Valdivieso, Magdalena. 2007. “Críticas desde el feminismo y el género a los patrones de conocimiento dominantes”. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 28 (12): 185-202. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100010
- Van Dijk, Teun A. 1996. “Análisis del discurso ideológico”. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, No. 6: 15-43. <http://www.discursos.org/oldarticles/An%20del%20discurso%20ideol%20F3gico.pdf>
- _____. (2008). “El discurso como interacción en la sociedad”. En *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, compilado por Teun A. Van Dijk, 19-66. Barcelona: Gedisa.
- Villagómez Weir y Gayne Magdalena. 2016. “¿Quién toma las decisiones? Relaciones de género y puestos de toma de decisión en la Universidad Central del Ecuador”. Tesis de maestría. FLACSO – Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/10772/2/TFLACSO-2016GMVW.pdf>
- Walsh, Catherine. 2003. “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo”. *Polis*, No. 4: 1-22. <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/207>

Anexos

Lista de docentes entrevistadas

	Autoridades	Dependencia
1	Gissela Dávila	Ciespal
Docentes entrevistadas		
	Docentes entrevistadas	Universidad
2	Denisse Vásquez	U CUENCA
3	Saudia Levoyer	U. SIMÓN BOLÍVAR, ANDINA
4	Daniela Calva	U NACIONAL DE LOJA
5	Tania Orbe	USFQ
6	María Isabel Punin	UTPL
7	Diana Rivera	UTPL
8	Verónica Yépez	PUCE
9	Carolina Larco	PUCE
10	Martha Rodríguez	UCE
11	Andrea Pino	ESPOL
12	Lourdes Ulloa	ESPOL
13	Andrea Mino	UDLA
14	Francisca Luengo	UDLA
15	María Teresa Mendoza	U GUAYAQUIL
16	Vanessa Vanegas	UPS QUITO
17	Sylvia Poveda	UESS
18	Katherine Calero	UESS
19	Cecilia Ugalde	UDA
20	Gabriela Baquerizo	CASA GRANDE
Total		20 personas entrevistadas

Lista de docentes que no aceptaron la entrevista o no respondieron

Docentes que cancelaron la entrevista			
1	Karen Andrade	UCE	falla a la primera, se envía otra vez y se pacta nueva cita, pero no llega
2	Priscila Chala	UDLA	acepta, pero Skype no funciona, plataforma que a ella le gusta usar.
3	María Eugenia Garcés	UCE	responde, las fechas pactadas se cambian y no se logra la cita
4	Ana Cristina Benavides	UCE	Se envía 2 veces, responde a las dos y falla a las dos
5	María del Carmen Ramírez	UPS Quito	nos demoramos en responder, se envía solicitud otra vez y no responde
6	Patricia Villagómez	UPS Quito	Se envía dos veces, responde a la segunda y pide más información, no se logra pactar la cita

7	Narcisa Medrana	UPS Quito	Se envía, acepta y por razones médicas cambiamos de fecha, no vuelve a responder
8	Susana Sel	Flacso	Rechaza la invitación por agenda apretada en su institución
9	Nina Aguiar	UPS Quito	Rechaza y nos recomienda un compañero de trabajo
Docentes que no respondieron a los mails			
1	Miryam Murillo	UNACH	Se envió dos veces no hay respuestas
2	Rebeca Sánchez	U de Manabí	Se envió dos veces no hay respuestas
3	Adriana Aillingwart	U Casa Grande	Se envió dos veces no hay respuestas
4	María Mercedes Zerega	U Casa Grande	Se envió dos veces no hay respuestas
5	Claudia Báez	U Casa Grande	Se envió dos veces no hay respuestas
6	Mariuxi León	U Casa Grande	Se envió dos veces no hay respuestas
7	Belén Avalos	U N Chimborazo	Se envió dos veces no hay respuestas
8	Haidee Morín	U E Amazónica	Se envió dos veces no hay respuestas
9	Catalina Gonzáles	UDA	Se envió una vez no hay respuesta
10	Catalina Serrano	UDA	Se envió una vez no hay respuesta
11	Ana Cornejo Mayorga	UNEMI – U. Estatal de Milagro	Se envió una vez no hay respuesta
Total		20 docentes no aceptaron o no respondieron los mails enviados	

Batería de preguntas

Bloque de preguntas personales

- 1) Datos personales: Edad, sexo-género, origen, estado civil, números de hijos, etnia, idioma nativo, cargo, tiempo de docente, tiempo en el cargo, universidad a la que pertenece.
- 2) Cuénteme como ingresa a la docencia, ¿cuál fue su primer vínculo o su primera inserción en la academia?

Bloque de preguntas laborales

- 3) Cuénteme ¿cómo calificaría su experiencia como docente?
- 4) ¿Qué significa para usted trabajar en la Universidad (actual)...?
- 5) ¿Cómo está conformado su grupo de trabajo o departamento? ¿Cuántos hombres y mujeres hay?

Bloque de preguntas sobre la institución

- 6) ¿Cuál es la facilidad de ingreso de las docentes noveles a esta carrera, hay parámetros particulares?
- 7) ¿Cómo la universidad se organiza en la promoción del escalafón docente?

- 8) ¿Hay incentivos para continuar con la profesionalización de los docentes?
- 9) ¿Conoce que valores instituciones promulga la universidad donde trabaja para la equidad de género?
- 10) ¿Cuáles son las características del manejo de poder de la universidad, de la carrera o facultad?
- 11) ¿Hay reglamentos sobre corregir la discriminación producidos por la institución o entre miembros de la institución?
- 12) ¿Ha sido usted discriminada o ha vivido situaciones sexistas? Si es así presento la denuncia o cómo lo resolvió.
- 13) ¿Considera que hay docentes que realizan más trabajo que otros y que perciben un mismo salario? ¿Cuáles son esos motivos?
- 14) Si usted ha trabajado en varias universidades ¿cuáles considera que son las diferencias entre trabajar en el sector privado y en el sector público?

Bloque de preguntas producción científica

- 15) ¿Cuántos artículos científicos tiene?
- 16) Al presentar sus proyectos de vinculación o de investigación ¿tuvo limitaciones o bloqueos?
- 17) ¿Participa en comités científicos y/o liderar algunos? Cuáles.
- 18) ¿La universidad tiene políticas de apoyo a las profesoras para desarrollar investigaciones o para financiar ponencias?
- 19) ¿Cuáles son los beneficios de publicar individualmente o con otro científico/a o en inglés?
- 20) ¿Cómo la universidad defiende la libertad de cátedra?

Bloque de preguntas por la época de pandemia

- 21) ¿Cómo la pandemia del COVID-19 le afectó en su proceso de docencia o de investigación?
- 22) ¿La pandemia modificó su didáctica en el proceso aprendizaje de docente-estudiante?