

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE GÉNERO Y DE LA CULTURA
CONVOCATORIA 2008-2010**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN GÉNERO Y DESARROLLO**

**FLORES EN EL ÁTICO: GÉNERO Y CAPITAL SOCIAL EN LAS
INSTITUCIONES DE POSGRADO EN QUITO**

PRISCILA REBECA SALAS ESPINOZA

SEPTIEMBRE DE 2011

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE GÉNERO Y DE LA CULTURA
CONVOCATORIA 2008-2010**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN GÉNERO Y DESARROLLO**

**FLORES EN EL ÁTICO: GÉNERO Y CAPITAL SOCIAL EN LAS
INSTITUCIONES DE POGRADO EN QUITO**

PRISCILA REBECA SALAS ESPINOZA

**ASESOR DE TESIS: Dra. ANA MARIA GOETSCHEL
LECTORES/AS: Gioconda Herrera y Susana Wappenstein**

SEPTIEMBRE DE 2011

“La más sencilla observación muestra que en todos los contrastes notables que se manifiestan en el destino y en la situación de dos hombres, tanto en lo que se refiere a su salud y a su situación económica o social como en cualquier otro respecto, y por evidente que sea el motivo puramente “accidental” de la diferencia, el que está mejor situado siente la urgente necesidad de considerar como “legítima” su posición privilegiada, de considerar su propia situación como resultado de un “mérito” y la ajena como producto de una “culpa”.

Max Weber (1969:705)

AGRADECIMIENTOS

Antes que a nadie, quiero agradecer a los y las académicas, que permitieron que este trabajo fuera realizado. Sin su cooperación e información esto no se hubiese podido llevar a cabo.

También, agradezco a mi compañero José Luís por su sororidad invaluable y amor incondicional. A Becca y Eli, por hacerme muy feliz escogiéndome como su mamá. Les agradezco infinitamente su paciencia y comprensión. Las amo profundamente

A mi madre por su vida vertida en mí.

A Ana María Goetschel, gracias por su ayuda durante el desarrollo del taller de tesis y por su amistad.

A mis amigas Deysi, Paty, Naty, Chela y Majo

A mis maestras del programa de género Susana Wappenstein, Valeria Coronel, Gioconda Herrera, Mercedes Prieto, gracias por su apoyo. A todos los maestros y compañeros que compartieron las discusiones alrededor de este trabajo. A la FLACSO, por darme la oportunidad de romper un obstáculo.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	4
ÍNDICE.....	5
RESUMEN	7
CAPÍTULO I.....	8
Introducción.....	8
Antecedentes en la línea de investigación	11
Discusión Teórica.....	15
Poder y campo de poder.	15
La teoría de los campos y concepto de habitus	17
Distribución del poder formal.....	20
Género	22
El capital, la perspectiva de Bourdieu.	24
Objetivos del trabajo y metodología.....	25
CAPÍTULO II.....	30
Campo universitario:	31
Género y campo universitario.....	32
Conformación histórica del campo universitario en AL	36
Características históricas del campo universitario en Ecuador.	41
Los posgrados	44
Institucionalización y legislación	45
Características de la matrícula: acceso según origen socio-familiar	51
CAPÍTULO III	58
Sexo, estado civil y número de hijos	59
Etnicidad.....	61
Edad	62

Programas de estudio.....	64
Características laborales	67
Educación	71
Tipo de escuela: educación particular o educación pública	71
Estudios en el extranjero.....	75
CAPÍTULO IV	86
La academia y el poder.....	86
Aspiraciones de ocupar un cargo mucho más alto en la institución.....	87
Quienes sí aspiran a ocupar un puesto en la universidad	88
Quienes no aspiran a un cargo más alto	90
Poder y género.....	93
Poder y puestos de dirección general	94
Género y dirección	94
¿Capital social o capital cultural?.....	95
La institucionalización y los concursos de oposición.....	100
Institución, mérito y género.....	100
Mérito	101
Dinero y educación.....	103
Mentores	103
CONCLUSIONES.....	107
Género, poder e instituciones de posgrado.....	108
El capital social y las titularidades	111
El género e institución	¡Error! Marcador no definido.
BIBLIOGRAFÍA	116

RESUMEN

El trabajo de investigación realizado se enfocó en explorar la vinculación entre el acceso a los recursos sociales, que se relacionan con distintos tipos de capital, y la influencia que estos puedan tener en la obtención de una titularidad en una universidad y/o ocupar un puesto de jerarquía. Partiendo de una discusión teórica conceptual en la que se revisan los conceptos de género, el campo universitario, las categorías de recursos sociales y el poder, se recopila y analiza información sobre las expectativas, percepciones y experiencias de hombres y mujeres en la universidad, que permita hacer comparaciones y conocer si existen diferencias por género.

La información fue recopilada mediante cuestionarios y entrevistas breves a las profesoras y profesores de planta de dos universidades de posgrado en Quito, Ecuador desde el mes de octubre del 2009 hasta mayo del 2010. Estas entrevistas buscaron información sobre diversos aspectos de sus vidas, tanto personal como familiar, sus relaciones, formación académica y sus opiniones frente al poder y el género. Todo lo anterior para tratar de configurar el acceso a los recursos sociales y poder tejer los hilos de la trama en el campo universitario ecuatoriano de posgrado.

CAPÍTULO I

Problematización y consideraciones teórico – epistemológicas

Introducción

Los datos estadísticos y la bibliografía especializada de diferentes países y universidades sobre la educación superior de las mujeres indican que estas han logrado incorporarse con éxito en algunos aspectos de la actividad académica de manera cada vez más numerosa. De igual manera que en otros países, en el caso del Ecuador los datos recabados por el CONEA¹ hasta el 2008, muestran que las mujeres representan el 54,4 por ciento de la matrícula en las universidades ecuatorianas (CONEA, 2009). También han incursionado en campos de estudio que anteriormente se encontraban vedados a las mujeres porque se consideraba que no eran aptas o simplemente porque eran profesiones totalmente masculinas, impropias del sexo femenino en las que, abiertamente, se discriminaba a las mujeres negándoles el acceso.

Sin embargo, al sumarse a las actividades académicas de investigación y docencia en el nivel de educación superior, el número de mujeres se reduce y los logros se limitan en una gran mayoría, a la ocupación de plazas de auxiliares, sin titularidad y con pocas prestaciones laborales. Además, no han podido acceder a las posiciones académicas que representan mayor poder, jerarquía y prestigio y a las de remuneraciones económicas más satisfactorias.

Si tenemos en cuenta que las mujeres se han convertido en la población con mayor presencia numérica en todos los niveles de la educación es raro no relacionar la falta de acceso a los puestos de titularidades y de autoridad en las universidades con la discriminación por género, más bien sería descabellado no hacerlo. Todavía es posible señalar que ser hombre o ser mujer es un aspecto fundamental en la trayectoria profesional de una persona. Para los varones, la dedicación completa a la carrera profesional es una prioridad, en tanto que para las mujeres hay diferentes circunstancias que hacen que estén presentes de una manera un tanto parcial. Por otro lado, dados los arreglos tradicionales de género en el ámbito doméstico, muchos varones cuentan con la ayuda de una mujer que se ocupa de cubrir sus necesidades de trabajo reproductivo para que ellos puedan dedicarse a tiempo completo a sus actividades profesionales; mientras

¹ CONEA, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador.

que muchas mujeres profesionales si llegan a contar con una valiosa ayuda doméstica, tienen que laborar por lo menos una doble jornada diaria dedicándose a las actividades profesionales, cuidando a su familia y realizando las labores propias del ámbito doméstico.

Estas diferencias en la manera en que hombres y mujeres se desenvuelven en la academia, con demandas y resultados diferentes para los varones y las mujeres, me lleva a interrogarme sobre cómo en un ámbito que es considerado neutral, equitativo y racional, se puede llegar a resultados tan diferentes para hombres y mujeres ya que los varones dominan el campo universitario ocupando titularidades, posiciones de poder y prestigio.

La escasa participación de las mujeres en los puestos de liderazgo, poder y prestigio en las universidades está documentada en diversas investigaciones que muestran los datos estadísticos como una evidencia aplastante. En estas investigaciones, se trata de explicar el fenómeno achacando la ausencia de las mujeres en determinados puestos universitarios a problemas para manejar el poder, escasez o falta de ambición. Y señalan a la identidad femenina como inadecuada para manejarse en el ámbito público, al aislamiento de las mujeres de las redes clientelares en donde se negocian las posiciones de poder, las obligaciones domésticas, el acoso sexual y la falta de planificación de la vida profesional. Incluso se señala a características de la biología femenina como la presencia de oxitocina, la ausencia de testosterona (BBC, 2009), la menopausia o la menstruación como posibles factores que obstruyen el avance laboral de las mujeres (Cyranowski, Frank, Young y Shear, 2000 citado en Villar, 2005: 46).

Debido a lo anterior, creo que sería muy interesante y revelador tener en cuenta las dos caras de la misma problemática, una de las cuales es aquella que señala la discriminación y ausencia de poder y la segunda que muestra el desarrollo de procesos que se manifiestan en los que ya están dentro del ámbito universitario, del lado del poder seguro, las y los titulares y así comenzar a explorar los procesos por medio de los cuales los y las académicas llegaron a ocupar esos puestos y poner en discusión las características del campo universitario que permiten que se activen esos procesos y no otros.

Hasta aquí es necesario hacer dos aclaraciones. La primera tiene que ver con el interés que representa estudiar sólo a quienes ocupan los puestos titulares ya que es en

estos puestos, debido a las reglamentaciones existentes, en donde se sientan las bases para el desarrollo tanto de una carrera académica como del acceso al poder o autoridad en las universidades en general y, por supuesto, también en las instituciones ecuatorianas. Y la segunda es para precisar que los tipos de procesos a los que quiero referirme son aquellos que se relacionan con la adquisición de competencias de cierto tipo, que no se han incluido aún en la democratización del acceso a los estudios superiores, tales como el estudio de idiomas o el acceso a redes de contactos que permiten tener información y, en algunos casos, una ventaja relacional o preferencial por sobre los otros candidatos, o que también puede llegarse al resultado de ser el único convocado para ese puesto. Aquí también puede incluirse la sobrevaloración y la relación con el prestigio que tienen los estudios privados por sobre los públicos y aspectos que se relacionan principalmente con la adquisición y el manejo de recursos sociales.²

Sin embargo, creo que el tema del género y la universidad dan pie a interrelaciones complejas que son difíciles de aprehender, porque se pueden descubrir interacciones varias. Según Bourdieu, (2008) en su definición de campo universitario, se puede distinguir algunas de esas interacciones, la lucha por el poder y la acumulación de capitales o, para este caso, recursos sociales que actúan como distribuidores del poder. Aunque este autor distingue de manera somera que el género también es un jerarquizador al interior del campo universitario, no profundiza en ello. Por eso, agregarle ese ingrediente y profundizar un poco más en él es uno de los propósitos principales de este trabajo. Es muy importante tener en cuenta que en el campo universitario las relaciones de poder son fundamentales (Bourdieu, 2008; 23-31), por lo que no se puede intentar acercarse a él sin tomar en cuenta este campo. Así que el poder es obligatoriamente una variable de análisis. En un nivel siguiente es necesario establecer que los recursos sociales y la institución universitaria, con reglamentos y jerarquías también actúan como distribuidores de ese poder que circula constantemente en el campo.

Es por eso que este trabajo se enfoca principalmente en las relaciones de poder entre personas académicas, que son jerarquizadas en las instituciones universitarias de

² Para este trabajo se prefiere usar el término de recursos sociales para enmarcar los diversos tipos de capitales, distintos del económico, tales como el capital cultural, el capital social y otros capitales de la misma clase que se mencionan en el cuerpo teórico de este trabajo.

posgrado por medio del género, los recursos sociales a los que tuvieron acceso y las instituciones que actúan dentro de un campo específico que tiene características sociohistóricas particulares, como lo es el campo universitario ecuatoriano. Y trata de responder a preguntas tales como ¿Cuáles son las características de las y los académicos en las universidades de posgrado en Quito? ¿Cuáles diferencias se pueden encontrar en las maneras que fueron contratados, en sus percepciones sobre el poder en el campo universitario ecuatoriano, o el acceso a los recursos sociales?

Para responder a estas preguntas se ha realizado un gran esfuerzo, ya que la realidad y la complejidad de los fenómenos sociales, supera con mucho la capacidad que tiene una tesis de maestría para mostrarlos. Y más aún cuando existen vacíos investigativos y estadísticos que hubieran permitido, desde un trabajo previo, mostrar al grupo con mucha más claridad.

La mirada se ha enfocado desde una perspectiva alejada de los discursos que señalan a las universidades como asépticas y meritocráticas. El universo de estudio es también el que generalmente acostumbra ser el observador y casi nunca es “el objeto de estudio”: los y las académicas titulares que se desempeñan en las universidades de posgrado en Quito, Ecuador.

En los siguientes párrafos se discuten los antecedentes en la investigación y las líneas teóricas desde las cuales se ha abordado la temática con anterioridad y también se revisan las categorías usadas para el planteamiento teórico de este trabajo, puntualizando algunos de los conceptos que pueden presentar confusiones debido a sus diferentes acepciones y usos.

Antecedentes en la línea de investigación

Si bien es cierto que el campo universitario ha despertado interés en su estudio desde hace más de una década, cuando Pierre Bourdieu realizó su investigación “Homo Academicus” en el sistema de educación superior francés. Los estudios que involucran el análisis del campo universitario, el poder y los elementos que influyen en la distribución de éste en el campo desde una perspectiva de género no abundan en Iberoamérica. Aunque se pueden encontrar investigaciones que avanzan en un análisis más bien descriptivo de la problemática, son pocos los que se enfocan en la temática mencionada.

Sin embargo, existen trabajos de investigación en el que se puede percibir el impacto de algunas esas variables, como la realizada por Esther Escolano (2006) quien además de hacer una descripción cuantitativa de la ubicación de las mujeres en las universidades valencianas, también avanza en el análisis de las trayectorias formativas de las mujeres catedráticas y aunque no hace un análisis de poder o incluye la variable del capital social, concluye que el grupo de mujeres poseen características bastante uniformes en ese sentido, ya que muchas son hijas de padres que fueron a la universidad, cursaron estudios en el extranjero y provienen de familias de clase media y media alta. La autora concluye que debido a la persistencia de obstáculos no se puede considerar que el ámbito universitario valenciano se considere igualitario para el acceso ni para la promoción profesional. Ante la posesión de méritos suficientes por parte de los candidatos, cobran fuerza otros mecanismos tales como los sistemas de cooptación y las redes de influencia.

Un trabajo importante presenta Patricia García (2004) al examinar las trayectorias profesionales de las mujeres académicas en la Universidad de Guadalajara (México) y su participación en la institución universitaria desde un punto de vista organizacional, tomando en cuenta variables políticas, económicas y culturales. Esta investigación concluye que las redes clientelares que se mueven al interior de la universidad y que en muchos casos son el medio de acceso a la institución se articulan, en este caso, desde la estructura política manejada en su mayoría por varones militantes del partido en el poder ramificándose hacia la estructura universitaria. Dicha situación afecta a los hombres y mujeres que se encuentran al margen de ellas, pero beneficia a quienes pertenecen a la red. Así, las mujeres que hacen uso de los recursos sociales a los que se accede por pertenecer a esta red logran algunos beneficios. La investigación revela como la estructura universitaria es susceptible de ser usada en juegos políticos que se llevan a cabo fuera de la institución, dando lugar a que las redes clientelares del partido político en el poder se extiendan a otros ámbitos ajenos a la política pública, situación que muchas veces es poco reconocida en la universidad, dada la idea de que ésta es un lugar apolítico.

Otro trabajo relevante en torno a la manera en que se obtiene y se distribuye el poder en la universidad es el realizado por Munévar (2004; 21), quien analiza las relaciones de poder, las de género y trata de recocer las intersecciones de las mismas en

el contexto del trabajo académico, comparando “las distintas nociones de trabajo, los elementos y expresiones del trabajo académico”, además de la reflexividad en el ejercicio del trabajo académico examinando experiencias individuales y colectivas del profesorado, tanto en la Universidad Nacional de Colombia como en la Universidad Complutense de Madrid, España. En este trabajo se destaca que si bien las escalas académicas y los procedimientos de asignación de puntajes fueron concebidos en términos de igualdad, en la práctica, éstos se consolidaron como procesos de estratificación del espacio académico, configurando a una institución que además de exigir una consagración exclusiva, también exige la construcción de una determinada imagen y un determinado rendimiento de la colectividad. Las reglas del juego, dice Munévar, van siendo interiorizadas individualmente en términos de promoción y de ganancia. La universidad es interrogada en muchas de sus prácticas, sin embargo, algo que resulta evidente en esta investigación, es la naturalización de regulaciones que ordenan jerárquicamente a la institución y que dejan poco espacio para la crítica (Munévar, 2004:15). En su investigación, Munévar hace su análisis desde una perspectiva de género e incluye un análisis de las relaciones de poder en el trabajo académico, presentándolas desde una perspectiva de reflexividad con ánimo de gatillar un cambio en la universidad en donde realizó su estudio. La presente investigación, aunque retoma su perspectiva de analizar la academia desde las categorías de género y poder, se aparta de este enfoque reflexivo y su propósito de autocomprensión con fines emancipatorios, proponiendo que las mujeres, tanto como los varones que tienen acceso a los puestos universitarios con prestigio y poder, han llegado hasta allá debido a que poseen acceso a recursos sociales de cierto tipo (económicos, pertenencia a ciertos grupos, etc.) que ha facilitado su accionar en el ámbito académico.

Si bien, en Ecuador se ha explorado desde ciertas perspectivas el ámbito de las universidades y la academia, aún no se ha logrado abarcar todos los aspectos del mismo (aunque esto pasa no sólo en Ecuador). Cuando se revisa las investigaciones sobre las relaciones de género en el ámbito universitario podemos darnos cuenta que la temática sobre el poder y el género está ausente. Sin embargo, se han realizado algunos trabajos que dan cuenta de la situación de las mujeres en la universidad y las que revisaremos en orden cronológico para tener una idea clara de cuál es el estado de la investigación

sobre el campo universitario en el país y cuáles han sido las líneas de investigación que se han explorado hasta ahora.

El primero es de Sylvia Vega (2001) quien realiza algunas entrevistas con mujeres que se desempeñan en el campo de la ciencia en el Ecuador y narran sus experiencias y vicisitudes en este campo. La autora distingue las dificultades que tienen las mujeres para ejercer una labor profesional en el ámbito científico y como ellas afrontan esas dificultades y asimilan las posibles consecuencias de ser mujeres que se dedican a actividades consideradas propias de los varones. Su investigación se centra en el campo de las llamadas *ciencias duras* desde una perspectiva de género; su abordaje más que centrarse en el ámbito de la universidad, se enfoca en el desarrollo de las carreras de las científicas seleccionadas. Aunque no analiza de manera exhaustiva el tema del poder, este trabajo sienta un precedente en este campo de investigación en el Ecuador, perfilando el campo de estudio.

La Universidad Central del Ecuador realizó el estudio “Demandas de las Mujeres Universitarias” elaborado en el año 2001. En él se muestra la situación que enfrentan las mujeres al interior de dicha institución, en donde las mujeres casadas y las mayores de 25 años enfrentan mayores problemas que las mujeres solteras y las mujeres más jóvenes. Dicho estudio señala que sólo un porcentaje muy bajo de mujeres puede pagarse sus estudios y la mayoría depende del apoyo económico de su familia. Un veinticinco por ciento de ellas ha manifestado haberse practicado un aborto, la mayoría por métodos manuales. Un 61.3 % de mujeres estudiantes declara haber tenido problemas con sus maestros y compañeros de clase, tales como el maltrato psicológico y acoso sexual. Algunas maestras también denuncian actitudes de menosprecio y acoso de sus colegas varones tanto como maltrato y actitudes sexistas por parte de los alumnos. (Universidad Central del Ecuador, 2001)

Fredy Álvarez (2006), elabora un diagnóstico sobre la situación y condición de las mujeres en la universidad ecuatoriana, desde una perspectiva cualitativa y filosófica, tomando en cuenta no sólo a las mujeres que laboran en la universidad como docentes sino también a las estudiantes. La situación de las mujeres en la universidad que este trabajo muestra está plagada de dificultades, tanto económicas, por parte de las alumnas para continuar sus estudios, como de discriminación en donde los reglamentos poco hacen para sancionarla (Álvarez, 2006; 38).

Otro antecedente interesante es el trabajo investigación realizado por Elizabeth García (2008) en la PUCE que evidencia el problema de la discriminación de género, el cual es abordado desde una perspectiva de los derechos humanos. Debido a que la discriminación por género es la más frecuente y las mujeres no tienen acceso a una igualdad de oportunidades en lo que se refiere a lo laboral, no existe presencia de mujeres en los cargos de decisión y la mayoría de los docentes son varones. Llama la atención de este trabajo que entre todas las categorías que se eligieron para analizar la discriminación de las mujeres en la PUCE, esté ausente la de salario y que por lo tanto, no se haya tomado en cuenta la discriminación salarial.

Julieta Logroño (2009) en su investigación sobre el abuso, acoso sexual y otros delitos sexuales en el ámbito de la educación superior en la Universidad Central, presenta a esta como un lugar en el que la sexualidad de las mujeres, principalmente aquellas que están en desventaja frente al poder del maestro, en este caso las alumnas, es objeto de toda clase de negociaciones, propuestas y delitos. Esta conducta de agresividad está fundamentada, según Logroño, en una ideología androcéntrica y en la persistencia de estereotipos tradicionales con respecto de las mujeres. Así, una vez más las evidencias empíricas delatan el espacio del campo universitario como un espacio lleno de inseguridades, en donde la sexualidad de la mujer se negocia y se acecha, y lejos del ideal de igualdad y asexualidad que se maneja en el discurso (Logroño, 2009).

En todos estos estudios se puede evidenciar que aunque el ámbito universitario ha sido objeto de estudio, el tema del poder en el campo universitario (un campo al que Bourdieu caracteriza como homólogo del campo de poder) y que además incluya una perspectiva de género, no ha sido analizado. Es por eso que, de manera algo distinta, en mi investigación se toma como marco de análisis el concepto de poder visto desde diferentes aristas.

Discusión Teórica

Poder y campo de poder.

En este apartado es necesario analizar dos conceptos básicos: poder y campo de poder, que son fundamentales para realizar el análisis que se pretende y que es necesario diferenciarlos puesto que sus usos son diferentes. Además, es necesario tener en cuenta

que desde la perspectiva de Bourdieu, el concepto de campo no puede estar separado de las unidades conceptuales que también desarrolló para estudiarlo: el capital y el habitus.

El poder es definido de muchas maneras; positivo, como la libertad de elegir, o negativo, como la posibilidad de ejercer coerción en otros para que hagan lo que no tienen intención de hacer.

“Tener poder es tener la capacidad de conseguir que determinadas cosas se hagan, de causar efecto sobre las acciones y decisiones que se toman” también puede ser la capacidad de afectar el comportamiento de otras personas (Mintzberg, 1992: 5-6).

El poder, entendido como algo que se ejerce, no como una propiedad que se tiene, relacional y distribuido de manera heterogénea en la sociedad, beneficia mayoritariamente a uno de los géneros. La teoría de género explica cómo las diferencias son culturalmente entendidas y construidas, de tal manera que esto produce que en la sociedad se construyan relaciones asimétricas de poder entre los géneros. Considerar al poder como parte de las relaciones humanas desplegadas en la vida cotidiana, es fundamental para este trabajo, ya que como lo señala Foucault (1992) el poder opera mediante leyes e instituciones, discursos y prácticas sociales, que ponen en movimiento relaciones de dominación, y distinguirlas en el ámbito académico es un objetivo central de esta investigación. Por otra parte, también es importante considerarlo como un componente importante de las relaciones entre los hombres y las mujeres, en las relaciones de género.

Foucault (1992) enuncia que el poder está en todo el cuerpo social, es relacional y siempre está presente en los individuos. Esto es, además, la condición de posibilidad de funcionamiento del *gran poder*. Aunque la perspectiva de Foucault es útil en el sentido de que permite ver al poder en todo el cuerpo social y relaciones de todo tipo, es difícil de ser aprehendido para hacer un análisis, por lo que partiendo de la misma definición de Foucault (1992) en la que incorpora distintos elementos operadores del poder, usaré distintas herramientas teóricas para entenderlo como la teoría de los campos, los distintos tipos de capital y el habitus, conceptos que pueden contribuir a analizar al poder desde una perspectiva bourdiana. En este sentido Bourdieu (2001: 131 – 164; 2008: 99 – 169) analiza los diferentes tipos de capital que actúan como fuentes de poder pero se aleja de aquellas fuentes del poder formal, las que llegan a ser muy

importantes en el ámbito universitario. Teniendo en cuenta esto, se toma desde la perspectiva de la organización, la propuesta de Mintzberg (1996) quien señala a los puestos de autoridad como fuentes de poder y describe con amplitud sus características. Estos puestos formales de autoridad, sin embargo, son distinguidos por el mérito, el cual es caracterizado exactamente igual que el capital como capacidad, aptitud o talento del individuo (García 2006, 10-78) aunque en la teoría de Bourdieu no hay méritos sino capitales que se acumulan, dándole un sesgo muy crítico. En Mintzberg, los méritos sirven para la distribución de puestos de autoridad así que también desde esta perspectiva hay un complemento. Se podría argumentar que el concepto de capital universitario, revisado más adelante, podría sustituir lo organizacional, pero yo considero que esto no es posible ya sólo serviría para aquellos puestos en donde se da el acceso al campo universitario y no todos los puestos de autoridad tienen esa prerrogativa.

En Bourdieu (2008: 99 – 169), el poder es sinónimo de capital, ya que éste es el posibilitador del poder, en el sentido al que me he referido anteriormente. Permite distinguir que existen otras fuentes de poder tales como la acumulación de diferentes clases de capital (académico, social y científico) que se suman al capital económico y que hacen posible que una persona, hombre o mujer, ocupe un lugar determinado en el campo académico.

Por otra parte, la noción de campo de poder permite distinguir el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o, más exactamente, entre los actores que están adecuadamente provistos de cada uno de los tipos de capital y que les permite estar en disposición de dominar cada campo, en este caso, el campo académico. El equilibrio establecido en el campo de las instancias concretamente facultadas para la reproducción del campo del poder es amenazado siempre que se duda del valor relativo de los diferentes tipos de capital, tales como el cultural, el académico o el capital social, y debido a esto, las disputas aumentan (Bourdieu, 1997: 50). Así podemos distinguir dos elementos esenciales en este juego: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación (García, 1990: 12).

La teoría de los campos y el concepto de habitus

A decir de Bourdieu, un campo se delimita definiendo lo que está en juego y los intereses específicos. La característica más interesante del concepto de “campo”,

compuesto por la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación, se encuentra en su utilidad para relacionar la estructura y la superestructura, así como lo social y lo individual. Los diferentes campos, (científico, el artístico o el académico) han acumulado, a lo largo de tiempo, un *capital* (de conocimiento, habilidades, creencias, etcétera) acerca del cual surgen dos posiciones:

1. la de quienes detentan el capital, lo monopolizan y se inclinan por estrategias para conservarlo y;
2. la de quienes aspiran a poseerlo o que disponen de menos capital frente a lo cual se inclinan a utilizar estrategias de subversión. Esto obliga a los dominantes a producir el discurso defensivo de la ortodoxia (Bourdieu, 1997; 49,62).

La existencia de un campo permite comprender que no es posible el análisis de una obra (de cualquier clase) si no se conoce la historia del campo de su producción. Además, quienes participan en un campo tienen un conjunto de intereses comunes, -irreductibles al juego de otros campos e incomprensibles para los no iniciados en el mismo- (Bourdieu, 1990: 109), un lenguaje y una “complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos” (Bourdieu: 115; citado en García, 1990: 13) Para que el campo funcione es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, dotada de los *habitus* que mezclan el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inherentes al juego. El hecho de interesarse en la disputa contribuye a su reproducción mediante la creencia en el valor de ese juego. Los recién llegados tienen que pagar un derecho de entrada, reconocer el valor del juego y estar al tanto de los principios por los cuales se rige (Bourdieu, 1990; 109-114).

Ahora bien, la teoría de los campos de Bourdieu, según lo menciona García Canclini, deja algunas cosas sueltas y para complementarla, es necesario señalar lo que sucede específicamente en cada campo y también tener en cuenta lo que tiene que ver con la relación entre los campos y la historia social particular de cada región, en especial de América Latina. En esta región, el modo de producción capitalista incluye diversos tipos de producción económica y simbólica, no existe “una estructura de clase unificada y, mucho menos, una clase hegemónica [equivalente local de la ‘burguesía’] en condiciones de imponer al sistema entero su propia matriz de significaciones”. Lo que existe, más bien, es un “campo simbólico fragmentado” (Miceli, 1972: citado en

García, 1990: 23), lo que implica una mayor heterogeneidad cultural como la existente en sociedades multi-étnicas como las latinoamericanas donde “coexisten capitales culturales diversos”. En estas sociedades, además, las relaciones económicas y políticas no han permitido la formación de un amplio mercado cultural de élite como en el viejo mundo ni la misma especialización de la producción intelectual, aunque el proceso de modernización tanto económica, escolar y comunicacional ha logrado una cierta homogeneización (García, 1990: 14, 23-36). Sin embargo y a pesar de lo señalado, las características que conforman el habitus del campo universitario, son bastante homogéneas y han sido cohesionadas por su conformación histórica, como se puede ver más adelante, logrando que se produzca un habitus académico dominante, basado en características muy relacionadas con valores burgueses (en el sentido en el que lo distingue Bourdieu en “la distinción”) y el que a mi parecer se distingue por aislar de la diversidad cultural lo multiétnico, imponiendo una matriz de significaciones de una determinada clase social. Aunque la conformación de la sociedad latinoamericana y su diversidad deberían de haber alterado de manera radical esta conformación del campo universitario, esto no parece haber sido así.

Ahora bien, es necesario procesar que es lo que Bourdieu entiende por habitus. El concepto de habitus distingue al “conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas”. Este es definido más precisamente como:

“esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero.” (Bourdieu, 1997: 19, 20).

Estos esquemas contienen una dimensión histórica que hace posible “analizar en la dinámica del habitus cómo y por qué las estructuras de la sociedad se interiorizan, reproducen y reelaboran en los sujetos” (Pinçon, 1979: 45, citado en García, 1990: 28). El habitus se obtiene mediante la exposición prolongada a condiciones y a condicionantes sociales determinadas por medio de la internalización tanto de limitantes como de posibilidades externas. Estas son compartidas por personas sometidas a

experiencias similares, aunque cada persona tenga una variante individual única de la matriz común, tales como la nacionalidad o el género.

Distribución del poder formal

También he considerado necesario para esta investigación incluir, desde una perspectiva organizacional, la manera como se distribuye el poder formal. Una fuente de poder que se encuentra en las universidades es aquella de la cual proviene el poder formal, basado en la forma en que se organiza la institución por medio de reglamentos y la distribución de puestos y sus jerarquías en el organigrama interno. Las principales fuentes del poder en esta clase de organizaciones, en las que se incluyen las universidades, provienen de controlar: 1) un recurso, 2) una habilidad técnica, 3) un cuerpo de conocimientos que sean de gran importancia para la organización, 4) las prerrogativas legales (derechos exclusivos o privilegios de imponer elecciones), o 5) tener acceso a aquellos agentes que disfrutan de alguna de las otras cuatro fuentes. Sin embargo, disponer de una fuente de poder no es suficiente para ejercerlo. Hay que tener en cuenta que la autoridad es una clase de poder *formal* que se deriva del hecho de ostentar un cargo y poseer “la capacidad de conseguir que se hagan determinadas cosas gracias al puesto que se ocupa” (Mintzberg, 1992: 5-6)

En la organizaciones se pueden encontrar diferentes clases de sistemas de organización del poder³, dependiendo de las fuentes de la que éste provenga tales como: a) sistemas de autoridad consistentes de controles burocráticos y personales, que dividen a los agentes internos en superiores y subordinados, b) sistemas de ideología, basados en tradiciones, creencias, mitos e historias de la organización y que agrupan a todos los agentes internos en una unidad cohesionada, aunque no se derive de la autoridad formal; y por último, c) sistemas de habilidad que se originan en que los empleados de la organización sean especialistas experimentados. En estos se distribuye el poder de forma desigual, basándose en el talento de cada individuo y permitiendo el ejercicio de la opción voz” (Mintzberg, 1996: 141).

³ Estos sistemas no son puros sino que son clasificaciones que permiten analizar la predominancia de cierta clase de fuente de poder y tipo de organización, así que es imposible encontrar que funciona un solo sistema organizacional como fuente del poder.

El sistema de habilidad, que “*aparece como un sistema en sí mismo*”, es el que se distingue de manera más clara en las universidades como una fuente de poder ya que son los operarios cualificados, en este caso los docentes, quienes acumulan más poder. La característica principal de la habilidad es que produce una diferenciación en el poder, puesto que éste se distribuye de acuerdo a la capacidad de especialización de cada persona. En este sistema es fundamental “*La noción de orden jerárquico*” ya que las jerarquías se dan no sólo en el sentido de experticia/ inexperience sino que también se toma en cuenta la complejidad de las especialidades particulares y las habilidades personales de los especialistas dentro de la misma materia (Mintzberg 1996:197-198).

En este sistema, el poder de una persona depende de que sus habilidades sean necesarias para la organización y ésta dependa de ellas, ya sea de su conocimiento o de sus habilidades. Así, la formación académica se convierte en algo difícil de reemplazar porque obtenerla requiere de mucho tiempo, dinero, además de cualidades especiales para la dedicación al estudio, así como de un entorno familiar que valore y apoye esta formación (Mintzberg, 1996: 203).

Este sistema propicia que el poder se sitúe en donde se encuentra la habilidad y el conocimiento en la organización y fluya hacia dos tipos de sujetos 1) hacia los agentes adeptos a la ideología de la organización y 2) hacia sujetos dispuestos a practicar juegos políticos tales como los de construcción de alianzas e imperios, el de presupuesto, el de grupos rivales, el de proyectos estratégicos, el juego de patronazgo (cuando agentes jóvenes buscan el apoyo de directivos), y el juego de los expertos. El sistema de política coexiste como una fuerza secundaria al interior de la coalición interna⁴. Sin embargo, es la necesidad que tiene la organización de conocimientos complejos la que la fuerza a hacerse de expertos muy calificados y, al mismo tiempo, la obliga a cederles una enorme fracción de poder a ellos y a las instituciones que los forman y certifican esta formación. Los miembros mejor evaluados de la organización intentan proteger sus habilidades mientras que los menos calificados luchan por

⁴ Coalición interna profesional: el sistema de habilidad es el que domina, y en consecuencia aquellos agentes que tienen cualificaciones y conocimientos técnicos críticos para el éxito de la organización son los que tienen poder. En cada uno de los distintos tipos de coaliciones internas existe un foco de poder: el líder, las reglas burocráticas, el conjunto de creencias compartidas, o la habilidad.

conseguir un estatus profesional. Puesto que el trabajo, en gran parte intelectual resulta complejo, no puede ser controlado de forma burocrática. El poder emanado de la habilidad es fluido porque las organizaciones son cambiantes. Los cuerpos de habilidad, o especialidades del conocimiento, se superponen y crean zonas de conflicto ya que es difícil separar completamente unos de otros, lo cual propicia rivalidades (Mintzberg, 1996: 267,279, 283).

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que es el rector o director de una institución de posgrado, y de cualquier organización, la persona que concentra una porción de poder mucho mayor en la organización, dado que el poder en la organización se distribuye en mucha gente pero la dirección o rectoría la preside una sola persona (Tannenbaum y Katz 1957: 133 citado en Mintzberg, 1996; 138,143). Su visión personal del contexto y de cómo deben hacerse los procesos en la organización determina la dirección y el entorno de la organización. Mintzberg (1996; 143) menciona que *“los grandes cambios de estrategia a menudo van acompañados e incluso parecen necesitar de un cambio de la persona que ostenta el cargo.”* Además, tiene la capacidad de contratar y despedir a la mayoría de los agentes internos así como de imponerles decisiones o vetar las que estos le proponen.

Ahora bien, el hecho que hace que este trabajo se enfoque en aquellas personas que están en la academia pero que tienen la característica de ser empleados de tiempo completo se debe a que esta condición distingue a los individuos de tres maneras distintas:

1. Tienden a estar seriamente comprometidos con la organización en virtud de la dependencia que tienen con respecto a su bienestar personal.
2. Conocen íntimamente la organización en virtud del tiempo que pasan en ella.
3. Son los que toman las decisiones y las acciones; la iniciativa les corresponde; y es su comportamiento lo que deben influenciar los agentes externos (Mintzberg, 1992:133).

Género

Esta investigación se llevó a cabo desde la perspectiva de género, como una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1999) y también como una categoría que permite distinguir el acceso diferencial a recursos, no sólo de índole

económica, sino también de tipo relacional o social. La teoría de género pone de manifiesto que en todos los ámbitos sociales tanto en el ordenamiento como en el acceso al poder la categoría de género es transversal.

Como se ha mencionado, el género es un campo primario dentro o por medio del cual se articula el poder a través de relaciones que se derivan de acuerdos gestados en instituciones sociales como el hogar, el mercado, el estado y la comunidad, los cuales proporcionan a los hombres, más que a las mujeres, una mayor capacidad para movilizar reglas y recursos tanto institucionales como económicos. Es por las diferencias de género que las relaciones de poder jerarquizadas se estructuran de manera asimétrica entre ambos. Los hombres gozan, en términos generales, de un mayor acceso y disponibilidad de recursos, lo que trae como consecuencia una distribución desigual de conocimientos, propiedad, ingresos, responsabilidades y derechos con respecto a las mujeres. Las relaciones de género son útiles para explicitar la existencia de un sistema de relaciones sociales que se fundamenta en diferencias perceptibles entre los sexos y que se significan en relaciones primarias de poder. Estas relaciones se imponen a los cuerpos sexuados y varían históricamente (Munévar, 2004: 34).

Por otro lado, en el ámbito académico, “las relaciones generizadas pueden describirse como el principio organizador del poder en espacios que trascienden relaciones particulares establecidas entre hombres y mujeres”. En dónde, además, el concepto de género nos “evoca una relación jerarquizada que antecede y atraviesa todo los vínculos sociales” y, que también se “refiere a los saberes que producen significados para la diferenciación sexual” vía que atraviesa y regula todo el entramado social (Scott, 1986 citada en Munévar, 2004). Puesto que las ideas acerca del género tienen implicaciones en la manera en que se hacen preguntas y se formulan las respuestas en torno a relaciones de poder, este hecho es acentuado cuando se trata de mostrar los grados de generización de actividades o esferas del mundo social (Munévar, 2004:95-101).

Por lo tanto, el concepto de género aporta un valioso elemento de análisis que permite colocar al espacio académico dentro de este juego de relaciones de género y ver no sólo la distribución del poder en el ámbito académico, sino también tener en cuenta las diferencias entre los hombres y mujeres que se desenvuelven en él. Además, ver

como se dan las movilizaciones de reglas y de recursos de todo tipo, haciendo aparecer situaciones que de otra manera permanecen invisibles.

El capital, la perspectiva de Bourdieu.

El capital, en Bourdieu, es un concepto más amplio que el que utiliza la teoría económica (Bourdieu, 2001: 132). El capital es trabajo que puede acumularse, (ésta acumulación requiere de tiempo) y puede presentarse en tres formas fundamentales:

El capital económico, convertible inmediatamente en dinero e institucionalizado comúnmente en formas de derechos de propiedad.

El capital cultural, que en ciertas condiciones puede convertirse en capital económico y se institucionaliza en la forma de títulos académicos. Este puede combinar el prestigio de la propiedad innata con los méritos de la adquisición y puede presentarse en tres diferentes clases: 1) *Interiorizado o incorporado* que se encuentra fundamentalmente ligado al cuerpo y presupone su interiorización. Requiere de un trabajo *sobre sí mismo*, implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje que cuesta tiempo, el cual debe ser invertido personalmente por el inversor por lo que se excluye el principio de delegación. Es una posesión que se integra a la persona en forma de *habitus* por lo que no puede ser transmitido de forma instantánea pero si por vía de la herencia social (Bourdieu, 2001: 131-164); 2) *Objetivado*, en forma de bienes culturales. El cual es materialmente transferible a través de su soporte físico, en forma de escritos, obras de arte o instrumentos. 3) *Institucionalizado*, el cual confiere propiedades que le son propias al capital cultural pero que debe garantizarse, como es el caso de los títulos académicos o de nobleza.

El capital social, es la totalidad de los recursos basados en la pertenencia a un grupo, los cuales concentran el capital social y explotan el efecto multiplicador que resulta de esa concentración. El volumen de capital social que un individuo pueda movilizar depende de la extensión de la red de conexiones que pueda efectivamente movilizar como del volumen de los diferentes tipos de capitales que posean aquellos con los que se relaciona. Su reproducción exige un esfuerzo de relacionamiento en forma de actos permanentes de intercambios, a través de los cuales se reafirma y se renueva el reconocimiento mutuo. Este tipo de trabajo implica un gasto de energía y tiempo y de manera directa o indirecta de capital económico pero que si se puede

transmitir por medio del principio de delegación. El vínculo entre el capital cultural y el económico es el tiempo necesario usado para la adquisición.

El concepto de capital, en las variantes antes mencionadas y explicadas, es útil puesto que cuestiona de manera directa el concepto de mérito. El concepto de capital desarrollado por Bourdieu, muestra de modo claro que muchos de los puestos y beneficios a los que se accede, no se consiguen gracias a los merecimientos de quienes los consiguen sino por la acumulación de capitales de varios tipos. Al igual que el concepto de género, permite desnaturalizar la presencia de cierto tipo de personas que poseen determinadas clases de habitus en algunas posiciones sociales, como las que se ocupan en el campo universitario.

Objetivos del trabajo y metodología.

Teniendo en cuenta lo anterior y reflexionando sobre las limitaciones de las mujeres que están en posiciones de desventaja y las características de las mujeres que logran alcanzar un puesto de poder, es posible distinguir la constante referencia que se hace sobre las cualidades que pueden posibilitar que las mujeres que laboran dentro de una universidad tengan acceso a un puesto de mayor jerarquía y a un mejor sueldo o prestaciones, tales como la educación universitaria de alguno de los progenitores, la pertenencia a una clase social determinada, que sean excelentes estudiantes, con características de autoconfianza, capacidad de innovación, etc. Es preciso aclarar que hasta ahora ninguno de los estudios revisados hace asociación alguna entre las características de las mujeres exitosas y algún concepto en particular que pueda englobar el fenómeno.

La particularidad de estas variables hace pertinente el uso de la teoría del capital propuesta por Bourdieu, ya que surge como una alternativa para dar cuenta de los diferentes resultados que obtienen las mujeres con respecto del éxito en el ámbito profesional y relacionarlo con la distribución del capital (en sus diferentes variantes). De este modo, se busca una explicación diferente de las que apelan a la biología y la discriminación por género, dado que algunas mujeres sí tienen éxito en el ámbito académico. Ahora bien, para el caso que hasta ahora nos ocupa ¿es éste un factor determinante en la aceptación de las mujeres en la universidad? ¿Las desventajas que presentan las mujeres en la universidad, son consecuencias de escasez en alguna especie de capital? ¿Es posible que las mujeres que tienen éxito en un contexto diferente, tal

como el latinoamericano, reúnan las mismas características? ¿Cuáles son las diferencias entre hombres y mujeres?

A pesar de que las evidencias parecen apuntar hacia una posible relación entre el género y el acceso a los recursos sociales, ésta constituye una línea de investigación que ha sido muy poco explorada (Villar, 2005: 44). Por otra parte, los estudios realizados hasta la fecha demuestran que existe una estrecha relación entre la acumulación de diferentes formas de capital y la forma en cómo se articulan las relaciones en el campo universitario, lo cual incide directamente en las relaciones de poder que se dan en la universidad y los avances o no en la carrera de las personas (Bourdieu, 2008, Munévar, 2004). Sin embargo, es necesario tener presente que algunos de los estudios consultados no contemplaban la perspectiva de género y fueron realizados en Europa o Estados Unidos, por lo que se plantea como objetivos de este trabajo:

Objetivo 1: explorar la vinculación entre el acceso a los recursos sociales, que se relacionan con distintos tipos de capital y el éxito de las mujeres en la universidad. Definimos ésta clase de éxito como la obtención de una titularidad en una universidad y/o ocupar un puesto de jerarquía.

Por otra parte, tampoco existe información disponible que nos permita conocer cuáles son las diferencias entre los hombres y las mujeres en tanto expectativas, percepciones y experiencias dentro del ámbito universitario. De hecho, hay que tener en cuenta que los estudios realizados en Ecuador sobre las condiciones de inequidad en el ámbito universitario, por un lado son escasos y, por otro, el enfoque ha sido centrado en mostrar la situación de inequidad, por lo que se plantea como un segundo objetivo:

Objetivo 2: Analizar información recopilada sobre las expectativas, percepciones y experiencias de hombres y mujeres en la universidad, que permita hacer comparaciones y conocer si existen diferencias por género.

Ésta investigación busca llenar el vacío existente en esta área y profundizar en el estudio de las situaciones concretas en las que se desenvuelven las mujeres académicas y las interacciones que ocurren en el ámbito de las universidades de posgrado, buscando ampliar el enfoque con el que se ha abordado la temática en esta área. Creo que es necesario destacar en este apartado cual es la clase información que se desea obtener y cuáles son los indicadores pertinentes. Para este propósito la línea de trabajo se ha marcado desde lo que Bourdieu distingue como los indicadores de los diferentes tipos

de capital, por lo que la información solicitada esta en concordancia con ella, aunque no se implementaron todos los indicadores en esta investigación.

Indicadores del capital usados:

- a) De los principales determinantes sociales sobre las posibilidades de acceso a las posiciones ocupadas, es decir, las determinaciones de la formación del habitus y del éxito académico, el capital económico y sobre todo el capital cultural y social heredados: el origen social, el origen geográfico, la religión de origen de la familia.
- b) De las determinaciones académicas (capital académico): el establecimiento frecuentado (público, privado, de la provincia o de la capital) [...] el establecimiento frecuentado durante los estudios superiores y los títulos obtenidos.
- c) Del capital de poder universitario: pertenencia a comités consultores de las universidades, ocupación de posiciones tales como las de decano o director de instituto.
- d) Del capital de poder científico: dirección de un organismo de investigación, de una revista científica, enseñanza en una institución de enseñanza de investigación, participación en comisiones de investigación o en consejos de investigación.
- e) Del capital de poder político o económico: pertenencia a gabinetes ministeriales, a comisiones del plan de enseñanza, enseñanza en las escuelas de prestigio, condecoraciones diversas (Bourdieu, 2008; 59-61).

La investigación se llevó a cabo en dos universidades de posgrado en la ciudad de Quito, Ecuador. En una de ellas laboran 12 maestras con una contratación permanente y 23 maestros. En la segunda universidad laboran como profesores de planta 33 varones y 10 mujeres.

Para realizar la investigación se diseñó un cuestionario con 53 preguntas mediante las cuales se interrogó a las personas participantes sobre diferentes temáticas. La encuesta se dividió en información sociodemográfica tal como la edad, el sexo, educación, etnicidad, nacionalidad, estado civil y número de hijos. En la segunda parte del cuestionario se incluyeron preguntas sobre información relacionada con el trabajo,

tales como el puesto que ocupa, años en la institución, tipo de contratación, sueldo, número de convocatorias, edad de contratación y número de horas que se trabajan por semana (el cuestionario se incluye en los anexos de este trabajo). En la tercera parte, se incluyeron preguntas sobre los datos familiares tales como el nivel educativo de padre, madre y pareja, sus ocupaciones y familiares en la academia. En la cuarta parte de la encuesta se incluyeron preguntas sobre la formación profesional de las personas y temas relacionados con ello, en esta parte se interrogó sobre, el tipo de escuela en donde se estudio en los diferentes niveles, sobre estudios en el extranjero, idiomas y posgrados, pero también se incluyeron preguntas tendientes a conocer sobre su participación en organizaciones de diversos tipos, publicaciones en diarios y revistas académicas y participación en el consejo académico.

También se decidió hacer una breve entrevista semiestructurada, grabada, que ampliará la información sobre el ámbito de análisis. Ésta se basó en las siguientes preguntas: 1. ¿Cuáles son sus estrategias para el éxito académico? 2. ¿Aspira usted a ocupar un cargo mucho más alto en la institución en la que labora? 3. las oportunidades para las mujeres de obtener mejores puestos, dentro de los próximos cinco años, en su institución son: ¿iguales, mejores o peores? 4. ¿Qué barreras ha encontrado para avanzar en su carrera? 5. ¿Cuáles son las actitudes hacia las mujeres en la institución? 6. ¿Cuáles son los métodos usados para hacer compatible el trabajo y la vida personal? 7. ¿Quién debe asumir la responsabilidad para el cambio? ¿La institución, el personal, o es un esfuerzo conjunto? Con la entrevista, se intenta profundizar por medio de la narrativa propia, sobre detalles que permitan afinar el análisis.

Otro de los recursos que se tenía previsto utilizar era los currículos de cada una de las personas participantes. Así como la revisión, de las carpetas de prensa que guarda cada una de las instituciones, de las apariciones en prensa que tuvieron las personas durante el año lectivo anterior, ya sea escribiendo editoriales o siendo consultados por su experticia.

Hacer el acercamiento empírico a un grupo como el de las personas que se dedican a la academia en el entorno de la universidad, no es una tarea fácil de realizar, pues son algunos los dilemas que se cruzan relacionados con el objeto de esta investigación, por lo que buscamos que el método de acercamiento a este problema permita un análisis más asequible y una interpretación más profunda. En este sentido,

creo que la implementación de una metodología combinada, cualitativa y cuantitativa es la óptima para el estudio de la academia y la universidad, ya que permite obtener una información diversificada y a la vez profunda para comparar que permita los datos obtenidos (Escolano, 2006:21). De acuerdo a Denzin esta combinación de métodos es “la más satisfactoria” ya que permite abarcar el mayor número de perspectivas de análisis posibles (Denzin citado en Escolano 2006; 21). El procesamiento de la información obtenida se realizó por medio del programa de cómputo para el análisis de encuestas SPSS 17.0 (Paquete Estadístico para las ciencias Sociales)⁵

En cuanto a la estructura de la tesis, está formada por cuatro capítulos. En el primer capítulo se ha presentado la introducción al problema, el marco teórico que fundamenta este estudio y las categorías usadas en esta investigación. También se ha hecho una revisión sobre la literatura temática, los objetivos del trabajo y la metodología.

En el capítulo II, presenta un panorama general del campo universitario, que es necesario tener en cuenta antes de ahondar en otras circunstancias más precisas. También se muestran las características sociodemográficas de los y las académicas, que además pueden ser interpretadas como marcadores o formadores del habitus.

En el capítulo III, se presentan los resultados obtenidos mediante el trabajo de campo y la discusión de los mismos a la luz de la teoría. Por último, en el capítulo IV se presentan las conclusiones y sugerencias sobre el presente trabajo.

Puedo decir que el estudio sobre los y las académicas en las universidades de posgrado presenta múltiples facetas que cruzan el contexto ecuatoriano con sus respectivas particularidades. Por lo que sería imposible acercarse a él sin delinear las condiciones en las cuales este se presenta. Por lo tanto en el siguiente capítulo se presenta un panorama general del campo universitario.

⁵ SPSS por sus siglas en inglés “Statistical Process for Social Sciences”

CAPÍTULO II

El contexto, la institución y el campo universitario de educación superior

De acuerdo con lo revisado, se puede decir que el campo universitario es un ámbito complejo, en donde interactúan actores diferentes, tales como los docentes, los organismos de regulación y control de calidad, el gobierno, el personal administrativo y los alumnos. Algunos, como es el caso del personal académico, también ven influida su labor desde diferentes situaciones, como la ser docentes, investigadores, trabajadores, y también la de ser hombres y mujeres inmersos en las dinámicas del campo universitario. Como el análisis en el cual se enfoca este trabajo es la intersección entre el género y el capital social, específicamente en el aspecto relacionado con la carrera docente, ya que se trata de indagar cual es el papel que juegan los recursos sociales en el ingreso y obtención de las titularidades en el campo universitario de posgrado, es necesario revisar cual es el contexto en la cual esta relación se desarrolla. Se considera importante para entender este contexto revisar los conceptos de género, recursos sociales y el capital ya que estos son ordenadores del poder en un campo que por sus características es sinónimo el campo de poder (Bourdieu, 2008: 77) Estos son transformados y reordenados cada vez que cambia la conformación histórico social del campo, esto es reglamentos, leyes y valoraciones sobre la legitimidad, el acceso al campo tanto de alumnas/os como del personal académico y la jerarquía. Las pugnas por el poder en el campo universitario se pueden sintetizar en las tres líneas mencionadas anteriormente:

- Legitimidad: incluye los cambios sociohistóricos del campo y los marcos normativos
- Acceso: cambio en el acceso tanto de alumnado como personal docente de sectores de población considerados en desventaja, como las mujeres, o minorías étnicas.
- Jerarquía: incluye valoraciones sociales de prestigio que se significan en las diversas clases de capital acumulado.

Las pugnas y cambios en el campo universitario son a su vez gatillados por la variables tanto externas como internas, tales como los cambios en el marco regulador, en valoraciones sobre la importancia de la educación, las demandas sociales sobre temas

tales como la equidad, el acceso de las mujeres y otras minorías a la educación o el acceso a la carrera académica. Para entender como ha sido conformado y como ha cambiado el campo universitario ecuatoriano es útil hacer un breve recorrido por algunos aspectos relevantes de la formación del mismo en algunos niveles diferentes tales como las reformas generales del campo universitario en América Latina, las percepciones respecto al género y los cambios que se han dado en este aspecto, las diferentes leyes y reglamentos que los han normado, y las características de la matrícula así como de algunos aspectos actuales del campo relevantes para este trabajo. Todo lo cual es tratado de manera concisa en los siguientes párrafos.

Campo universitario:

El campo universitario es, según la caracterización de Bourdieu (2008), la esfera en donde “se da una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertinencia y de la jerarquía legítimas, en forma de las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo provee”. Es ahí que se trabaja por intermedio de un campo de fuerzas para conservar o transformar el estado de la relación de fuerza entre los diferentes criterios y los diferentes poderes que ellas señalan (Bourdieu, 2008: 23-31).

En la organización del campo universitario se distinguen dos principios antagonicos: la jerarquía social dada por el capital heredado, el capital económico y el capital político detentado y por la otra, la jerarquía específica de carácter cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual. Son los criterios internos del éxito específico en el campo universitario los que establecen en el seno de cada uno de los sectores definidos por la jerarquía social, una oposición marcada y ligada, fuertemente, a diferencias de origen social entre quienes detentan las diferentes especies de capital específico y los otros. “Así, aquellos que, por ser frecuentemente de baja extracción y de provincias (es en este sector donde se encuentran también las mujeres), están del lado del poder inseguro” (Bourdieu, 2008: 71-76).

El campo universitario reproduce en su organización el campo de poder, cuya estructura contribuye a reproducir por su propia acción de selección e inculcación. Debido a su funcionamiento como un espacio de diferencias entre las posiciones y las disposiciones de sus ocupantes, es que la reproducción del espacio de las posiciones diferentes que son constitutivas del campo del poder se lleva a cabo, individual o

colectivamente, de manera inconsciente e involuntaria. Aunque Bourdieu (2008; 75) lo declara homólogo del campo del poder, también marca la diferencia de que el campo universitario tiene una lógica propia. Es un lugar de posiciones captadas por medio de las propiedades de los actores “que detentan sus atributos o sus atribuciones y que luchan, con armas y poderes capaces de producir efectos visibles, para tomarlas o defenderlas, para conservarlas intactas o transformarlas” (Bourdieu, 2008: 102).

Género y campo universitario.

Como se había mencionado anteriormente, existe alrededor de la universidad la concepción de que ésta es una institución que la sociedad asume, erróneamente, como un ámbito igualitario para el género y un edén democrático. La enseñanza universitaria se concibe como un espacio en donde se imponen la legalidad y la racionalidad, la que además suministra normas y pruebas de acceso que ofrecen importantes posibilidades a las mujeres para que pueden desenvolverse en sistemas que son objetivos y meritocráticos (Escolano, 2006. Acker, 2003). Esta idea es compartida no sólo por las personas que trabajan en ella sino también por las personas externas a la universidad. El campo universitario, como lo llama Bourdieu (2008), está lejos de ser una institución aséptica o racional y ajena a las discriminaciones de género, aunque, como lo he mencionado antes, muchas veces se cree que en general las instituciones son inmunes a una organización genérica. Sin embargo, se puede distinguir que éstas están organizadas desde una perspectiva que incluye claramente patrones de comportamiento generizados. En relación a esto Chávez y Ávila (2009; 28), señalan que todavía:

“...persiste en las universidades una diferenciación de género en la organización de los espacios, las actividades y los tiempos de trabajo. Se señalan las diferencias en las interacciones sociales, costumbres y tradiciones para la participación en la toma de decisiones... Se confirma que las universidades constituyen espacios institucionales para la formación de profesionistas que históricamente se han caracterizado como un lugar para y de los hombres. A pesar de que las mujeres han logrado una presencia cuantitativa importante dentro de ellas, la organización de las instituciones universitarias siguen siendo controladas por los hombres y un lugar donde se valida la cultura androcéntrica.

Esta idea de la universidad aséptica me parece que está relacionada directamente con una construcción falogocéntrica de la ciencia. En esta lo falogocéntrico es distinguido como una categoría que señala relaciones de poder asimétricas entre los sexos, establecidas alrededor de una idea de virilidad abstracta, que valora y representa

características androcéntricas, con características universalizantes y pretensiones de neutralidad. Esto se puede ver desde el lenguaje utilizado para transmitir esta clase de conocimiento hasta la manera en cómo se hacen las preguntas de investigación, lo cual influye en los modos en cómo se crea el conocimiento, en la construcción del sujeto ideal que puede conocer, en las cualidades idóneas requeridas para acceder al conocimiento y también en la clase de sujetos que pueden ser conocidos. De la misma manera, persiste en la naturalización de las características de una institución que parece estar desligada de la mitad de la población y en donde no se cuestiona porque las mujeres resultan tan ajenas a este ámbito (Irigaray citada en Butler: 2001; 46).

De acuerdo a Irigaray “en esta institución falocéntrica, la categoría mujeres se convierte en lo no representable. Son representantes del sexo que no puede pensarse...son ausencia y opacidad lingüísticas. Dentro de un lenguaje de significación univoca el sexo femenino constituye lo no restringible y lo no designable. Es el sujeto que no es uno. Son cuerpos y mentes colonizadas perpetuamente por la virilidad abstracta.” Se deduce de ahí, que si hay que representar a las mujeres, en este caso las académicas, esto se hará en un lenguaje y con valores no femeninos. Simplemente no existen las palabras y los significados. El sexo femenino es una cuestión de ausencia lingüística, la imposibilidad de una sustancia gramaticalmente denotada y por lo tanto la perspectiva que revela que esa sustancia es una ilusión constante y fundacional de un discurso abrumadoramente masculinista. A esto se añade que la oposición binaria de masculino y femenino, oculta el discurso hegemónico y unívoco de lo masculino. “El falocentrismo ofrece un nombre para eclipsar lo femenino y tomar su lugar” (Irigaray citada en Butler: 2001: 43-46).

Al parecer, en la ciencia y en la universidad la actividad se desliga del cuerpo de mujer o de hombre, el pensamiento es una entidad abstracta que se realiza fuera de la corporeidad y se proyecta neutral enunciando una dualidad cuerpo/mente. Esta distinción binaria es un síntoma más del falocentrismo y también una distinción en la tradición filosófica que invariablemente apoya relaciones de subordinación y jerarquía política y psíquica, en donde la mente no sólo subyuga al cuerpo sino que ocasionalmente juega con la fantasía de huir por completo de su corporeidad (Butler: 2001: 45). La ciencia se define por rasgos de universalidad como la abstracción y la racionalidad que naturalizan cómo es la ciencia. Estas cualidades, casualmente

identificadas como masculinas, originan condiciones privilegiadas de acceso en las que de manera obvia, las mujeres no encajan. Georg Simmel, aclara perfectamente esta situación en la siguiente cita:

“La relatividad fundamental en la vida de nuestra especie es la que existe entre lo masculino y lo femenino. También aquí se da esa absolutización típica de uno de los elementos de un par de términos relativos. Medimos la productividad y la naturaleza, la intensidad y las formas de configurarse de la esencia masculina y de la femenina, según normas determinadas de esos valores; pero esas normas no son neutrales y ajenas al antagonismo de los sexos, sino que son en sí mismas manifestación de la masculinidad. Las exigencias artísticas y el patriotismo, así como el cosmopolitismo, la moralidad general y las ideas sociales particulares, la equidad del juicio práctico y la objetividad del conocimiento teórico, todas estas categorías, son sin duda igualmente humanas en su forma y en su aspiración, pero íntegramente masculinas en su configuración histórica efectiva. Si a estas ideas que aparecen como absolutas les damos el nombre de lo objetivo por antonomasia, puede conceptuarse como válida en la vida histórica de nuestra especie la ecuación siguiente: objetivo es igual a masculino.” (Simmel, 1999)

Por esta razón, las mujeres que incursionan en esta actividad se ven forzadas a apropiarse de esta virilidad abstracta para poder desenvolverse objetivamente en la empresa científica (Maffía, 2005). Así pues, usualmente, en las instituciones y organizaciones se apunta hacia una discontinuidad y una contradicción entre la realidad organizativa, estructurada por género y entre las formas de pensar y hablar sobre las mismas, como si estas fueran de hecho neutrales al género. Los procesos de construcción y expresión de prácticas sexuadas son las producciones materiales de las divisiones de género, la interacción entre los individuos y el trabajo mental interno para introyectar los comportamientos adecuados y la creación de símbolos, imágenes y formas de conciencia que son necesarios para explicar, justificar y hasta oponerse a las divisiones de género (Acker, 1990 en Vega, 2000).

La ciencia es una institución relacionada estrechamente con la universidad y sus funciones, en el sentido de que es en las universidades en donde se produce, usualmente, tanto a los científicos como a gran parte del conocimiento científico (Acker, 1990). De lo anterior, es posible deducir y de entender porque es fácil pasar por alto cualquier característica de la institución que pueda ser fuente de asimetrías entre los sexos y comprender porque al interior de las universidades es común que los académicos señalen la ausencia de discriminación de género al interior de la universidad y culpabilizar a las mujeres por su falta de éxito en el ámbito académico. Un ejemplo

notable de esta tendencia es la investigación desarrollada por Tony Becher (2001), en donde examina la cultura de diferentes disciplinas universitarias y en la cual, a decir del autor, no se hizo un esfuerzo consciente de incluir la perspectiva de género, pero en donde se da cuenta de manera involuntaria de las diferencias de género y de la ausencia de la percepción de las asimetrías de género. Becher señala que de 221 académicos entrevistados sólo 22 eran mujeres y comenta, que de esta submuestra tan pequeña no trajo a la luz ninguna diferencia sistemática entre los modelos de carrera femeninos y masculinos, particularmente dado que no había ninguna mujer en los grupos de aproximadamente doce encuestados por disciplinas provenientes de la matemática, la química, la geografía y la economía y sólo dos mujeres en el grupo de las lenguas modernas y de la farmacia; había solo tres en cada grupo mayor de biología, derecho, física y sociología; ninguna en ingeniería y sólo en historia había una proporción significativa (seis de veintidós) (Becher, 2001:166). Es interesante distinguir la revisión de distintos estudios relacionados con el ámbito académico ya que en ninguno de ellos se ofrece evidencia de una discriminación de sexos en el contexto académico, además de que se menciona que es imposible demostrar discriminación contra las mujeres por parte de las universidades. La evidencia mostrada por Becher apunta a que “la diferencia entre las mujeres se debe al reflejo de una diferenciación social mayor, el resultado de un prejuicio intermitente, una consecuencia de la desventaja acumulativa, una cuestión de discriminación autoimpuesta, baja autoevaluación o falta de competitividad entre el sexo femenino” (Blakstone y Fulton, 1975; Cole, 1979; Bernard, 1964 y Brown 1967, en Williams et. al, 1974 citados en Becher, 2001: 166-167).

Ahora bien, no se podría discutir la entrada de las mujeres al campo universitario así como los problemas y dificultades que para ellas ha significado, si distintos cambios provenientes de diferentes direcciones pero siempre del exterior, no lo hubieran hecho posible, ya que las transformaciones globales del campo social también afectan al campo universitario y son estas transformaciones históricas las que han moldeado su estructura y la determinación de las relaciones de fuerzas actuales. Particularmente, uno de los cambios fundamentales que permitió que las mujeres ingresaran al campo universitario a ocupar puestos como profesoras, ha sido el incremento en la afluencia de la clientela de estudiantes, lo que ha determinado, por una parte, el crecimiento desigual del volumen de las diferentes partes del cuerpo docente y ha permitido la

transformación de la relación de fuerzas entre las diferentes secciones del campo y al interior de cada una de ellas. El crecimiento gradual de la demanda de docentes ha sido una condición para transformar el funcionamiento del mercado universitario y modificar, a través de la transformación de las carreras, el equilibrio de la fuerzas en el seno del cuerpo docente. La consecuencia más directa de este proceso ha sido un crecimiento significativo de los puestos ofrecidos en la facultad y, al menos para algunas categorías de docentes, una aceleración de las carreras (Bourdieu, 2008: 172,173).

Conformación histórica del campo universitario en América Latina

La estructura del campo universitario está determinada por la relación de fuerzas y poderes adjudicados de manera personal o institucional entre los distintos agentes. La posición que ocupa en la estructura actúa como principio ordenador de las estrategias de transformación o conservación, las cuales modifican o mantienen las equivalencias entre las especies de capital o la fuerza relativa de los diferentes poderes (Bourdieu, 2008: 171). Para comprender estos cambios hay que tomar en cuenta *variables internas* como las características propias de la institución que encara esa transformación, los principios que rigen el reclutamiento y la carrera en las diferentes instancias y disciplinas. Las *variables externas*, pueden ser de carácter nacional tales como la importancia del crecimiento en el número de estudiantes, su momento, su intensidad y su duración (Bourdieu, 2008); o internacionales, como una serie de cambios globales que han tenido un peso significativo en la transformación de las instituciones universitarias en los distintos países a nivel mundial que han cambiando radicalmente muchos de los modos en los que tradicionalmente funcionaba, pero que también han permitido que éste tome características homogéneas a nivel global, propiciadas por el surgimiento de modelos racionalizados de estado-nación y de una educación masificada.

Entre los cambios o variables externas que han logrado gatillar transformaciones en el orden tradicional del campo universitario se encuentran: las presiones generadas por un movimiento feminista internacional que ha cuestionado hasta hoy la estructura jerárquica, androcéntrica y cerrada de la universidad, la objetividad de la ciencia y las formas tanto de la producción del conocimiento como de su trasmisión, una tendencia hacia una valoración relativa a la raza, género, la etnicidad, clase y una variedad de discapacidades y un discurso que resalta los estándares, el

esfuerzo, el rendimiento, la excelencia y la productividad de valores, que celebra el valor local y particular de cada individuo y los escenarios particulares, que consideran políticamente incorrectas las formas de diferenciación basadas en características adscritas de estatus como el género, la clase o la etnicidad, tanto en la educación de masas como en la educación superior. Aunque se continúa considerando a las universidades como instituciones de elite, existe un declive de los programas que restringen formalmente el acceso bajo criterios de sexo o estratificación. Por otra parte, también se señala como fuentes generadoras de cambios a la presión que los modelos mundiales ejercen, cada vez más, sobre los sistemas educativos nacionales y que producen una difusión y una estandarización cada vez mayor, los cuales se difunden a través de las organizaciones internacionales y de las ciencias y profesiones educativas y cada vez menos directamente desde las naciones importantes a la periferia; a la disminución del impacto que tienen las características políticas, sociales y económicas nacionales endógenas concretas sobre los sistemas educativos nacionales; a los factores que afectan al cambio educativo y que se relacionan cada vez más con la extensión y el carácter de los vínculos nacionales con el resto del mundo, ya que cuanto más vinculado esté con la sociedad mundial y sus organizaciones, tanto más se corresponderá su sistema educativo con los modelos mundiales cambiando su direccionalidad en este sentido (Meyer, 2002: 3-11).

Ahora bien, entre las variables externas que han incidido de manera directa en la conformación del campo universitario ecuatoriano es imprescindible tener en cuenta aquellos procesos que se dieron en el marco del desarrollo de cada una de las tres olas de reformas que se han vivido en el campo universitario a nivel continental y que han tenido como resultado que se gatillara un proceso de configuración de las instituciones reguladoras y la creación de un marco legal que sustentara a las instituciones de educación superior en Ecuador. Este ha sido un proceso de largo plazo que se ha insertado en procesos de reformas a la educación superior que surgieron de demandas sociales que se extendieron por todo el continente, presentadas por distintos movimientos y grupos sociales tales como los estudiantes y los trabajadores de la educación.

La primera ola de reformas, influenciada por las reformas de Córdova de 1918, dio a luz un modelo caracterizado por la autonomía, gratuidad, el co-gobierno

estudiantes/docentes, la idea de que la educación pública debe ser extensiva, homogénea y manejada exclusivamente por el estado. Desarrolló marcos jurídicos muy rígidos, una integración dentro de los consejos universitarios de lo legislativo, lo judicial y lo ejecutivo, así como la ausencia de mecanismos institucionalizados, tanto externos como internos de evaluación, dio cabida a un fuerte corporativismo al interior de las universidades y propició una estructura organizativa basada en facultades, la docencia organizada en materias y las carreras en años lectivos, aunque la oferta de carreras era reducida. Este modelo se extendió por todo el continente y favoreció la formación de profesionales de pregrado, la incorporación a la educación superior de gran cantidad de personas de todas las clases sociales, lo que provocó una gran movilidad social. Este contexto de la educación superior en América Latina duró al menos cincuenta años pero comenzó a entrar en crisis en los 60 y 70 debido a diversos motivos, tales como la incapacidad de las universidades para adaptarse a las nuevas demandas sociales, el surgimiento de una ideología crítica del estado que lo deslegitimó a la hora de adjudicar presupuestos, el crecimiento desordenado de la matrícula que llevó a un deterioro de la calidad, las demandas de expansión de cupos de los grupos excluidos así como exigencia para el libre acceso y ya que se impulsaba a ciertas profesiones. Con una concentración mayoritaria de la matrícula y una baja presencia en cuestiones tecnológicas surgió el cuestionamiento de la pertinencia tanto de los contenidos como de los egresados. Todo lo anterior permitió que se configuraran nuevas demandas para la educación superior en donde el énfasis ya no se encontraba en la masificación del acceso a la universidad o la gratuidad sino en la calidad (Rama, 2002: 1 – 5).

Entre las décadas del 80 y 90, el incremento de las instituciones privadas, la diferenciación institucional, el aumento de la matrícula y la reducción relativa del peso de la educación superior pública provocó que en América Latina y el Caribe se pasara lentamente de los antiguos cuasi o absolutos monopolios, hacia un sistema binario con presencias diversas de educación pública y privada. Junto a los cambios anteriores también se dio una flexibilización en la organización del sistema educativo agregando paulatinamente diferentes modalidades organizacionales, como la departamentalización, cambios con relación a los ciclos, y el esquema de trimestres o semestres el cual se impone con relación al sistema anual o el sistema de créditos. El crecimiento del sistema de educación privada permitió que en esa área proliferara el mecanismo de pago

por horas y la ausencia de sistemas de seguridad a los docentes, transformándose en empresas de docencia uninominales. El cambio en la educación superior fue el resultado del proceso de multiplicación, regionalización y diferenciación de las instituciones de educación superior, de la creciente participación del sector institucional privado, de la ampliación y diversificación del cuerpo docente así como del aumento del número y variedad de los graduados.

El paradigma naciente se enmarcó en las demandas del mercado con una mayor participación del sector privado, aumentando el número de carreras, la cantidad de instituciones y los niveles de calidad pero se alejó de la homogenización enfatizada en el periodo anterior. Estos cambios permitieron, en todos los aspectos, una mayor diversidad y uno de los cambios más relevantes fue el aumento de la matrícula femenina, que en muchos países latinoamericanos fue superior al 50 %.

Factores tales como el descredito de las universidades públicas por la falta de calidad, el exceso de población y por ser promotoras de ideas poco conservadoras y mal vistas tanto por las elites como por la iglesia católica, provocaron que los sectores en condiciones de pagar por una educación de acuerdo a su ideología de mejor calidad así como más estable y ordenada, propiciaran el surgimiento de las universidades privadas. Una mayor dificultad de ingreso a la universidad pública debido a los controles de ingreso y las restricciones al acceso fue otro de los factores para la crisis del modelo anterior. La ausencia de la regulación estatal de la época anterior llevó a que se implementaran controles y supervisiones tanto en la calidad y pertinencia de los contenidos y carreras, como de otros ámbitos tales como el laboral y los presupuestos. Pero las reformas hechas resultaron ser limitantes para resolver los problemas y no impidieron que otros surgieran, como el dilema surgido entre investigación y docencia, debido a que el rol de la investigación cambió y tomó más importancia por su potencial generador de conocimiento y nuevas tecnologías que lo vinculan a la empresa privada y a los objetivos de desarrollo lo que en algunas instituciones rinde altos ingresos. Esta controversia entre investigación y docencia, cuestiona el modelo de gestión actual, la manera en que se forman, contrata e incentiva a los docentes.

La segunda reforma ocasionó que se desarrollarán inequidades en el acceso de los estudiantes a la educación superior, a los recursos económicos y en el acceso a la formación profesional docente, ya que para superar el reto que presentaba la

masificación de la educación superior, se diseñaron mecanismos restrictivos que permitieron un mayor ingreso de estudiantes y profesores provenientes de familias con mayores stocks de capital cultural o humano, lo que está asociado directamente con ingresos familiares más elevados, dando origen a un proceso de filtración basado en la diada ingresos-calidad, privilegiando a quienes provenían de instituciones privadas o de universidades públicas localizadas en zonas de mayor poder adquisitivo provocando que cada vez más los estudiantes provengan de familias con progenitores que han cursado estudios superiores, sean más jóvenes exclusivamente estudiantes pero también que haya un gran porcentaje de mujeres (Rama, 2002; 5 – 19).

Los problemas a resolver en las universidades ahora son los que surgen de la internacionalización, el uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información y las demandas de los sectores poblacionales marginados. En esta tercera etapa se desarrollaron mecanismos para asegurar la calidad, reducir la inequidad del proceso, y el cambio de rol del Estado de educador a evaluador. El comienzo del proceso de internacionalización de la educación superior a partir del ingreso de nuevos proveedores; y la conformación de tres sectores (público, privado local y privado internacional) en medio de una competencia global regulada en base a calidad. También se produce el nacimiento de la educación virtual a distancia y el desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas y con esto una nueva clase de competencia entre IES presenciales y virtuales. Del mismo modo, nuevas demandas sociales de educación, de habilidades, de destrezas y de constante actualización, incentivación y orientación directa a la demanda a través de sistemas de financiamiento orientados hacia determinados sectores (indígenas), carreras (técnicas) e instituciones (no universitarias). Se da el nacimiento de una economía de la educación superior en la cual los consumidores requieren de más libertad para escoger sus propios recorridos curriculares universitarios, así como una diversificación universitaria en base a especializaciones, modalidades pedagógicas, alianzas internacionales, tipos de titulación. Se inicia un proceso de transformación de la universidad y esta comienza a transformarse en una institución multicultural e inclusiva (Rama, 2002; 26).

La expansión del conocimiento tanto científico como técnico provocó la expansión de los posgrados de todo tipo pero entró en pugna con la técnica impulsada por el modelo de educación presencial y con la escala económica del modelo de

mercado de la educación. Por otro lado, la escasez de profesores especializados de las distintas ramas, la falta de escalas óptimas de alumnos por aula impulsaron la educación transnacional así como la creación de conocimientos novedosos, provocó que se descartaran los saberes anteriores y elevó los niveles de competencia. Dentro de este proceso se pueden identificar las siguientes etapas: a. Convencimiento, negociación y generación de un marco normativo. b. Instauración, con fuerte orientación hacia vigilancia y control, que se expresa en el cierre de instituciones. c. Incentivos, que se expresa en el desarrollo de políticas asociadas a los sistemas de fiscalización y control. d. Coordinación internacional, procurando establecer similitud de procedimientos y de esquemas de medición de la calidad y parámetros mínimos (Rama, 2002: 34).

Ahora, los temas a discusión son: la pertinencia de los programas universitarios con respecto a la introducción de programas y pedagogías ajustadas a un mundo global, las tensiones alrededor de la enseñanza de idiomas, el uso intensivo de las nuevas tecnologías, el ajuste de sus currículos a un escenario y su pertinencia global en relación a la demanda de los estudiantes latinoamericanos y como afrontan el reto las universidades. Aunque creo que las principales líneas de discusión se centraran alrededor de una mayor inclusión de los grupos desplazados y de las normas de acceso a la educación superior, que se torna cada día más elitista.

Características históricas del campo universitario en Ecuador.

El proceso histórico de formación del campo universitario ecuatoriano da inicio durante la época de la colonia cuando se fundan las primeras universidades en los territorios colonizados del nuevo mundo. La educación de todos los niveles estaba bajo el control del clero, y quienes recibían educación eran principalmente los hijos de funcionarios, de los nobles y los caciques. En Ecuador, los principales centros educativos tenían su sede en la ciudad de Quito, en donde también se encontraban los centros de educación superior en los que se impartían los dos tipos de educación superior existentes: la religiosa, que se impartía en seminarios y estaba encaminada a la formación de clérigos y la educación seglar con contenidos mucho más universales impartida en las universidades abiertas (Pareja, 1986: 1-10). Los títulos que estas instituciones otorgaban eran el grado de bachiller, licenciado o doctor. Sin embargo, para obtenerlos había que demostrar la pureza de sangre y la legitimidad de nacimiento y sus estatutos incluían

tácitamente la ordenanza de que “se conserve de este modo la división de clases y jerarquías, tan necesaria en las republicas bien ordenadas⁶...”

La universidad inició su proceso de secularización durante la época republicana y concluyó con el triunfo de la revolución liberal en 1895. Aunque a partir de esa época, la universidad atravesó por diferentes dificultades, clausuras y reaperturas que dependían de las ideas de los gobernantes de turno que dependiendo de su apego o desapego a la iglesia, impulsarían a la universidad o se convertirían en sus detractores. La modernización de la universidad ecuatoriana se consolidó bajo los principios de laicidad y gratuidad entre las décadas de 1930 y 1940. En el año 1946 se autorizó la creación de las universidades particulares y fue el inicio de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (fundada por la iglesia católica) debido al aumento de la matrícula por la demanda creciente por la educación superior (Pareja, 1986; 1-10). Fue hasta la década de los años setenta que proliferaron las universidades. Fue entonces que se crearon universidades provinciales que se convirtieron en un factor de prestigio para las ciudades. Estas universidades surgieron como consecuencia de la urbanización del país y del surgimiento de las pequeñas burguesías que aspiraban a la movilidad social por medio de la educación superior.

Los movimientos estudiantiles de los años sesenta lograron que se instituyera el cogobierno paritario estudiantil, que se suprimieran los exámenes de ingreso a las universidades oficiales y la vinculación de las universidades con los sectores sociales populares pero el aumento y masificación de la matrícula produjeron una crisis que disminuyó la actividad académica y que privilegió lo administrativo por sobre lo académico lo cual trajo como consecuencia una virtual ausencia de la investigación científica y además, problemas financieros. En las dos décadas siguientes la educación superior ecuatoriana se enfrentó al alto crecimiento de la matrícula, la desorganización provocada por la ausencia de un marco regulatorio para los programas educativos y la expedición de títulos, una investigación científica deficiente y el deterioro de la calidad académica y como he mencionado, problemas financieros⁷, además de una concentración de la matrícula en sólo dos establecimientos estatales, la universidad en

⁶ Estatuto de la Real Universidad de Santo Tomás de la Ciudad de Quito: 26 de Octubre de 1788, en Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano. pp. 87-150. Citado en el informe UNESCO-CRESALC “La educación superior en el Ecuador” COORD. Pareja, Francisco (1986)

⁷ El informe para la CRESALC- UNESCO el año de 1986

Quito y la de Guayaquil, fenómeno que indicaba una alta polarización del desarrollo económico y urbano del país. En cuanto al desempeño de la docencia este se apoyaba exclusivamente en la experiencia adquirida con el ejercicio de la cátedra y aunque es cierto que no se disponía de estadísticas que permitiera evaluar los niveles de formación profesional y pedagógica del profesorado superior ecuatoriano de manera precisa, es posible afirmar que no eran muy eficientes, dadas las circunstancias que una gran mayoría de profesores universitarios y politécnicos habían sido formados y titulados en los mismos establecimientos en los que prestaban sus servicios, situación que era muy similar en las universidades de postgrado salvo contadas excepciones entre el profesorado superior ecuatoriano quienes ostentaban títulos obtenidos en el exterior ya que no existían aún en el país programas de postgrado que certificaran su calidad y validez (Rama, 2002: 23).

Para tratar de resolver los problemas por los que atravesaba la educación superior en Ecuador se elaboraron dos estudios, uno de carácter diagnóstico patrocinado por la CRESALC-UNESCO en el año de 1986, el cual describe puntualmente todos los problemas antes señalados y 6 años después, en el año 1992, se inició el Proyecto "Misión de la Universidad ecuatoriana para el siglo XXI", financiado por el BM y cuyo propósito era plantear un conjunto de propuestas al Estado, al sector universitario y a la sociedad. Se destacó que para que las cosas cambiaran en el campo universitario ecuatoriano "...lo que cuenta es la decisión política y que el ejercicio del gobierno debe estar íntimamente relacionado con el de las universidades". Ya no se hizo un diagnóstico de la situación sino recomendaciones para renovar al sistema de educación superior y hacerlo más eficiente. Las recomendaciones se centraban en enfocar las funciones de la universidad en torno a la formación de una ciudadanía competente para enfrentar la competitividad de un mercado globalizante, proporcionar propuestas específicas para la diversificación, la regulación, autonomía y la calidad de la educación superior, sugerir la supervisión de la actividad académica, y la "rendición de cuentas" a la sociedad, la creación de un sistema de evaluación, la acreditación de las universidades, que paulatinamente se convertiría en un requisito ineludible. También se sugería que la autonomía debía vincularse con los sistemas de autoevaluación, evaluación externa y acreditación pública de las instituciones, así como una reforma curricular de la universidad que partiera de las demandas nacionales y del desarrollo

científico y tecnológico. De la misma manera se sugería que la entrega de asignaciones públicas a las universidades se diera en función de los costos y los resultados, esto para obligar a las universidades a ser eficientes.

Es posible deducir, debido a los años de distancia entre los estudios, que los problemas en las IES ecuatorianas persistieron por más de una década. Sin embargo, después del estudio financiado por el Banco Mundial en 1992, la voluntad política de los diferentes actores logró el inicio a un proceso de reformas que comenzó con la implementación de una ley de educación superior que permitiera tener en claro las reglas del juego. Después de las reformas implementadas, las cuales incluyeron los reglamentos y leyes pertinentes para poner orden en el campo, la carrera docente comenzó a desarrollarse en forma organizada, se establecieron las distintas etapas la carrera docente distinguiéndose tres etapas sucesivas: profesor auxiliar, agregado y principal, y estas mismas categorías serían válidas para la enseñanza de posgrado. Sin embargo, los requisitos para cada categoría no fueron exactamente los mismos en todos los establecimientos. No obstante, se distinguen como requisitos para iniciar la carrera docente en las universidades, la posesión de un título y un concurso de oposición y merecimientos. Con todo lo anterior se sentaron las bases para que se iniciara un proceso formal de institucionalización validado y reconocido por los actores participantes. En cuanto al área que interesa particularmente para este trabajo, la de los posgrados, en los párrafos siguientes, se revisa cual ha sido el camino por el cual transitado hasta hoy.

Los posgrados

Por muchos años la única institución con dedicación exclusiva en el área de los cursos de posgrado, en el país fue la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y fue hasta el año de 1992 que se fundó la Universidad Andina Simón Bolívar. Aunque esta área crecía de manera rápida, (en 1992 sólo había 102 programas de posgrado y en el año 2003 ya había 861 programas de posgrado), era desordenada debido principalmente a que no existían políticas que permitieran ordenarlo y definir sus propósitos ya que la ley de educación superior no contemplaba un sistema nacional de posgrado. Las universidades, desde los cursos regulares de pregrado otorgaban un título de posgrado, denominado “doctorado”, pero diferente de un PhD, y que requería la obtención previa del título de licenciado, más una tesis doctoral, y en ocasiones, la rendición de un

examen oral y/o la publicación de la tesis y aproximadamente un año adicional de estudios. Con la nueva se reguló todo lo referente a los títulos y grados que se expedirían en los niveles de pregrado y de posgrado, y se estableció que no se otorgarían títulos de diplomado, especialista, magíster o doctor en el nivel de pregrado (Pareja, 1986: 13). Como la actividad de posgrado era responsabilidad exclusiva de cada universidad no existía supervisión en la calidad pertinencia y regularidad de los programas, los cuales eran ofrecidos según la demanda del mercado, y los programas de formación de doctores tenían una escasa presencia en el país. La norma vigente decía que el inicio de un programa de posgrado era responsabilidad de un evaluador sin acreditación, lo cual provocaba incertidumbre tanto en los criterios de evaluación como de aprobación. Debido, principalmente, al impacto de las reformas internacionales en el ámbito de la educación superior hubo un cambio en la consideración de los estudios de postgrado que permitió que pasaran de ser considerados un lujo a ser un indicador de la calidad tanto de las instituciones universitarias como de la formación de los docentes y un signo de experticia de los graduados (Aguirre, 2003; 16).

Es importante recalcar que en la Ley Orgánica de Educación Superior (2000) y que estuvo vigente hasta el 2010 estipulaba, en la parte de las disposiciones generales, que las instituciones de posgrado están obligadas a

...cumplir con lo dispuesto por esta ley, los reglamentos y las resoluciones del CONESUP”

“Por consiguiente, el mismo referente legal para la evaluación de las universidades de pregrado, lo es también para la evaluación del desempeño institucional de las universidades de posgrado, además del reglamento de posgrado” (CONEA; 2009: 162)

Institucionalización y legislación

En los siguientes párrafos se hace una revisión de las leyes que han regido la educación superior en Ecuador y su contenido respecto de la carrera docente, las formas de contratación, los escalafones y los requisitos pertinentes para desempeñarse como docente en una institución de educación superior. Pero, también, en ese recorrido está involucrado el proceso de la creación de las instituciones que nacieron junto a esas leyes y que en cada ocasión han marcado un hito hacia un nuevo rumbo de la educación superior. Tanto las instituciones reguladoras de la universidad, como la legislación en el campo de la educación superior en Ecuador ha sido producto de los diferentes cambios

que se han dado en el marco de las diferentes tendencias y discusiones respecto de la educación superior en Latinoamérica y en Ecuador. En cada caso, con cada nueva reforma se ha tratado de cubrir los vacíos que se encontraban en la ley de acuerdo con las nuevas demandas. Una de las situaciones que me sorprende es que en los análisis disponibles revisados sobre la situación del campo universitario ecuatoriano, se menciona que no existían leyes o reglamentos que permitirán conservar el orden y la calidad en las IES ecuatorianas, cuando en realidad sí existían; lo interesante es que esta percepción también fue declarada entre las personas entrevistadas en las universidades de posgrado en las cuales se enfocó este trabajo. Esta percepción ha servido de justificación para explicar el porqué se han privilegiado ciertos modos de hacer las cosas en el campo universitario ecuatoriano, tales como la contratación de personal docente sin concursos de oposición o sin los grados y requisitos académicos necesarios.

Sin embargo, si se hace una revisión del marco legal de la educación superior ecuatoriana salta a la vista que las leyes y reglamentos sí han existido, al menos desde el año de 1982 cuando se logró rastrear la primera ley de educación superior en Ecuador. Cuando se promulgó la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas y entró en funciones el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) como la institución encargada de poner en marcha, en las universidades y escuelas politécnicas del país, la unificación de títulos y planes y programas de estudios, así como de velar por el funcionamiento de los cursos de postgrados, se dio curso a un proceso de mayor institucionalización. Esta ley se encargó de normar lo referente a los títulos y grados que se expedirían en los niveles de pregrado y de posgrado, y se estableció que no se otorgarían títulos de diplomado, especialista, magíster o doctor en el nivel de pregrado (Pareja, 1986: 13).

Con el paso del tiempo algunas de las inconsistencias de esta legislación y la necesidad de introducir reformas provocaron que el 19 de septiembre de 1991 se expidiera el Reglamento de Escalafón de Educación Universitaria y Politécnica (REEUP), con el propósito de “subsana[r] faltas de concordancia con las normas legales aplicables a las universidades y escuelas politécnicas en sus relaciones con el personal docente” (REEUP, 1991; 1).

Durante este proceso, se creó la Ley de Educación Superior de 1992 (LES 1992) y ahí se determinaron los requisitos para ser designado docente: tener un “título

universitario o politécnico expedido por una universidad o escuela politécnica del país, o reconocido o revalidado en caso de haber sido expedido en el exterior”; y “haber triunfado en el concurso de merecimientos y oposición, salvo la excepción establecida en el Art. 31 de la LUEP;” (Artículo 4). Para ingresar al escalafón (y con ello a la carrera docente) era necesario tener “la designación de profesor titular expedida por una universidad o escuela politécnica oficialmente reconocida” (Artículo 3, LES 1992).

Este reglamento también incluyó un capítulo sobre los concursos de merecimientos y oposición, la publicidad del concurso y la conformación del tribunal y especifica que “cuando una universidad o escuela politécnica requiera de personal docente, hará un llamamiento a concursos de merecimientos y oposición que será publicado en un diario local o nacional por lo menos con ocho días de anticipación, en el que se señalarán los requisitos mínimos, área de especialización y tiempo de dedicación.”. El Art. 8 establece que habrá que conformarse un tribunal que se encargará de calificar los méritos de los participantes, tomando en consideración:

“los títulos universitarios o politécnicos a nivel de pregrado y los títulos a nivel de postgrado; las publicaciones relacionadas con el área en concurso; el ejercicio profesional; la experiencia docente o de investigación científica; los cursos de actualización o de perfeccionamiento profesional y docente; las ponencias en eventos científicos, congresos, seminarios y simposios, y los demás que se contemplen en el estatuto y reglamento de cada universidad y escuela politécnica, en los que se señalarán los procedimientos a seguirse y la forma de calificación.”

En el Art. 9 se determina las pruebas a realizar en el concurso de oposición el cual consta de prueba oral, que se hará con la participación de los estudiantes, y entrevista del candidato y las demás que determinen los estatutos y reglamentos de cada institución.

Sin embargo, la eficiencia de la institución, leyes y reglamentos no fue la esperada y después de un estudio concienzudo, realizado casi diez años después de la creación del CONUEP, y el cual ha sido revisado de manera más extensa en un apartado anterior, se decidió que era necesaria la creación de un nuevo organismo y marco regulador. Por lo que el 13 de abril del año 2000, fue expedida la Ley de Educación Superior por el Congreso Nacional y el 15 de mayo del año 2000 se publicó la Ley de

Educación Superior y la creación del CONESUP.⁸ Otra vez, se legisló sobre lo relativo al personal académico pero esta vez se especificó que “...para ser docente regular de una universidad o escuela politécnica se requiere tener título universitario o politécnico, ganar el correspondiente concurso de merecimientos y oposición y reunir los requisitos señalados en los respectivos estatutos” (en el último párrafo del artículo 50). Se expidió *El Reglamento de los Procesos, de Presentación, Aprobación, Seguimiento y Evaluación de los Cursos de Postgrado*, en donde se precisó en el artículo 13 que:

Para ser profesor en un curso de postgrado se debe poseer título o grado, por lo menos del mismo nivel al que corresponde el curso. Por excepción, cuando un docente haya realizado relevantes aportes académicos y científicos o cuente con experticia profesional probada en el área del conocimiento a impartirse, no se exigirá dicho requisito; el centro de educación superior deberá responsabilizarse de la verificación pertinente velando por la calidad académica del curso.

También se precisó que toda IES (Instituciones de Educación Superior) del Ecuador, obligatoriamente, debería dictar su reglamento de carrera académica y escalafón de docente en un plazo máximo de un año a partir de la expedición de este lineamiento.” Son estas leyes, reglamentos e instituciones los que se encuentran vigentes hasta el comienzo de este trabajo de investigación. Sin embargo, cuando elaboraba este, se discutía en el país la necesidad de cambiar el marco legal.

En la polémica ley de la educación superior propuesta por la SENPLADES, se discute el principio de una educación pública gratuita, así como cual es el tipo de educación pública en la que estado debe de invertir. Se habla constantemente de una educación vinculada al desarrollo nacional. Se puntualiza de manera clara cuales son las restricciones y evaluaciones a las cuales deben someterse los académicos y las instituciones universitarias. Además, se vincula de manera directa a la educación superior con las necesidades de desarrollo y los intereses nacionales. Sin embargo, estas intenciones no han sido bien recibidas por algunos actores tales como el propio CONESUP y la misma federación de estudiantes. La ley ha pasado a las instancias legislativas correspondientes para su revisión y posible aprobación.

Hasta aquí se puede deducir que desde hace más de veintiocho años existió en el campo universitario ecuatoriano, leyes y reglamentos que regulaban la contratación y la

⁸ http://www.cinda.cl/download/informe_educacion_superior_iberoamericana_2007.pdf

carrera docente del personal docente en las IES. Estas leyes si bien no eran infalibles (por eso se cambiaron en varias ocasiones), al menos cubrían los aspectos relativos a las contrataciones y los requisitos pertinentes para ser un profesor universitario. Pero ¿Cómo es el campo ecuatoriano en la actualidad? En los siguientes párrafos se describe cual es el estado actual del mismo.

Según el informe del CONEA, la universidad ecuatoriana se evidencia como un conjunto fragmentado por múltiples brechas: académica, democrática, investigativa, tecnológica, brechas que, a su vez, expresan múltiples fenómenos, tales como: una polarización de conceptos y prácticas de las universidades públicas y particulares respecto a la conformación de la planta docente, el acceso y permanencia de los alumnos, y del ser de la propia universidad como espacio generador de conocimientos, además de la coexistencia de fuertes asimetrías tecnológicas. Además de una prolongada ausencia de una política pública orientada a establecer parámetros universales de desenvolvimiento de las IES (CONEA, 2009:1). Lo que si hay es un grupo de “instituciones universitarias independientes unas de otras y que a nivel administrativo tienen ciertos mecanismos de cooperación” situación que se prolonga desde la década de los noventa cuando el informe de CONUEP constataba los mismos resultados. Esto pone en evidencia la ausencia de una política pública orientada a establecer parámetros universales de desenvolvimiento de las IES en torno a principios de equidad y excelencia (CONUEP, 1992:107 citado en CONEA, 2009:115).

Asimismo, en la carrera académica de los docentes-investigadores de la educación superior ecuatoriana existen situaciones que ponen bajo sospecha, según el CONEA, el nivel académico, puesto que se exhiben con gran frecuencia titulaciones de posgrado que son sólo cursos de actualización que no están vinculadas con las áreas de ejercicio de la cátedra, en las que no se incluye ningún tipo de práctica sustantiva de investigación científica, lo que pone bajo sospecha el nivel académico de los docentes. Las universidades ecuatorianas tienen un promedio muy bajo de docentes con titulaciones de posgrado (el 27,42 %) y el total de docentes con título de doctorado alcanza sólo el 1,46 %, 39 universidades están por debajo de este promedio y 28 no registran ningún docente con esta titulación en sus plantillas docentes. El 51,47 por ciento de los docentes no cuentan con una titulación de posgrado. En la siguiente tabla

se puede observar cual es la distribución por titulación de posgrado con respecto al sexo (CONEA, 2009:48).

Tabla 1
Distribución de docentes por sexo y grados

	Hombres	%	Mujeres	%	Total	%
Diplomados	2456	7,44	1364	4,13	3820	11,57
Especialistas	2084	6,32	583	1,76	2667	8,08
Magíster	6319	19,14	2733	8,28	9052	27,42 %
Doctorados	379	1,15	103	0,31	482	1,46 %

Fuente: Base de datos del CONEA

Elaboración: CONEA

Ahora bien, en cuanto a los docentes con máxima dedicación (exclusiva y tiempo completo) se registra un total de 8.281 docentes, de los cuales un 76,4 % está trabajando en universidades públicas, un 15,5% en particulares cofinanciadas y un 8,1% en instituciones particulares autofinanciadas. El 19,2% de los docentes de dedicación exclusiva y a tiempo completo están en las universidades estatales, un 3,9% en las particulares cofinanciadas y un 2% en las autofinanciadas. De lo anterior es posible deducir que es en las universidades públicas del país donde se ha privilegiado un vínculo de trabajo con los profesores que promueve su pertenencia y su estar en la misma institución.

Tabla 2
Docentes investigadores según género y tipos de universidad

	Públicas	Cofinanciadas	Autofinanciadas	Total
Investigadores	600	337	250	1187
%	50.5	28.4	21.1	100
Hombres	466	228	176	870
%	77.7	26.2	20.2	73.3
Mujeres	134	109	74	317
%	22.3	32.3	29.6	26.7

Fuente: Base de datos del CONEA

Elaboración: CONEA

Para las mujeres, según lo distingue el informe del CONEA, existe un acceso marginal a la docencia universitaria y a los cargos de poder y autoridad, a pesar de que en la actualidad predomina la matrícula femenina en las universidades ecuatorianas (CONEA, 2009:148). Según estos datos, el claustro docente ecuatoriano de educación superior está conformado por 33007 docentes, de los cuales 9695 son mujeres docentes (29,37

%) mientras que hay 23312 docentes varones quienes representan el 70,6% del claustro universitario ecuatoriano.

El desequilibrio de género en las actividades de docencia-investigación de la universidad ecuatoriana constituye un fenómeno persistente, ya advertido en el año 2001, cuando se realizó el primer estudio sobre la organización de la investigación científica en el Ecuador con un enfoque de género. Sin embargo, no deja de llamar la atención al constatarse que en la actualidad predomina la matrícula femenina universitaria. A contracorriente de esa tendencia, en el terreno de la investigación existe un absoluto predominio de docentes hombres (73%) frente a únicamente el 24% de docentes mujeres, siendo este desequilibrio más acentuado en las universidades públicas (CONEA, 2009:129)

En lo que se refiere a los cargos de autoridad, el CONEA señala que el porcentaje de mujeres matriculadas en la IES ecuatorianas superan el 54.39 %, pero este porcentaje no impacta de manera directa en la población de mujeres docentes y mucho menos en las mujeres que tienen acceso a los cargos de autoridad, puesto que solo el 29% de las docentes son mujeres y de ellas solo el 8,3% ocupa un cargo de autoridad en una de las 68 IES de Ecuador. En cuanto a los salarios según el género, se observa que las mujeres cobran en la misma categoría menos que los hombres. En el caso de los “tiempo completo” las profesoras ganan el 87% de lo que ganan los hombres, en la categoría de “tiempo parcial” las mujeres ganan el 89% de lo que le corresponde a los hombres y en la categoría de docentes “remunerados por hora” las mujeres prácticamente equiparan a la remuneración recibida por los varones. Esto estaría indicando que cuanto más alta es la dedicación docente, las diferencias por género se amplían. Cuanto menor es esa dedicación es también más débil la vinculación institucional con la universidad y se reducen estas diferencias. Así que la igualdad salarial entre hombres y mujeres sólo se alcanza en las dedicaciones docentes más reducidas.

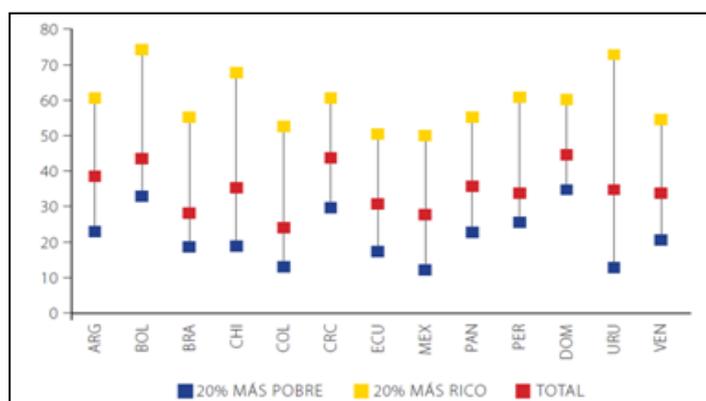
Características de la matrícula: acceso según origen socio-familiar

En el rubro de la distribución de la matrícula por sectores institucionales, la región de América Latina y el Caribe se distingue por una fuerte presencia de la matrícula privada, que alcanza a un tercio o más en Chile, Brasil, Colombia, Ecuador, República Dominicana, la RB de Venezuela y México (CINDA, 2007: 35). El sector de la educación

privada creció principalmente debido a que una parte de la población, los más adinerados, sentían que era necesario complementar los planes y programas ofrecidos por la educación pública y encontrar un tipo de educación acorde con sus valores culturales y estilo de vida, pero también que fuera más estable y ordenada. En cuanto a la preferencia femenina por las universidades particulares, en donde se encuentra una notable presencia de mujeres, también era la manifestación de diversos factores, incluidos los anteriores pero también de otros, tales como las consideraciones sobre una mayor importancia de las carreras humanistas y el estudio de idiomas, su carácter no gratuito y la extracción social alta de buena parte de las universitarias, etc. La contrapartida de este fenómeno era una ausencia casi total de las mujeres en las escuelas politécnicas y una percepción de que las carreras técnicas no se consideraban socialmente “adecuadas” para la mujer (Pareja, 20, 21; 1986).

La distribución de las oportunidades de participación en la educación superior se halla fuertemente condicionada por el origen socio-económico de los alumnos, como muestra el siguiente gráfico, que ilustra la asistencia a una institución educacional en áreas urbanas según quintil de ingreso per cápita del hogar en el grupo de edad de 20 a 24 años, alrededor del año 2003 (CINDA, 2007:101).

Ilustración 1



Fuente: CINDA, 2007: 35

Por otra parte, la movilidad internacional de estudiantes en Iberoamérica, tanto activa como receptiva es reducida ya que los países de este espacio participan a nivel mundial sólo con un 7% de los estudiantes que salen a estudiar al extranjero y recibe apenas a un 3% de los estudiantes. Ahora bien, si se consideran los diversos indicadores de distribución social de las oportunidades de acceso a la educación superior entre los diferentes estratos socio-económicos de la población, se observan grandes diferencias.

Por ejemplo, en la mayoría de los países iberoamericanos, el quintil de más altos ingresos envía al 50% o más de sus hijos a la enseñanza superior en tanto que en el caso del quintil más pobre dicha cifra oscila entre un 10% y un 20%. En algunos países de América Latina y el Caribe, existe una diferencia drástica en cuanto al porcentaje de personas en los grupos de edad observados. Estas pueden llegar a ser de alrededor de 40 o más puntos porcentuales en Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Uruguay. En lo que toca particularmente a Ecuador, hasta el año de 1982 no existía ningún tipo de registro que permitiera conocer el origen social de la población estudiantil universitaria. Pero lo que sí se puede decir es que para ese año, la participación femenina en la matrícula superior ya se había incrementado, pasando de un 33.4 por ciento de la matrícula total en 1970, al 35.5 por ciento en 1980. En general, esta participación fue elevada en todos los establecimientos, con excepción de la Escuela Politécnica Nacional, donde hasta el año 1980 aún no se había registrado matrícula femenina, y de la Escuela Superior Politécnica del Litoral, que tenía una participación femenina muy reducida. Por otro lado, en las universidades particulares, la participación femenina era superior a la masculina, con la única excepción de la Universidad Católica de Cuenca (en la Universidad Técnica Particular de Loja había un virtual equilibrio).

Uno de los aspectos más sensibles y delicados de la educación superior es la gratuidad, puesto que se ha considerado a la universidad como un espacio al que solo accede “un sector privilegiado de la población.” En este sentido, se plantea que es necesario que se guíe “por un principio de equidad social” así como “crear mecanismos, exámenes específicos de la situación social del estudiante que nos permitan ver cuánto está en posibilidades de pagar... en esta época la educación superior no puede ser gratuita para todos”⁹. Sin embargo, el acceso al sistema educativo de nivel medio y superior aún es inequitativo y limitado. A decir de algunos, el problema de la educación superior en Ecuador, no está directamente en el ingreso al nivel superior sino que la barrera está mucho más atrás, y se debe a que en el país se tiene un bajo nivel de ingreso al bachillerato y ya que el requisito primario para poder ingresar a la universidad es tener un título de bachiller, sólo un pequeño porcentaje de la población en edad de

⁹ <http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/conuep-y-la-mision-de-la-universidad-ecuatoriana-29822-29822.html>

ingresar a la universidad obtiene esta certificación. Por esta razón, lograr egresar de este nivel de educación es un obstáculo importante para el acceso a la educación superior (Ponce, 2008: 7).

Tabla 2
Tasas netas de matrícula secundaria y superior.

Grupo	Secundaria %	Universitaria %
Afroecuatoriano	52,66	10,84
Blanco	65,31	19,11
Indígena	44,24	5,88
Mestizo	68,7	21,81
Mujer	65,40	21,69
Hombre		
Quintil de consumo		
Quintil 1	36,53	1,94
Quintil 2	55,12	4,78
Quintil 3	73,96	12,36
Quintil 4	82,64	25,65
Quintil 5	87,5	54,15
Área		
Rural	47,69	6,35
Urbano	74,85	25,89
País	65,21	19,68

Fuente: tomado de (Ponce y Onofa, 2008; 7-9)

Ponce y Onofa (2008) señalan que es mucho más probable que las mujeres se inscriban en la universidad que los varones, y aunque indígenas y afros tienen ambas menores posibilidades de ir a la universidad, es mucho más probable que un indígena ingrese a la educación superior a que lo haga una persona afro. También es más probable asistir a la universidad si se vive en la ciudad, si se es mestizo y se cuenta con los activos económicos necesarios (Ponce y Onofa, 2008: 7-9). Por otro lado, según este mismo estudio, del 100% de quienes pueden ingresar a la universidad, el 35 por ciento pertenece al decil más rico y sólo un 3 por ciento de la matrícula en las universidades públicas proviene del segmento más pobre de la población. Según se puede ver en la siguiente tabla, la matrícula aumenta proporcionalmente según aumenta el decil de consumo, lo que indica que el poder adquisitivo determina el ingreso a la educación media y superior.

Tabla 3
Matrícula por decil de consumo en universidades públicas

Decil	Matricula %	Decil	Matricula %
10% más pobre	0.4	6	8.8
2	0.9	7	10.3
3	1.6	8	15.7
4	2.6	9	20.9
5	4.3	10% más rico	34.7

Fuente: ECV 2006. INEC.

Fuente: (Ponce y Onofa, 2008; 7-9)

Ahora es necesario recapitular y hacer algunas consideraciones pertinentes sobre los diferentes cambios en campo y su desarrollo histórico. Hasta aquí se ha caracterizado al campo universitario desde una visión que ha ido de las características más universales hasta las más particulares y actuales. Entre los rasgos más generales se pueden distinguir las características que se han señalado de un campo falologocentrico con rasgos de universalidad tales como la abstracción y la racionalidad que le permiten adoptar características que naturalizan lo masculinos y en las cuales, por supuesto, las mujeres no encajan. De esa manera se tienden los primeros cimientos que legitiman el carácter androcéntrico del campo y dan pie a que se oculten cualquiera de las formas de la inequidad.

Ahora bien, el campo universitario, es siempre la esfera en donde se da un lucha para determinar las condiciones y los criterios de pertinencia y jerarquía legítimas. Y esto se puede ver de manera clara cuando se hace una revisión de las condiciones históricas de las transformaciones que ha sufrido en el Ecuador el campo académico tanto en general como en lo particular, lo que además no está desligadas de los cambios que son gatillados por variables externas y que van desde los movimientos feministas y de los derechos humanos hasta aquellos que pretenden incidir directamente en la calidad de la educación y en la confirmación de condiciones y criterios de pertinencia. Así, cada una de las tres reformas que ha afectado a este campo señala las trincheras desde donde pelearon las batallas por la legitimidad, el acceso y las jerarquías. Y como estas fueron cambiando conforme se fueron moviendo los criterios de cada etapa. Pero el cambio no se dio de manera cordial sino que en cada caso fue precedido de pugnas en muchos niveles, y no solo dentro del ámbito universitario.

Como parte de esa lucha por las legitimidades se encuentra la pugna por la equidad de género, aunque debido a los cambios que se han dado desde fuera del campo universitario, ahora es políticamente incorrecto declarar como no legítimas a las mujeres en este ámbito. Pero la legitimidad se ha desplazado ahora hacia la posesión del capital, u otras características que ahora proveen esa legitimidad.

En este sentido, son dos clases de jerarquías (que además son antagónicas), las que hay que distinguir en este juego de poder y legitimación: la jerarquía social dada por el capital heredado; y la jerarquía específica de índole cultural, según el capital de autoridad científica o notoriedad intelectual.

Como se ha discutido antes, el campo universitario tiene una lógica propia y a la vez diferente del campo de poder, dada la cual las posiciones son captadas por medio de las propiedades de los actores. Pero también aquellos actores que ocupan ciertas posiciones en la estructura, ordenan las estrategias modificándolas o manteniendo las equivalencias entre las diferentes especies de capital. Y es debido a esta regla del juego que siempre se recicla que podemos ver que cuando se han quitado los principios legitimadores del género, o al menos cuando estos pierden fuerza, surgen otros principios que entran al relevo.

El juego de poderes en el país no ha estado alejado de las reglas que se han distado en otros lugares, pero sí se puede decir que presenta una demora en tiempo. Las discusiones sobre titulaciones y su rigor como fuente de legitimación, que ahora se tienen, ya se han presentado en otros países al menos con unos diez años de anticipación. Sin embargo, la tendencia no ha sido impuesta con claridad aún y existen en el país fuentes de legitimidad que provienen de la acumulación de capitales en otros campos, tales como el político y otros, que se resisten con mucha fuerza a perder su presencia. La actual discusión sobre la ley de educación superior que se da mientras se realiza este trabajo, es una muestra clara de ello. Y por supuesto, los intereses que se quedaran al margen de la legitimación se oponen a los nuevos parámetros.

Pero ahora, es tiempo de discutir sobre aquellos factores que han marcado la pauta por un tiempo y que también han permanecido ocultos tras la cortina de humo de la meritocracia, como la acumulación de recursos sociales que permean el acceso. En el siguiente capítulo, se analizan los resultados de la investigación y se presentan avances sobre las características sociodemográficas de los y las académicas, con el fin de

deducir cuales son las líneas de acumulación de recursos sociales, aunque la descripción previa del campo nos brinda ya un adelanto, puesto que en los diferentes informes consultados se señala que el acceso al campo, por lo menos como estudiante, se debe al capital económico y que quienes acumulan más este tipo de capital, son quienes acceden a las universidades privadas.

CAPÍTULO III

Características sociodemográficas: formación de habitus y acumulación de capital

Para dar inicio a la presentación de los resultados del trabajo de campo y el análisis de los mismos se examinan las características sociodemográficas de la población observada. Debido a que las mismas desde el marco teórico que se utiliza en este trabajo no son neutrales, éstas funcionan como marcadores de clase que intervienen de manera directa en la distribución del poder, prestigio y jerarquía dentro de determinado campo. Una persona acumula todo este tipo de características en forma de lo que Bourdieu llama *capital* el cual se define como “cualquier recurso efectivo en una arena social dada que faculta a uno para apropiarse de las ganancias específicas que surgen de la participación y que compiten en ella” (en Wacquant, 2005: 63).

Por otra parte, es necesario tener claro que es debido a la exposición prolongada a ciertas condiciones de vida y a ciertos condicionantes sociales que se producen en las personas aprendizajes determinados basados en experiencias similares, a pesar de que cada quien pueda tener una variante individual debido al género o a su nacionalidad.

El habitus es un sistema de disposiciones adquirido a través del aprendizaje explícito o implícito, estructurado por “patrones de fuerzas sociales” que lo crearon y es también a la vez estructurante de las varias actividades de un individuo ya que les da coherencia y forma a lo largo de las diversas esferas de la vida. Tiene una dimensión histórica y es considerado como una estructura modificable debido a su conformación permanente con los cambios de las condiciones objetivas, es un proceso de vida dinámico por medio del cual se interiorizan, reproducen y reelaboran las estructuras sociales (cit. En García, 1990; Bourdieu, 1990; Pinçon, 1979).

En este trabajo se pretende avanzar un poco en la problematización de estas características y despojarlas de toda apariencia de neutralidad. Nunca la edad, el sexo o el nivel escolar han estado desprovistos de una carga social de capital negativo o positivo. Así, en esta primera parte se analizan los principales determinantes sociales de las posibilidades de acceso a las posiciones ocupadas (Bourdieu: 2008), es decir, las determinaciones de la formación del habitus y del éxito académico, el capital económico y sobre todo el capital cultural y social heredados: el origen social, el origen geográfico, la religión de origen de la familia.

Sexo, estado civil y número de hijos

El 63,1 por ciento de las personas encuestadas (de las dos universidades) y que tienen un nombramiento administrativo, son varones y profesores investigadores, y el 36,8 por ciento de ellos son mujeres. En este rubro es necesario tener en cuenta que el total del universo a entrevistar consta de 80 personas, de los cuales sólo el 27,5 por ciento (22) son mujeres y 73,75 por ciento (59) varones. Lo que da cuenta sobre la baja representación de las mujeres en el ámbito de las titularidades de posgrado.

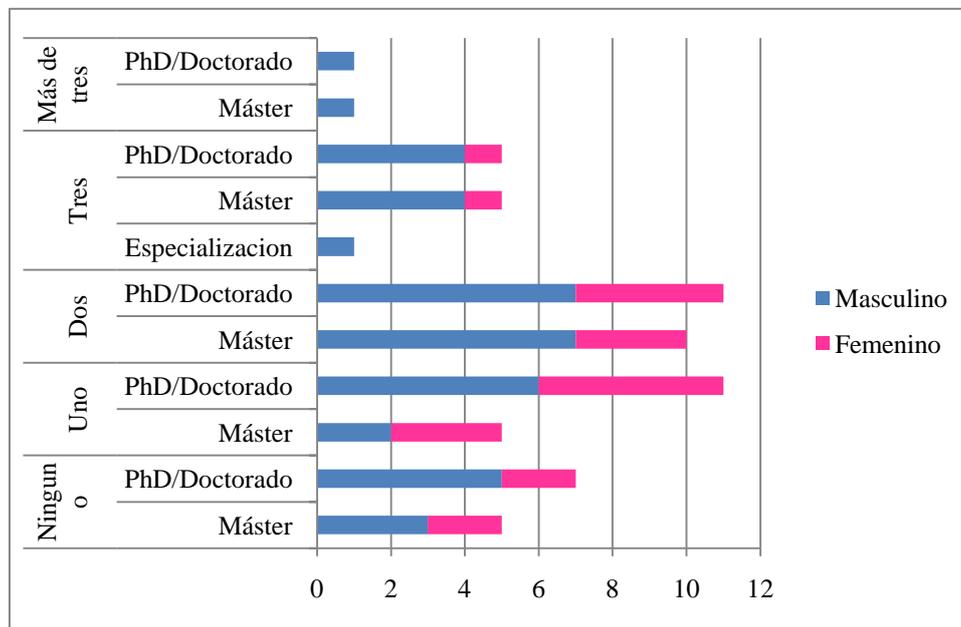
Cuadro 1: Características sociodemográficas			
	%		%
Estado civil:		Sexo:	
Soltera	11,1	Femenino	33,9
Casada/en pareja	66,1	Masculino	66,1
Separada/divorciada	21,0		100
Viuda	1,6		
	100		
Número de hijos:		Nacionalidad:	
Ninguno	19,4	Ecuatoriana	87,1
Uno	25,8	Kichwa/ecuatoriano	1,6
Dos	33,9	Extranjero	11,3
Tres	17,7		100
Más de tres	3,2		
	100	Etnicidad:	
		Mestizo	82,3
		Blanco	12,9
		Indígena	1,6
		No contestó	3,2
			100

Fuente: investigación de campo 2010

Se entrevistó a 21 de las 22 académicas, debido a la ausencia del país de una por motivos de estudio. Pero sólo 42 de los 59 varones accedieron a ser encuestados y entrevistados. El criterio para seleccionar la muestra fue las titularidades en las universidades, lo que se corroboró consultando las páginas web de cada una las instituciones y revisando el padrón de profesores titulares en cada programa.

En lo que respecta al estado civil y al número de hijos, la muestra presenta características bastante tradicionales, tales como que el 67,2 por ciento de la población se encuentra en pareja o casados (18 mujeres y 25 varones) y con un promedio de 2 hijos, la etnicidad, el sexo y la nacionalidad.

Gráfica 1
Número de hijos por sexo y escolaridad



Fuente: investigación de campo 2010

De los titulares en las instituciones sólo el 22 por ciento son mujeres. El 33 por ciento de las académicas están casadas o estuvieron en pareja con un docente universitario y en todos los casos este trabaja en la misma institución que ellas. Para las mujeres, este hecho representa un menoscabo de su legitimidad como profesionales, puesto se cuestiona su modo de conseguir su titularidad. Como lo menciona una de las entrevistadas, “somos vistas como las esposas de...” Por otro lado, este argumento toma fuerza precisamente de que ellas son mujeres y esposas de académicos y se les penaliza porque su mérito está atravesado por relaciones cotidianas de cercanía “con el hogar”.

Con relación a la vida en pareja, la pregunta sobre los métodos para hacer compatible la vida profesional con la familiar, permite ampliar un poco la visión con respecto a las tensiones que se presentan en este aspecto y revela que este es problema para las mujeres, pero no para los hombres, quienes en muchos casos, ni siquiera perciben que pueda haber un problema en tratar de hacerlas compatibles o nunca lo intentaron, aunque hay académicos que atribuyen sus varios divorcios a una dedicación exclusiva a sus carreras profesionales. Otros mencionan que hacer compatibles ambas

esferas de sus vidas es asunto de sus esposas, son ellas las que adaptan a ellos y quienes hacen posible que ambas esferas sean compatibles. Otro académico encuentra que lo difícil no es hacer compatibles la vida familiar y la profesional sino la carrera académica con la carrera política, ya que la parte familiar se ha resuelto de manera tradicional, ella en el hogar y él en el trabajo. Sin embargo, unos pocos de ellos, sólo un 9,5 por ciento, reconocen cooperar con sus parejas en hacer compatibles las responsabilidades de lo familiar con lo profesional. En cambio, las mujeres si perciben que hay un problema y que trataron de solucionarlo. Y de ahí se derivan múltiples dilemas, que van desde tener un solo hijo a no tenerlo, hacer malabares y utilizar los recursos familiares disponibles, todos los que haya para hacer compatibles lo familiar y lo profesional. Para ellas está claro que es necesario hacerlo compatible, para ellos no existe ningún problema.

Etnicidad

El 82,8 por ciento de la población se consideran mestizos y sólo uno de los académicos se autopercibe como indígena. No se encuestó a ningún académico/a afro-ecuatoriano.

En el apartado de la nacionalidad un 89,1 por ciento de los encuestados son ecuatorianos y el 10,9 por ciento de nacionalidad extranjera. En este rubro el acceso a la educación universitaria de las minorías étnicas es considerablemente menor y tiene correspondencia con los datos más generales sobre el acceso a la educación universitaria que se muestran en la EVC (Encuesta de condiciones de vida elaborada por el INEC) pues la tasa de titulación universitaria de 24 años y más en el 2006 era de sólo del 1,8 por ciento para la población indígena y del 4 por ciento para la población afroecuatoriana. Sólo 8 de cada cien afroecuatorianos accede a la universidad, mientras que en los mestizos el 20 por ciento accede a la universidad. Esta tendencia también se refleja en la educación secundaria. Las cifras señalan que la tasa neta de asistencia a la secundaria en los afroecuatorianos apenas llega al 38,8%, mientras en el país esta tasa bordea el 55,3% y en los blancos el 58%. Como señalé anteriormente, una de las barreras que se presenta es que para entrar a la universidad se requiere haber terminado la educación secundaria y obtener un título de bachiller, razón por la cual la obtención de este requisito se presenta como una traba para el acceso al nivel superior y la posibilidad de superarlo es mucho más baja para los pobres (Ponce y Onofa, 2008). De lo anterior se puede deducir que las minorías étnicas encuentran una barrera mucho

antes de pensar en seguir estudios de posgrado, y mucho menos en dedicarse a la academia, debido a la pobreza.

Edad

Si bien es cierto Bourdieu no señala en especial a esta variable como un indicador de capital, la edad está asociada a un factor imprescindible de la acumulación de capital, el tiempo, así el tiempo transcurrido en la vida de una persona se mide en la edad.

La edad es un factor que está asociado a la promoción docente y al avance en la carrera académica, además el acumulamiento de capital precisa de una inversión de tiempo ya que:

Se requiere de un trabajo sobre sí mismo, implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje que cuesta tiempo, el cual debe ser invertido personalmente por el inversor por lo que se excluye el principio de delegación. Este capital es una posesión que pasa a ser parte integrante de la persona, en forma de habitus por lo que no puede ser transmitido de forma instantánea mediante donaciones, herencias, compraventas o intercambios. Sin embargo, si puede transmitirse por vía de la herencia social (Bourdieu, 2001: 132).

Lo anterior se traduce en la necesidad de una mayor edad para el acumulamiento del capital social. En cuanto a los resultados obtenidos de la población observada se destaca que un 45,3 por ciento de la población del grupo supera los cincuenta años de edad, lo que indica que ya han pasado la etapa de reproducción y también es indicador de que sus hijos (si los tienen) ya no son pequeños, lo que supone en el caso de las mujeres, además, una disminución del trabajo doméstico. Las mujeres se encuentran ubicadas principalmente en el grupo de edad entre los 41 y los 50 años. Los grupos de edad desagregados por sexo se muestran en la siguiente tabla:

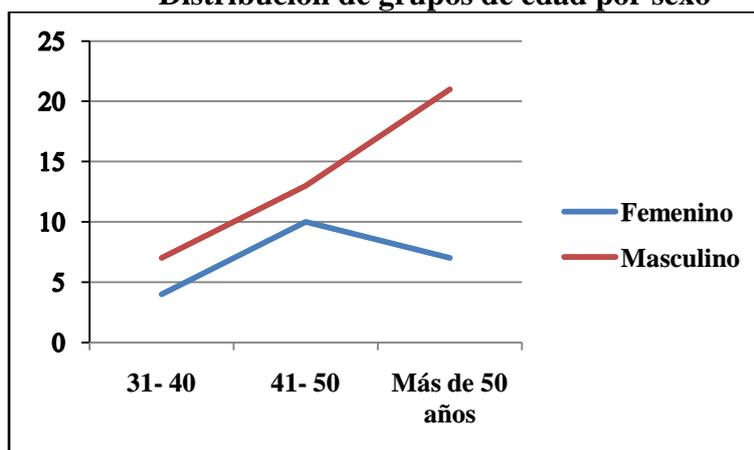
Tabla 4
Distribución de grupos de edad por sexo

Edad	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
31- 40	4	7	11
41- 50	10	13	23
Más de 50 años	7	21	28
Total	21	41	62

Fuente: elaboración propia con base al trabajo de campo 2010.

La grafica siguiente ilustra la distribución de los grupos de edad por sexo, y refleja las diferencias en cuanto a la inserción de las mujeres en el ámbito laboral del posgrado. La mayor concentración de varones se da en el grupo de edad de más de 50 años (34,4%).

Gráfica 2
Distribución de grupos de edad por sexo



Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo 2010.

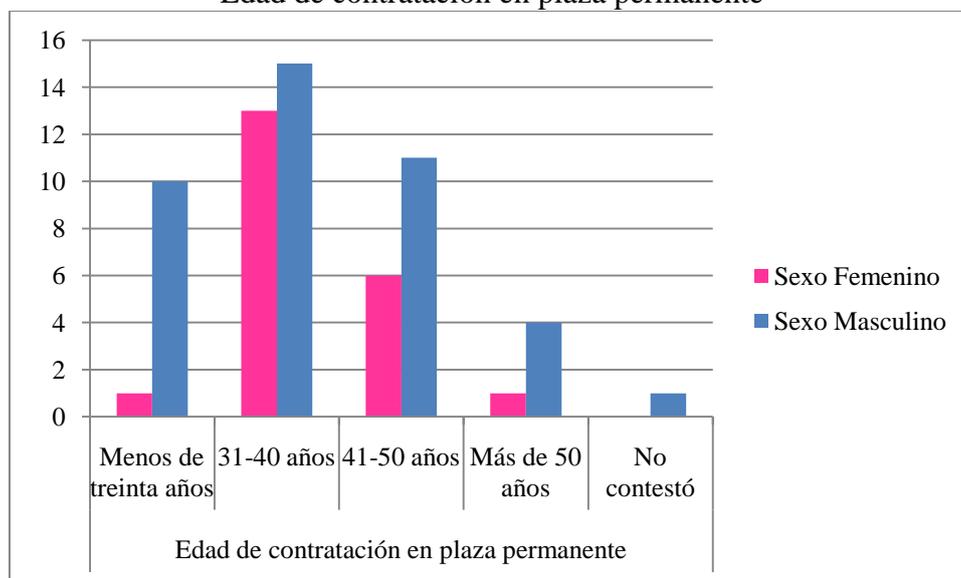
En ese mismo grupo etario solo se concentra un 11 por ciento de la población femenina, lo que puede ser indicador para las mujeres de un ingreso más tardío a las instituciones. El 61,9 por ciento de las mujeres obtuvieron su contratación en una plaza permanente entre los 31 y los 40 años mientras que el 35 por ciento de los varones obtuvo su primera plaza dentro del mismo grupo de edad. Sólo una de las mujeres logró esa contratación antes de los treinta años, (4,7%) una más fue contratada después de los 50 años (4,7%) y el resto de las mujeres lo hicieron entre los 41 y los 50 años (28,6 %).

Las tendencias generales marcan que las mujeres ingresan mucho más tarde al ámbito profesional debido al tiempo en que se dedican al cuidado y la reproducción de la familia y la edad se convierte en un factor importante de desventaja laboral (Oliveira y Ariza, 2001:28). Por otra parte, Arber y Ginn (1996: 25) mencionan que es frecuente que las mujeres de mediana edad interioricen escasas expectativas respecto a sus capacidades. Las siguientes gráficas muestran la edad de contratación de los y las académicas en una plaza de carácter permanente. Algunas investigaciones con perspectiva de género dan cuenta de cómo la edad, las redes y hasta la posición que se ocupa determinan ciertas preferencias de modo tal que éstas les dan acceso a ciertas

posiciones geométricas en algunos campos o subcampos tales como el universitario o el empresarial (Escolano, 2006. Catalyst, 2004).

Gráfica 3

Edad de contratación en plaza permanente



Fuente: investigación de trabajo de campo 2010

La tendencia de obtención de las mujeres de la plaza permanente indica que ninguna mujer de la muestra fue contratada de manera permanente antes de 1980 y en los 20 años siguientes, 10 de ellas obtuvieron una plaza titular en alguna institución educativa. Sin embargo, del grupo de edad de mujeres de más de 50 años, quienes ingresaron primero al campo laboral universitario, obtuvieron una plaza mucho más tarde.

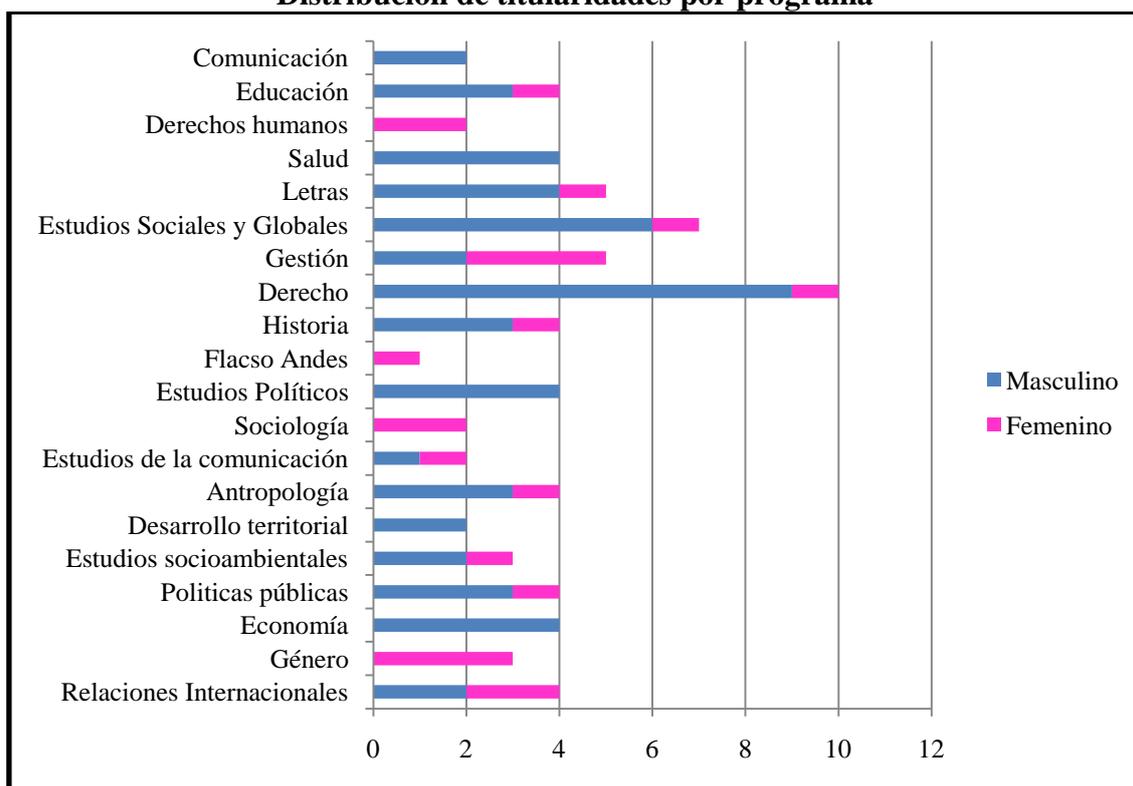
Por el contrario, los varones presentan una tendencia de contratación mucho más homogénea por grupo de edad. Los del grupo de más de 50 años fueron contratados en una plaza permanente mucho más temprano que las mujeres del mismo grupo etario, de lo cual puede deducirse que los varones tuvieron mucho mayores posibilidades que las mujeres de insertarse en la academia inmediatamente después de finalizar el pregrado.

Programas de estudio

Para analizar este tema y hacer más clara la distribución por programa, se debe resaltar que las personas que ocupan un cargo administrativo tal como director/a de programa de

doctorado, rector o director de institución así como quienes tienen una titularidad en un programa institucional, fueron ubicados en el programa en donde regularmente aparecen como profesores.

Gráfica 4
Distribución de titularidades por programa



Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos en www.uasb.edu.ec , www.flacso.org.ec

Es interesante examinar la distribución de las titularidades por programa ya que a pesar de la percepción declarada de los y las académicas sobre el hecho de que hay una gran cantidad de mujeres en los distintos programas, esto no sucede así en lo que se refiere a las titularidades. Como se puede ver en la gráfica 1 existen programas en donde la presencia de las mujeres no existe. Recordemos que la mayor parte de los titulares son varones (54) y sólo 22 son mujeres titulares. La proporción de las mujeres en las diferentes áreas del conocimiento es indicador de una segregación de las mismas. Los programas o áreas con titularidades exclusivas de varones resultaron ser el área de comunicación, educación, salud, estudios sociales, ciencia política y los programas de economía y estudios de la ciudad. Por otra parte, los programas de titularidad exclusiva

de las mujeres se encuentran en el área de derechos humanos y el programa de género. El área de derecho llama la atención dado que solo hay una mujer y 9 varones titulares.

La distribución anterior puede ser explicada de dos maneras: la primera tiene que ver con las restricciones propias del área para las mujeres dentro del ámbito local y que se evidencian en las tendencias de egresamiento y en los testimonios de estudiantes de la Universidad Central en Quito, Ecuador presentados por Annelie Köck (2001) tales como el siguiente: “es difícil ser una excelente abogada con casos importantes en este país; la gente confía más en ellos que en nosotras y es imposible trabajar para personas que ni siquiera confían en nosotras” (estudiante de jurisprudencia, citado en Köck, 2001: 16). Köck también distingue que en el caso de la facultad de ciencias médicas, en donde con excepción del año de 1994, la mayor parte de titulaciones corresponde a las mujeres, en el momento de escoger una especialidad los hombres lo hacen en medicina y las mujeres prefieren enfermería y obstetricia lo que, según una estudiante, se debe a la necesidad de hacer compatibles las responsabilidades de la maternidad y el hogar con la profesionales (Köck, 2001: 16). La segunda es que en cuanto a la distribución de la presencia de hombres y mujeres en determinadas áreas y su concentración, se menciona una cierta unanimidad en el sistema escolar que reproduce los roles tradicionales de género lo cual se manifiesta en las orientaciones profesionales, por lo que se observa una predisposición de las mujeres por las áreas de educación, comunicación, humanidades. O por aquellas en las cuales se hace una extensión de los papeles tradicionales de cuidado y atención, tales como la enfermería, la nutrición, el trabajo social y la enseñanza en la educación básica y media (García, 2008; Papadópulos, 2005. Blazquez y Flores, 2005). Papadópulos y Radakovich (2005: 14) distinguen que áreas de conocimiento tales como las ciencias sociales y educación son consideradas “femeninas” y, por consiguiente a lo largo del tiempo, han condensado la matriculación de las mujeres mientras que las áreas tecnológicas y las ciencias básicas, son percibidas como “espacios masculinos” y siguen agrupando un mayor número de matrícula masculina a pesar del acceso masivo femenino a la educación superior en los últimos treinta años. Esto se cumple en el caso ecuatoriano para el área de economía en el posgrado. Por otro lado, como lo expresa María Luisa González, investigadora de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México):

Es incuestionable, que a medida que se feminizan las profesiones pierden su valor social y son consideradas de segunda; no es lo mismo para la sociedad estudiar Físico matemático que Contaduría, ya que en esta última hay más mujeres. Es decir, cuando entran las mujeres a una licenciatura, ésta pierde prestigio y eso se refleja en el salario, que es la culminación de todo esto, pero detrás hay un proceso que llevó a ello, que es la pérdida del prestigio social de la carrera por su feminización (González citada en Sandoval 2010).

Curiosamente, a pesar de la consideración de las ciencias sociales como un área típicamente femenina, tenemos que en el colectivo estudiado hay una mayoría de población masculina presentándose una situación en la que al parecer es la no feminización del campo lo que hace que este conserve todavía su prestigio. Lo anterior puede explicar porque en las universidades ecuatorianas todavía quedan áreas de conocimiento en la cual no se encuentran tantas mujeres. Otro factor que mencionan algunas académicas entrevistadas es que son mayoría en esa área debido a que es una materia que apenas se está desarrollando y le falta prestigio por lo cual los varones no están interesados en incursionar en ella. Por otro lado, es interesante mencionar que existen repetidas referencias por parte de las personas entrevistadas a que las ciencias sociales en Ecuador se están feminizando.

Características laborales

En este apartado se describen cada uno de los aspectos de las características laborales tales como el grado máximo de educación, el puesto que se ocupa, el sueldo mensual y el tipo de contratación. En este rubro es importante aclarar que la contratación de tiempo parcial se refiere solo a que trabajan menos horas que un tiempo completo en la jornada pero las condiciones de trabajo son permanentes, o sea que es un titular con dedicación parcial que trabaja menos horas. Lo anterior es concordante con los criterios de selección usados para este trabajo puesto que las condiciones de titularidad en la contratación no cambian.

En el siguiente cuadro se muestran cuales son los porcentajes en cada uno de los apartados de la contratación laboral. En el rubro que corresponde al puesto que se ocupa es importante destacar que del 100 por ciento de las personas entrevistadas, una gran mayoría, el 61,3 por ciento ocupa un puesto administrativo y sólo el 38,7 se dedica exclusivamente a ser profesor/a investigador/a.

Cuadro 2: Características de la contratación laboral			
	%		%
Educación:		Puesto que ocupa:	
Especialización	1,6	Director de área	16,1
Máster	41,9	Director de posgrado	4,8
Doctorado/PhD	56,5	Coordinador de posgrado	37,1
	<u>100</u>	Profesor investigador	38,7
		Director o Rector	<u>3,2</u>
Tipo de contratación:		Sueldo mensual:	
Tiempo completo	62,5	Menos de 1000 dólares	3,2
Dedicación exclusiva	25,0	1001 – 1500 dólares	8,2
Tiempo parcial	12,5	1501 – 2000 dólares	17,7
	<u>100</u>	2001 – 2500 dólares	17,7
		Más de 2500 dólares	51,6
		No contestó	<u>1,6</u>
			100

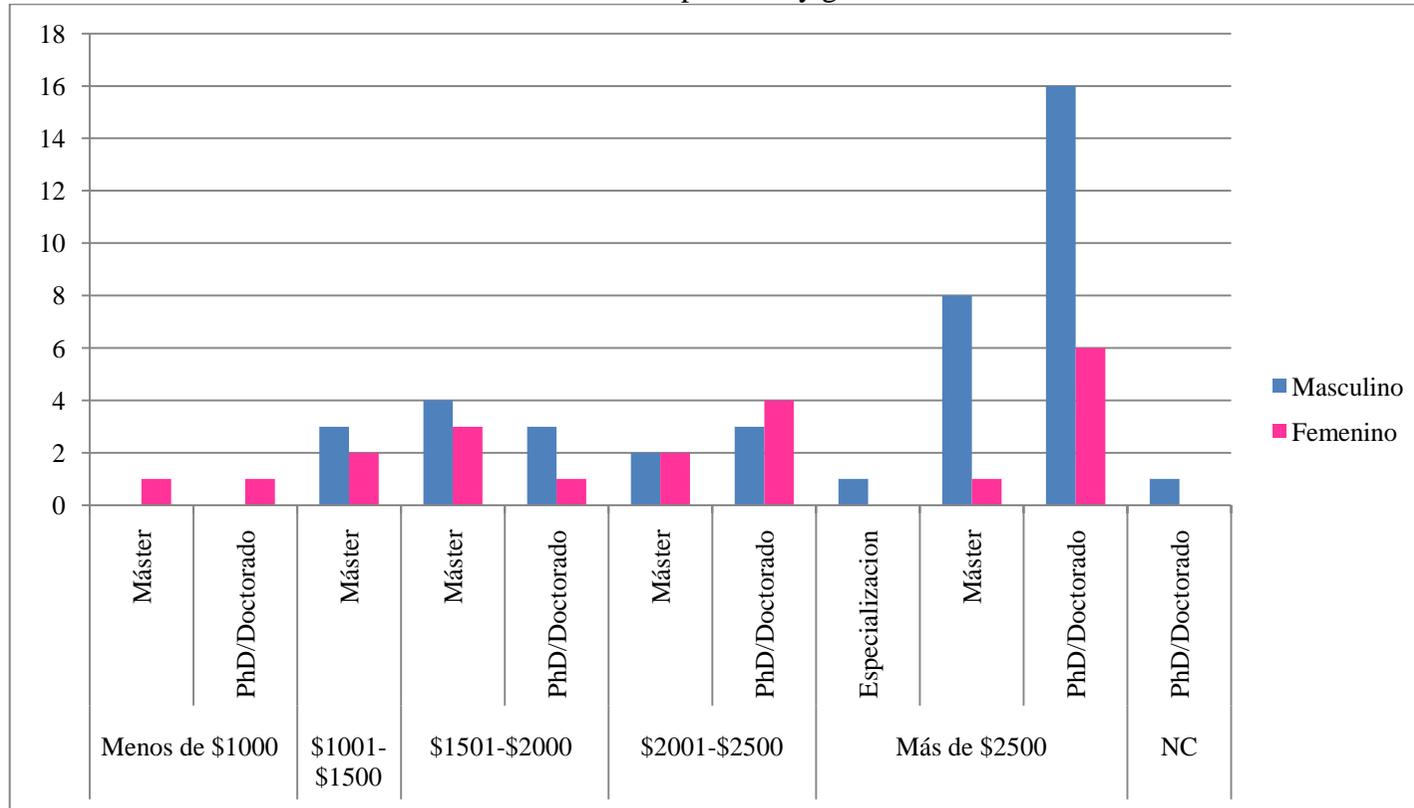
Fuente: investigación de campo 2010

En el apartado correspondiente al sueldo es interesante notar que el 46,8 por ciento del personal académico percibe un salario menor o igual a 2500 dólares y el 51,6 por ciento gana más de 2500 dólares. También encontramos que la distribución de salarios parece no ser proporcional a la educación ya que se distinguen casos que son dispares: una mujer con doctorado que gana menos de mil dólares al mes, un hombre con especialización que gana más de 2500 mensuales y un varón con especialización en la categoría de menor sueldo pero con igual antigüedad que el varón que se ubica en la categoría de mayor sueldo. De ahí que la antigüedad tampoco parece ser una determinante de un mayor salario, dado que hay varias personas (7 mujeres con grado de doctorado o PhD) con menos de 5 años en la respectiva institución y que se ubican en las categorías más altas de sueldo mensual.

La grafica 5 muestra una distribución por sexo, educación y categoría salarial, en donde se observa con claridad la relación entre las tres variables. En la grafica se observa que la relación entre el grado de educación- salario es mucho más rentable para los hombres que para las mujeres puesto que del total de la muestra femenina (21 mujeres) 8,1 que representa un 38 por ciento, se encuentran en el rango de salario que es

menor o igual a 2000 dólares. Este sector incluye a dos mujeres con un grado de doctorado. Sólo 10 (el 24 %) de los varones se encuentra en el mismo rango de salario, 7 de ellos con una maestría como grado máximo de estudios, y tres de ellos tienen un grado de doctorado.

Gráfica 5
Distribución de salarios por sexo y grado de educación



Fuente: trabajo de campo 2010

Educación

En este rubro se contemplan los niveles educativos de las personas de la muestra observada. Esta distinción tiene sentido en el momento en que se reflexiona sobre la características de las instituciones de posgrado en Ecuador, en donde algunos de los académicos que se desempeñan en el área no poseen la cualificación necesaria para dictar clases en una institución de posgrado ya que no poseen un título que los habilite para esa función.

Este análisis se llevará a cabo a partir de las respuestas dadas por los y las académicas. Por otra parte, las respuestas provienen solo del personal titular y no se corroboraron las respuestas contra una certificación oficial del grado. Es necesaria la aclaración porque la información presentada puede entrar en conflicto o en contradicción con la referenciada en el informe presentado por el CONEA sobre las instituciones de posgrado. Por otra parte, es importante aclarar que académicos con solo estudios de pregrado se negaron a participar en esta investigación. Así lo que se presenta en este apartado es la información que se da en las encuestas.

Tipo de escuela: educación particular o educación pública

Según lo señalan Tiramonti y Ziegler (2008: 42) las perspectivas clásicas de la sociología de la educación, siempre han señalado la relevancia de la escolarización y su relación con el eje educación y movilidad social ascendente. Así mismo, investigaciones más recientes han mostrado a la elección escolar como una estrategia de vida, ya que la elección de la escuela que se cree pertinente supone el reconocimiento del interjuego que se da entre las biografías de los individuos, su historia familiar y las posibilidades concretas de elegir. Para ciertos sectores sociales, la elección de la escuela es un aspecto íntimamente relacionado con otras prácticas fundamentales para la reproducción del grupo tales como las culturales, económicas, laborales de consumo, etcétera. En ella se juega la posibilidad de que los bienes simbólicos o materiales ya alcanzados se sostengan o aumenten.

En Ecuador, la educación pública y la privada están divididas por profundas diferencias ideológicas y económicas. La escuela pública quedó a merced de manejos poco acertados de los gobiernos. En cambio, la escuela privada se desarrolló beneficiada por capitales provenientes, en principio, de las órdenes religiosas y, luego, por

sociedades laicas con el propósito de competir en la carrera de la oferta y la demanda del mercado con el pretexto de complementar los planes y programas establecidos por el Ministerio de Educación. Todo esto llevó al encarecimiento de las alternativas privadas, convirtiéndolas en sustentadoras de una élite social y económica (Erazo, 2009: 3). Aunque es cierto que las escuelas privadas usualmente muestran mejores resultados que las públicas en lo que se refiere a pruebas y otras medidas estandarizadas de eficiencia, las diferencias disminuyen o desaparecen cuando se tiene en cuenta el nivel socioeconómico de los padres (Wolf y de Moura, 2002:13). Las escuelas particulares orientan su oferta educativa a sectores sociales con los cuales se identifican cultural y socialmente, los padres de familia que acuden a estas instituciones pagan por un servicio que esperan supere a las escuelas públicas y que le otorgue un "valor agregado" a la formación de sus hijos (García, 2002).

Ahora bien, ¿cuál es la diferencia básica entre asistir a una escuela particular y a una pública? Debido a los costos que se erogan en la educación los que, evidentemente, son mucho más elevados en las escuelas particulares y no sólo por el costo de la pensión, solo son ciertos grupos sociales los que puedan costear el gasto de la educación privada. En el caso ecuatoriano, los resultados obtenidos muestran que una gran parte de las personas han asistido a escuelas particulares principalmente en los años de la primera enseñanza ya que el 70,3 por ciento de las personas asistieron a una escuela particular aunque la proporción disminuye conforme se va avanzando en el grado de estudios. Así, el 54,68 por ciento de las personas asistieron a un bachillerato particular y sólo el 43,75 por ciento asistió a una universidad particular.

Lo anterior está en concordancia con la tendencia a la matriculación en las escuelas privadas en América Latina, que señalan que según el nivel de la educación se puede llegar alcanzar hasta un 30 por ciento de la población matriculada en el sector privado, como es el caso de la educación preescolar. Esto se explica por dos razones: una es que la mayoría de los países no consideran a esta clase de educación como una obligación legal o un derecho constitucional, la otra es que es posible que los padres de ingresos medios y altos recurran a la educación preescolar privada porque están conscientes de la importancia del desarrollo de los niños en esta edad, valoran la libertad proporcionada por el hecho de que los niños están fuera del hogar parte del día y tienen los medios para hacerlo (Wolf y de Moura, 2002: 13 - 49). En el nivel de

educación primaria la matriculación disminuye hasta el 16 por ciento, lo que se podría explicar por diversas razones tales como que en este nivel de escolaridad los gobiernos aceptan una responsabilidad por el acceso y la matriculación universal. Es mucho más probable que los alumnos pobres asistan a escuelas públicas ya que no cuentan con los recursos para pagar la colegiatura. Por otra parte, debido a que la población de las escuelas públicas tiende a ser más homogénea y de carácter local, los padres de familia con ingresos más altos, pueden encontrar escuelas públicas de mejor calidad en sus vecindarios. Y como en este nivel la educación presenta contenidos más homogéneos es mucho menos probable que se busquen alternativas diferentes de escuela. Así, por decirlo de una manera simple pero chocante, los pobres estudian con los pobres y los ricos con los ricos aunque se trate de escuelas de barrio.

En la tabla siguiente se desglosa el tipo de escuelas a las cuales asistieron las personas entrevistadas. Se distingue algunas diferencias por sexo ya que se observa una tendencia de la población femenina de asistencia a escuelas privadas que se mantiene hasta llegar a la universidad. Esto contrasta con la población masculina, que en el caso de la primaria el 23,8 por ciento asiste a una primaria pública contra el 14 por ciento de las mujeres (sin embargo en estas relaciones hay que tener cuidado dado el tamaño numérico de la muestra de hombres y mujeres).

Tabla 5
Tipo de escuela en donde se cursaron los diferentes grados¹⁰

Tipo de escuela	Primaria			Bachillerato			Pregrado		
	Femenino	Masculino	Total	Femenino	Masculino	Total	Femenino	Masculino	Total
Pública	3	11	14	6	18	24	13	21	34
Particular	15	28	43	14	20	34	8	18	26
Combinado	3	2	5	0	1	1	0	2	2
No contestó	0	0	0	1	2	3	0	0	0
Total	21	41	62	21	41	62	21	41	62

Fuente: investigación de campo 2010

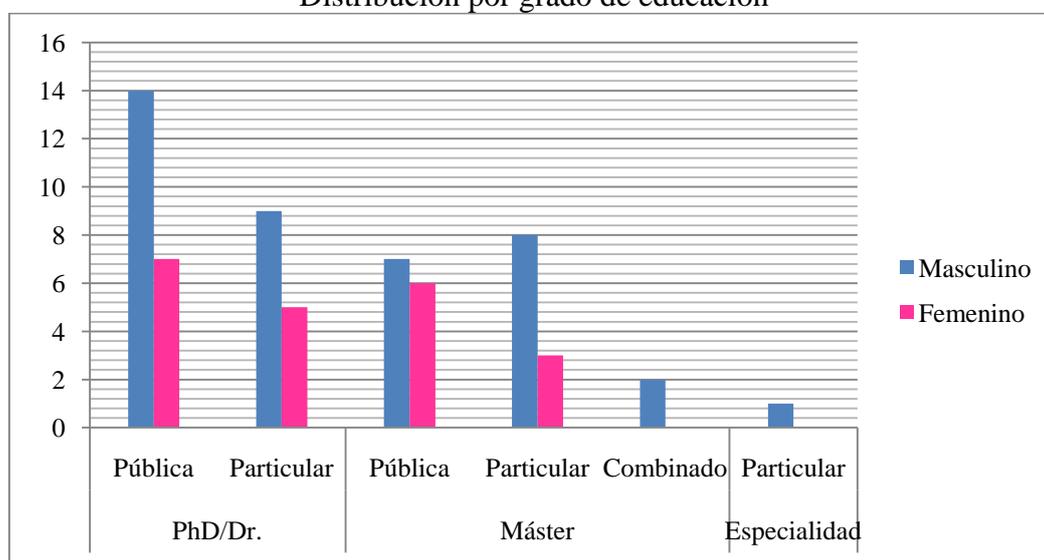
En el nivel de escuela secundaria el nivel aumenta ya que es mucho más probable que quienes tienen ingresos medianos prefieran el sector privado. En este nivel muchos de

¹⁰ En el rubro de combinado, la persona declaró que curso parte de la educación en una institución pública y en una institución privada, en ocasiones por razones de disciplina.

quienes tienen menores ingresos ya podrían haber desertado, otra razón podría ser una menor oferta pública en este nivel.

Las tendencias de la educación superior en América Latina muestran que el nivel de matriculados desde el año 1994 ha aumentado progresivamente en las escuelas superiores privadas, puesto que ofrecen programas más diversificados y, en muchos casos, la mayor demanda en este sector no ha sido satisfecha por el estado y además se percibe una disminución en la calidad percibida (Wolf y de Moura, 2002: 13-49). En el caso ecuatoriano que nos ocupa, la matrícula en la educación superior se inclina hacia las instituciones públicas y esto puede deberse, también, a que en ese momento histórico no existía la oferta privada en las carreras que se eligieron, (hay que tener en cuenta la edad promedio de las personas entrevistadas, ya que la mayor parte de ellos se agrupa en el rango de más de 50 años) o por los altos costos de la educación superior. En la siguiente gráfica se muestra una distribución del grado máximo de educación declarado en las encuestas y el tipo de universidad en donde se cursó el pregrado, desagregada por sexo.

Gráfica 6
Tipo de escuela en donde se cursó el pregrado
Distribución por grado de educación



Fuente: investigación de campo 2010

Así, tenemos que en el grado de doctorado la mayoría de los varones y las mujeres que consiguieron obtener un doctorado, estudiaron su pregrado en una universidad pública. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que hay algunos casos en los que los

entrevistados (12 casos) declararon haber cursado sus estudios en universidades públicas pero fuera de su país de origen. Por otra parte, no se observa una tendencia clara en cuanto al tipo de universidad en donde se cursaron los estudios superiores y el grado máximo de educación alcanzado.

Estudios en el extranjero

Una de las cualificaciones más apreciadas en el campo universitario son los grados y las credenciales obtenidas en el extranjero, ya que acceder a ellas representa la superación de varios obstáculos que son símbolo no solo de inteligencia sino de esfuerzo personal. Haber sido aceptado por una universidad extranjera es un signo de prestigio que no solo se enmarca en las capacidades personales en pro de la persecución de saber que se muestran en el promedio de calificaciones o habilidades educativas, sino también en tener las capacidades para vivir en otro país y más aun si el idioma es diferente del español. Por otra parte, está el costo económico de vivir tal experiencia, si bien es cierto existen una diversidad de becas disponibles, es necesario tener recursos propios para el propósito ya que siempre existen gastos extras que los estipendios no contemplan.

En la tabla siguiente se muestra las frecuencias de las respuestas obtenidas a la pregunta sobre la realización de estudios en el extranjero, de diversos tipos. En este caso, los estudios de posgrado son los que presentan datos más altos, así el 54,8 por ciento de los varones y el 21,8 por ciento de las mujeres realizaron estudios de posgrado en el extranjero.

Tabla 6
Ha realizado estudios en el extranjero

	Pregrado		Posgrado		Idiomas		Especialización		Diplomados		otros	
	%		%		%		%		%		%	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Si	8,5	8,5	54,8	21,8	6,4	6,4	4,8	1,6	6,4	1,6	0	4,8
No	54,8	21,8	8,5	8,5	56,6	24,2	58,2	29,0	56,6	29,0	63,0	25,8
No contestó	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2

Fuente: investigación de campo 2010

Por otra parte, el aprendizaje de un idioma es una competencia que requiere cultivarse con el tiempo, casi siempre desde la infancia pero que también representa una inversión considerable no solo de tiempo sino también de dinero. Puesto que este aprendizaje tiene que ser desarrollado en una escuela especial, lo que incrementa el costo de la

educación primaria. O puede ser aprendido en una escuela de idiomas que tiene un costo extra además de la educación convencional, lo que en países como Ecuador puede llegar a ser muy caro. Aunque también puede ser aprendido en el hogar esto es lo menos común. Inclusive, se podría mencionar que también los trámites migratorios requeridos para estudiar fuera del país son un proceso de demostración de recursos y solvencia económica.

Tabla 7
¿Habla algún otro idioma además de su lengua materna?

	Inglés		Francés		Italiano		Portugués		Español		otros	
	%		%		%		%		%		%	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Si	50,0	29,0	16,1	14,5	3,2	3,2	4,8	3,2	3,2	6,4	16,2	13,0
No	9,8	1,6	43,6	16,2	56,5	27,5	55,0	27,4	56,5	24,3	43,5	17,7
No contestó	4,8	3,2	4,8	3,2	4,8	3,2	4,8	3,2	4,8	3,2	4,8	3,2
No aplica	1,6	0	1,6	0	1,6	0	1,6	0	1,6	0	1,6	0

Fuente: investigación de campo 2010

En lo que se refiere al conocimiento de idiomas diferentes de la lengua materna tenemos que esta habilidad en lo que se refiera al idioma inglés ésta es declarada por el 50 por ciento de los varones entrevistados y únicamente el 29 por ciento de las mujeres, los porcentajes se equilibran en cuanto al idioma francés el 16,1 por ciento de los varones y el 14,5 de las mujeres tienen conocimiento o dominio de esta lengua. Los porcentajes son mucho menores en cuanto al conocimiento o dominio del portugués. De lo anterior, se puede deducir que las mujeres son quienes muestran los porcentajes más bajos en el dominio de idiomas, aun del idioma inglés, que es el idioma en donde tienen un porcentaje mayor (29 %).

Al incrementarse el número de personas que tienen acceso a una titulación académica, el grupo privilegiado -pero que pasa a ser el más afectado por la devaluación de las titulaciones- despliega ciertas estrategias para disminuir o contrarrestar el efecto las titulaciones devaluadas y mantener la posición y obtener el equivalente de lo que anteriormente esas titulaciones garantizaban en el estado anterior de la relación. Bourdieu denomina a este fenómeno como la “histéresis de los habitus”, en donde los poseedores de las titulaciones, ahora devaluadas, “son poco dados a darse cuenta de la

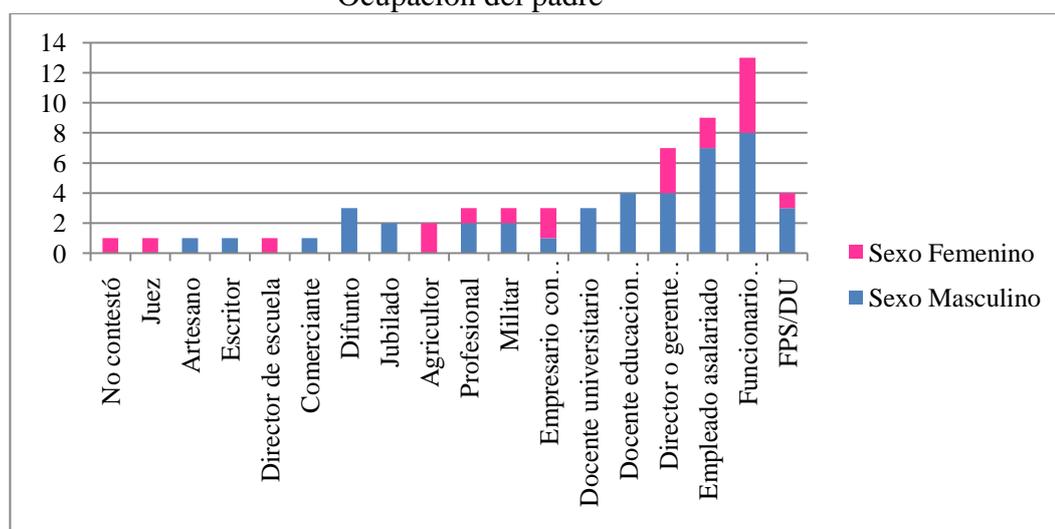
devaluación de aquellas con las que se sienten fuertemente identificados” pero tratan de “aplicar al nuevo estado del mercado unas categorías de percepción y apreciación que corresponden a un estado anterior de las posibilidades objetivas de evaluación y la existencia de unos mercados relativamente autónomos en los que el debilitamiento del valor de las titulaciones académicas se opera a un ritmo más lento” (Bourdieu,2008: 140). Estas estrategias pueden ser llevadas hasta los terrenos de la elaboración de las leyes que regulan las jerarquías y las legitimaciones en el mercado en cuestión, tal como sucede ahora en el país y como se ha podido observar en el capítulo del contexto. Las variaciones entre lo que se considera legítimo en un momento determinado en el campo de la educación de posgrado en Ecuador se dan en unos cuantos años. La discusión para que se aprobara una nueva ley de educación superior es un claro ejemplo¹¹. Antes de esta ley no se contemplaba como un requisito obligatorio contar con una titulación de cuarto nivel para dar clases en una universidad que impartiera programas posgrado, inclusive podían pasarse por alto, tampoco era un requisito que un egresado de las IES ecuatorianas, y un posible docente a largo plazo, debía tener conocimiento y dominio de un segundo idioma, pero ahora lo son. La nueva ley señala, en el artículo 124 que es obligación de las IES impartir conocimientos en un segundo idioma y en el artículo 153 inciso a) que es necesario tener título de cuarto nivel de doctorado o PhD, para poder ser contratado como profesor titular en universidades de posgrado y da un plazo perentorio, 7 años, para que un profesor obtenga ese título.

Por otra parte, también se busca una reconfiguración del mercado académico, en donde los puestos disponibles en las universidades cada vez son más reducidos debido a la escasez de recursos económicos y que impiden que se incrementen las plazas titulares en las universidades. Esta reconfiguración se da en torno al incremento de las titulaciones para ocupar el puesto de profesor, los requisitos para la distribución del prestigio escolar o universitario, el acceso a los estudios de posgrado, los que ahora son las titulaciones de más prestigio y se busca que una titulación de máster o de doctorado sea elevada. Esta clase de titulaciones forman ahora la base de la pirámide de la jerarquía escolar y la punta esta ahora ocupada por los estudios de postdoctorado, los que son últimamente más perseguidos y ostentados.

¹¹ La ley que estaba en discusión se aprobó el día 12 de octubre de 2010

Sin embargo, la barrera para acceder al posgrado se ha agrandado, los precios y los requisitos son cada vez más altos. Requisitos tales como el dominio de idiomas promedios altos, el dominio de lenguas extranjeras, la edad, cuyo requisito es que cada vez sea menor, y la publicación de libros y artículos en revistas indexadas, convierten a algunas instituciones no en instituciones de formación académica sino, más directamente, en trasmisoras de prestigio elitista. Lo anterior, además, está enmarcado en un discurso de méritos a partir de lo cual quienes más consigan tienen un mayor acceso. Sin embargo, como hemos analizado antes, éstos no son signo de competencias naturales, sino de competencias sociales a las que se tiene acceso desde la acumulación de capital ya sea escolar o social y que nada tiene que ver con la inteligencia, reafirmando así el llamado “efecto Mateo”¹²

Gráfica 7
Ocupación del padre¹³



Fuente: Investigación 2010 elaboración propia.

Para Bourdieu (2000: 11) es innegable que existe una fuerte relación que une las prácticas culturales con el capital escolar el cual es medido por las titulaciones obtenidas y con el origen social, el cual es estimado, de manera significativa, por la

¹² Robert F. Merton bautizó con el nombre de “efecto Mateo” al hecho de que los investigadores científicos inminentes cosechan aplausos mucho más nutridos, que otros investigadores, menos conocidos, por contribuciones equivalentes (Bunge, 2001, 1).

¹³ En esta pregunta se añadieron dos respuestas, jubilado y difunto, que si bien no son profesiones si sirven para señalar casos en los cuales el padre no estuvo con sus hijos desde una temprana edad, como lo es caso de los difuntos. La categoría de jubilado fue añadida por los encuestados, y puede deberse a una confusión al no entender la pregunta. Esta duda se aclaró cuando se tuvo oportunidad.

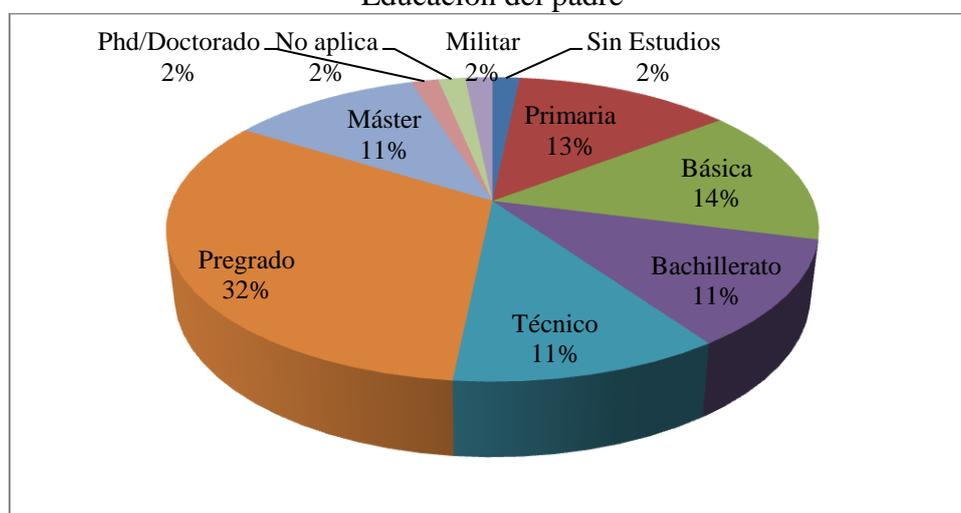
profesión del padre. Ahora bien, ¿cuáles son las profesiones de los padres de las personas interrogadas?

En la gráfica 7 podemos distinguir que la profesión de funcionario público superior es la más frecuente, sólo superada en frecuencia por la de empleado asalariado, seguido de director o gerente del sector privado. Solo siete personas declararon que su padre se dedicaba a la docencia de educación media o superior de manera exclusiva y cuatro de ellos mencionaron que su padre, además de ser funcionario público superior, también se dedicaba a la docencia universitaria. Solo el 11,3 por ciento de las personas declararon que su padre se dedicaba a la docencia universitaria.

Como se puede distinguir, no existe una profesión que sea la dominante sino que existe más bien una diversidad de ellas. Pero lo que sí se puede deducir es que estos se clasifican, en su mayoría, en los llamados empleos de clase media o clase media alta. De esto se puede deducir que en parte el acceso a estudios de mayor nivel brinda la posibilidad de tener movilidad social, porque dan la posibilidad de acceder a redes de conexiones que permiten obtener empleos diferentes de aquellas a las que comúnmente se tenía acceso. Pero también es importante que junto a lo anterior, sea necesario tener en cuenta que es en estos estratos sociales en donde los estudios universitarios son valorados y es más fácil que los padres conozcan las reglas del juego, lo cual hace posible que los hijos tengan éxito.

La carrera por la credencialización y la demostración de competencias no tiene fin ya que siempre se están pidiendo requisitos adicionales, tales como la gestión de proyectos, demostrar una formación continua, la participación en eventos, la investigación, etcétera. Pero para que estas habilidades puedan ser reconocidas tienen, por fuerza, que cumplir ciertos criterios de legitimación y de prestigio establecidos, que si bien no muchas veces es reconocido en los reglamentos, si lo son por consenso general. En la siguiente tabla se muestran los estudios que las personas entrevistadas han realizado además de los de pregrado y en los mismos resaltan los posgrados de todo tipo ya que en este caso no se hace una referencia explícita a ciertas titulaciones. Por otra parte, debo reconocer que no se preguntó a las personas sobre estancias de investigación o invitaciones a dar cursos como profesores invitados, lo cual hubiera añadido un poco más de claridad a lo que anteriormente se analizó en referencia al reconocimiento.

Gráfica 8
Educación del padre



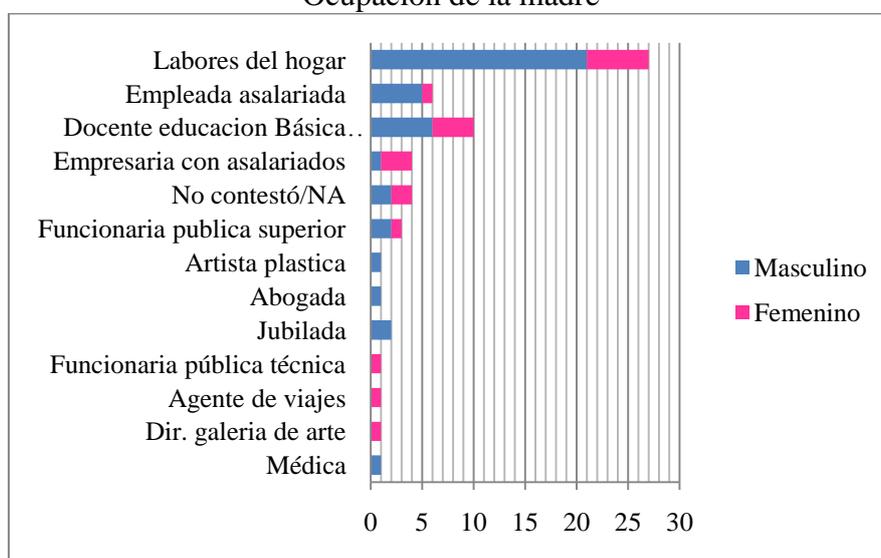
Fuente: Investigación 2010 elaboración propia.

Una gran mayoría de los padres de las entrevistadas, un 45 por ciento, tienen estudios de pregrado, aunque sólo el 13 por ciento de ellos tiene estudios de posgrado. Sin embargo, este porcentaje puede resultar elevado si se toma en cuenta las tasas de matriculación en la universidad y las posibilidades de acceso a los posgrados en décadas pasadas en Ecuador. La tasa de matriculación nacional en la educación superior era de 3,3 % en 1950 y del 7,2 % en 1970,¹⁴ razón por la cual se trata de personas que adquirieron un alto nivel de educación en épocas en las cuales este era un bien escaso, ligado de manera importante, y aún hoy, a la capacidad económica que permitía el acceso.

En lo respecta a las madres de las personas entrevistadas, el 43,5 por ciento de ellas se dedicaba a las labores del hogar, pero el 50 por ciento de la muestra declara que su mamá trabajaba. Por otro lado, los empleos varían desde artista plástica, empresaria con asalariados, muchas de ellas docentes de educación básica (16,1%) empleadas, profesionistas, etc. En la siguiente gráfica podemos observar cuales eran los diferentes oficios y profesiones desempeñados por las madres de familia.

¹⁴ <http://websie.eclac.cl/sisgen/ConsultaIntegrada.asp?idAplicacion=11&idTema=193&idIndicador=99>

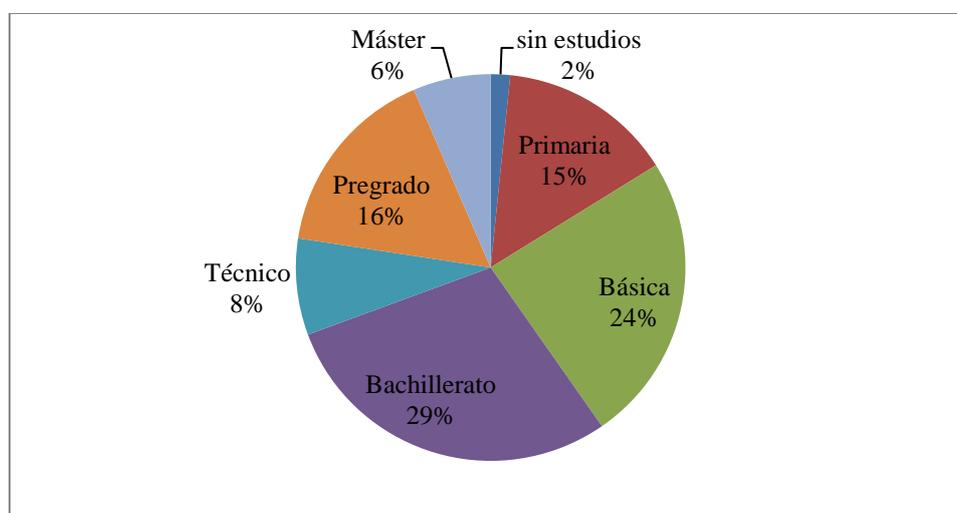
Gráfica 9
Ocupación de la madre



Fuente: investigación 2010

En lo que toca a la educación, sólo el 22 por ciento de ellas concluyeron sus estudios de pregrado, pero el 6% de la muestra terminó un máster. Es notable que la muestra concentra características poco tradicionales, en el sentido de que hay elevados grados de educación, mucho más arriba del promedio de años de escuela que se esperaba en la década de los años 50, 60 y 70. En la siguiente gráfica se desagrega los grados obtenidos por la madres de académicos/as entrevistados para este trabajo.

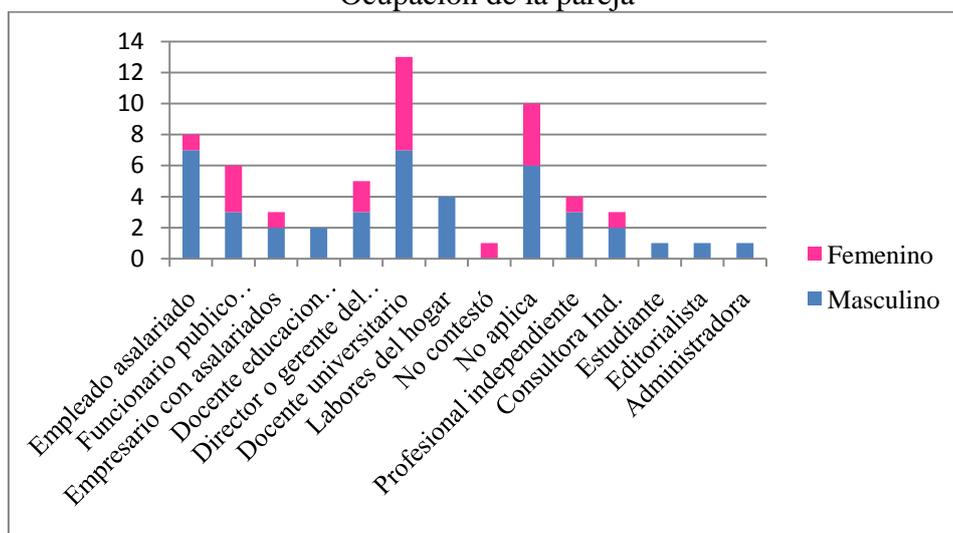
Gráfica 10
Educación de la madre



Fuente: investigación 2010

Ahora bien, ¿Cuáles son las características de las parejas de las personas entrevistadas? Un 21 por ciento de ellas están en pareja con una persona que se dedica a la docencia universitaria, profesión que concentra el mayor número de personas, seguida por la de empresario asalariado y en tercer lugar el de funcionario público superior. La desagregación se puede distinguir de manera clara en la siguiente gráfica.

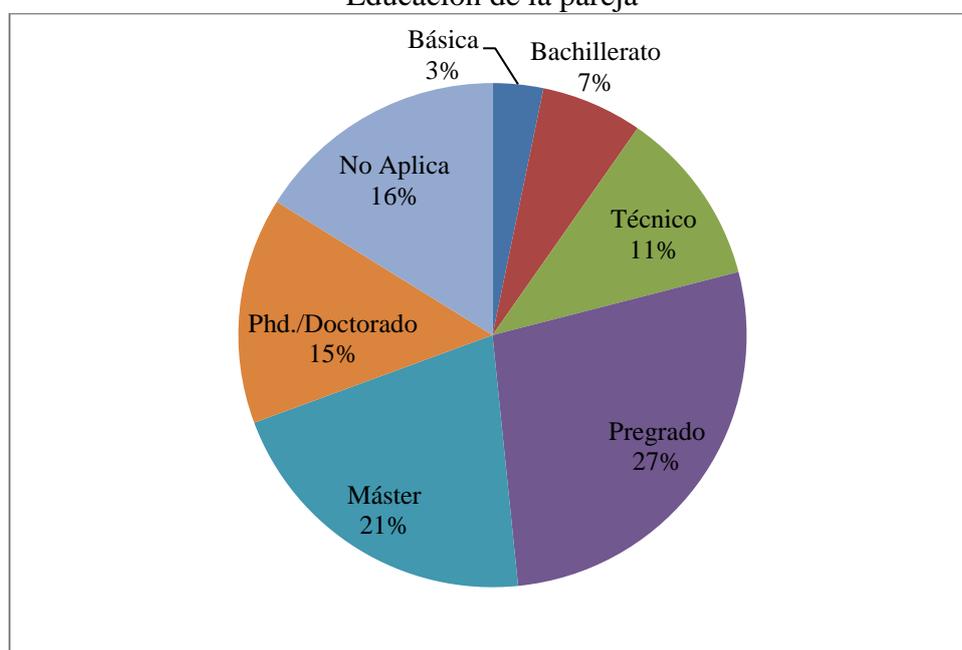
Gráfica 11
Ocupación de la pareja



Fuente: investigación 2010

En este apartado la muestra presenta niveles bastante altos de educación escolarizada, ya que el 36 por ciento de las parejas han cursado posgrados y el 27 por ciento de ellos han cursado el pregrado, lo que da como resultado que el 63 por ciento de las personas entrevistadas se encuentra en pareja con una persona que ha cursado al menos estudios de pregrado. Las parejas con menos educación corresponden a parejas de varones, mientras que las parejas de mujeres académicas tienen un mayor grado de educación ya que el 85,7 por ciento tiene, por lo menos, estudios de posgrado, mientras que el 39 por ciento de los varones están en pareja con una persona que tiene por lo menos estudios de pregrado y una dedicación exclusiva al hogar. En la gráfica que sigue se observa el grado de educación de la pareja de manera general, sin desagregar por sexo.

Gráfica 12
Educación de la pareja



Fuente: investigación 2010

En lo relativo a la pregunta sobre si algún familiar cercano se dedica a la academia, el 61,3 por ciento de los entrevistados dijo tener un familiar que se dedicara a esta actividad, mientras el 33,9 por ciento dijo que no lo tenía. El 38 por ciento de las mujeres entrevistadas dijo que no tenía un familiar que se dedicara a la academia, mientras que el 34 por ciento de los hombres dijeron que no tener un familiar que se dedicara a la academia. De entre quienes respondieron que sí, el 19,35 por ciento dijo que un hermano si tenía esa profesión y los parentescos más frecuentes fueron, pareja con un porcentaje de 23,8 por ciento, padre con un porcentaje de 9,5 por ciento y madre (con un porcentaje igual) Es interesante notar que únicamente las mujeres declararon tener una mamá que se dedicará a la academia. El parentesco más frecuente entre los varones fue el de hermano con un 24,39 por ciento.

Los resultados encontrados son concordantes con lo descrito por Acker en donde distingue que las mujeres que laboran en las universidades tienen que afrontar por lo menos tres tipos de problemas. El primero es la necesidad que tienen las mujeres de

coordinar a lo largo del tiempo las demandas de las instituciones voraces¹⁵, el trabajo, en la universidad y la familia. Conciliar las demandas domésticas y las del trabajo es algo problemático que ocupa una gran parte del tiempo de las mujeres académicas que esperan poder compaginar estas actividades (Acker 2003). Aunque en este trabajo, este tema no se analiza en profundidad, este es un problema que se presenta frecuentemente con las mujeres de todos los niveles de la educación superior. Un segundo problema identificado es mantener relaciones profesionales con los colegas, que en su mayoría son varones, mientras se pertenece a una minoría. Incluso las profesiones de mujeres frecuentemente están gobernadas por varones y hasta las que triunfan serán minoría entre los varones. Ser minoría dentro del espacio universitario produce invisibilidad de las mujeres en algunos aspectos, como la ausencia de ellas de las redes informales y en la toma de decisiones, pero hace que sean muy visibles en otros, como son los relacionados con sus emociones, su aspecto y vestimenta. Además, es necesario tener en cuenta que las minorías son mucho más visibles simplemente porque son diferentes, sus acciones toman un significado simbólico y su conducta se torna representativa de su categoría social

En este sentido, la presencia de mujeres se hace mucho más notable en una de las instituciones participantes, puesto que es algo mencionado casi por todas las personas entrevistadas. La constante referencia que la universidad “está llena de mujeres” o de que “es un matriarcado” se diluye por la falta de conciencia de que todas ellas están en el área administrativa, la cual es un área tradicional donde abundan las mujeres, como secretarias o asistentes, aunque, en muchas ocasiones, las personas entrevistadas lucían sorprendidas cuando se les aclaraba el número de mujeres académicas titulares que había en la institución. Esto contrasta con la percepción sobre el personal femenino en la otra institución participante en donde no había una referencia constante a la gran cantidad de mujeres en el área administrativa. Algo semejante ocurría con la referencia a las personas afro o indígenas, de las que se mencionaba que “había muchas” en la institución pero la verdad es que sólo había contratado un académico indígena, dos personas más de origen afro y otra persona de origen indígena

¹⁵ Según la definición de Lewis Coser estas son instituciones u organizaciones que demandan una lealtad exclusiva e incondicional exigiéndole que esté dispuesto siempre a satisfacer todas las necesidades de la institución, por ejemplo: la iglesia para los curas o la familia para las mujeres.

en lo administrativo. Sin embargo, es necesario puntualizar que no se encuentra ninguna académica indígena o afroecuatoriana, sólo un titular académico es de origen indígena y ninguno afroecuatoriano. El acceso para los diferentes grupos étnicos es todavía restringido, aunque al parecer, el pertenecer a cierta red les permite el acceso. Un último problema se refiere a entender y confrontar las tendencias que reflejen el dominio masculino en el cúmulo de conocimientos y prácticas profesionales. Este tiene que ver con la inserción de las mujeres en un ámbito que es masculino y en donde las experiencias de las mujeres se ignoran. (Acker, 2003: 160-166).

Es necesario concluir que las características mismas del campo universitario ecuatoriano mencionadas en el capítulo anterior adelantan que el ingreso a este se da mayoritariamente desde las clases que más poder adquisitivo tienen. En el siguiente capítulo se analizan estas dinámicas que permiten el acceso a los puestos de titularidad, así como los entramados que surgen de las mismas y que configuran la base primaria de la distribución del poder en el interior de las instituciones de posgrado.

CAPÍTULO IV

La academia y el poder

Para iniciar la discusión sobre lo relacionado con el poder en el campo universitario es necesario tener muy claro algunas cosas con respecto al poder. La primera es que, como lo señala Foucault, el poder está presente en todo el cuerpo social, no sólo en algunas personas o en determinados puestos, aunque hay determinadas personas que concentran una suma de ese poder debido al capital acumulado y al puesto que ocupan. Así, en el campo universitario en general, así como en las universidades estudiadas, existen diferentes fuentes de poder. Una segunda es que el poder opera tanto mediante leyes e instituciones como a través de discursos y prácticas sociales los cuales jerarquizan, ordenan y distribuyen el poder disponible en el campo en cuotas diferentes. Una tercera es que el campo de poder, como todos los campos, tiene dos elementos esenciales: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación (García, 1990: 12). Las disputas aumentan siempre que se duda del valor relativo de los diferentes tipos de capital y es amenazado el equilibrio establecido (Bourdieu, 1997: 50). Una última es que este poder es relacional y no es algo místico o esotérico sino algo común y digo esto puesto que en muchas ocasiones se concibe al poder como algo raro que solo se puede tener si se ocupa un alto puesto político o se tiene un capital económico considerable y se concibe como desprovisto de poder todo aquello que no está cubierto de las características anteriores.

El poder en el campo universitario tiene varias fuentes, una la tradicional desde la teoría de Bourdieu, en donde el poder proviene de los capitales de reconocimiento acumulado tales como el académico, el social, el cultural, el capital universitario. La segunda fuente de poder proviene de los puestos administrativos que también proveen poder formal dado que la estructura misma de la organización y sus reglamentos fundamentan el ejercicio de prerrogativas que son exclusivas de quienes ocupan ciertos cargos, tales como la contratación de personal, la gestión y el control de programas o proyectos, el acceso a ciertos recursos y también un cierto prestigio (Mintzberg; 1992). La escasa institucionalización del campo en Ecuador no permite trazar una línea clara de distribución de poder únicamente por medio de la acumulación de capitales puesto que la organización formal y los reglamentos toman un papel relevante para la distribución de las cuotas de poder, por lo que hay que tomar en cuenta que muchos de

los puestos que dan acceso al poder formal son distribuidos de manera obligatoria por los reglamentos.

En este capítulo se analiza el poder que proviene de ocupar puestos administrativos, o sea el poder formal, en dos aspectos. El primero, explora las aspiraciones que los docentes titulares en las instituciones revisadas tienen a ocupar cargos de poder administrativo, así como la relación que las personas tienen con el poder y sus expectativas personales de ocupar puestos de más relevancia el anterior de la institución en donde laboran. Aunque, usualmente en las instituciones universitarias los puestos de coordinaciones o direcciones de área están acompañados de una percepción de prestigio, al ser puestos administrativos, muchos de los y las académicas no ansían ocupar esos puestos. Lo anterior debido a que algunas investigaciones sobre la relación que las mujeres y los hombres tienen con el poder respecto de las aspiraciones de cada género, mencionan que las mujeres no aspiran al poder, no les gusta o no están interesadas en él tanto como los hombres, debido a una subjetividad femenina que las aleja de estos intereses (Hernando; 2003:73- 136, Burin 2003: 35-70). El segundo aspecto intenta perfilar la manera en que se ejerce el poder por parte de quienes ocupan el cargo más alto en las organizaciones, el director o el rector, cómo influye el estilo personal de cada uno de ellos y las circunstancias particulares de cada una de las organizaciones y el modo en que se configura el poder en las organizaciones desde las diferencias de género. Me parece que esas dos líneas de abordaje permiten dar un panorama más amplio de cómo se relacionan con el poder las personas en el campo universitario, permitiendo contrastar las percepciones de hombres y mujeres en general y de las personas que ocupan los principales cargos en las instituciones. En los párrafos siguientes se perfila que es lo que se entiende por el poder formal y cuáles son los conceptos que se utilizan para el análisis de las entrevistas.

Estas expectativas se exploran a través de una entrevista semiestructurada en la cual se formuló la siguiente pregunta ¿Aspira usted a ocupar un cargo mucho más alto en la institución en la que labora? Y sobre las oportunidades para las mujeres de obtener mejores puestos en su institución dentro de los próximos cinco años,

Aspiraciones de ocupar un cargo mucho más alto en la institución

La exploración de las aspiraciones para ocupar un cargo en la universidad que permita el acceso a una cuota de poder permite, al menos en parte y confiando en la sinceridad

de las respuestas, explorar las intenciones que las personas puedan tener con respecto a las ambiciones y juegos en los que puedan involucrarse. También permite ver que tan codiciados pueden ser esos puestos y que tanta competencia pueda ponerse en juego para ocuparlos. En suma, que tanto puede mover el juego en el campo de poder de las universidades de posgrado.

Para hacer el análisis sobre las aspiraciones a ocupar cargos en los puestos de poder, quiero dividir el tema en tres partes: primero quienes si quieren o aspiran a ocupar un cargo en la universidad en la que laboran; segundo, quienes no quieren y por último, algunas conclusiones diferenciadas por género.

Quienes sí aspiran a ocupar un puesto en la universidad

Como se ha mencionado con anterioridad en el marco teórico, los puestos administrativos brindan acceso a cuotas de poder formal ya que garantizan que se obtendrán herramientas valiosas para la toma de ciertas decisiones y distribución de recursos. Además que estos puestos están acompañados de algo de prestigio, puesto que como lo menciona Mintzberg, se han considerado los méritos personales para obtenerlo. En este apartado quiero analizar que puestos son los que se quieren ocupar en las universidades y perfilar las características de las personas que tienen estas aspiraciones.

Las razones que se presentan para ocupar un puesto administrativo de mayor jerarquía en las universidades de posgrado son variadas pero en general no hay muchas declaraciones de aspiraciones a ocupar un puesto más alto en la universidad. Como este no deseo se abordará en el siguiente apartado, entonces me enfocaré en lo que se ha dicho sobre que se aspira. Y aunque fueron menos las personas que desearían ocupar un puesto más alto en la institución, llama la atención que de esas personas muchas de ellas son mujeres.

El cargo más alto al que se podía aspirar, según la intención de la pregunta, se refiere a cargos intermedios tales como coordinaciones de programa o jefaturas de área, que era el puesto inmediato para una persona con titularidad. Sin embargo, ya que el personal titular es escaso en los distintos departamentos y dado que los reglamentos indican que únicamente los docentes titulares son quienes pueden ocupar esa clase de puestos, el ocupar una coordinación se convierte en casi una obligación que viene junto con la titularidad, ya que la escasez de personal obliga a ocupar los puestos administrativos de manera rotativa, como lo describe el siguiente testimonio:

“Nunca aspire a cargos de gestión...es más el perfil que yo quiero mantener es el perfil de una profesora investigadora, me apasiona la investigación...el hecho de que yo tenga que aceptar la coordinación no fue algo que yo busqué, sino que se dio a partir del cambio de reglamento de [la institución] que los coordinadores tenían que cambiar cada dos años, y podían solo reelegirse por un periodo consecutivo y “X” que era el coordinador a la época del programa y que lo había sido siempre, porque era un programa con un solo profesor, hasta que yo llegue y que fuimos dos, entonces fue de los profesores que dijo, no esto tiene que funcionar, y vamos a renovarlo y tu entras (E11).

Las condiciones de escasez de titulares en las universidades hacen que las personas tengan por seguro que en algún momento de sus carreras en la institución se asumirá algún cargo administrativo de mayor jerarquía. Sin embargo, uno de los cargos a los que las personas entrevistadas si aspiran es el de rector o director de la universidad, que aunque no fueron muchos quienes lo manifestaron, para algunas de las mujeres académicas esta si es una aspiración, aunque no de corto plazo ya que ocupar el máximo cargo institucional se deja para cuando se tiene una mayor edad y experiencia en la institución. Como lo mencionan estas mujeres en sus declaraciones:

“Yo sé que me va a tocar en algún momento coordinar programa, o sea son parte de mis responsabilidades, pero el cargo fundamental que es docente investigadora es el que más me interesa. Si me interesa ser directora de [la institución], si te toca en algún momento si. Podría ser interesante, ya cuando este más viejita... Pero en algún momento si aspiraría a dirigir el proyecto, ¡de ley! (E2).

Si, algún día, algún día me gustaría ser directora de [la institución], pero de aquí a como quince años (E10).

Esta percepción de aspirar a ocupar el máximo puesto de dirección de la institución cuando se tiene una mayor edad, puede estar relacionado con lo mencionado por Bourdieu sobre el tiempo que se necesita para acumular ciertas clases de capital, en especial, el académico y el cultural que requieren de un trabajo *sobre sí mismo* que implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje que cuesta tiempo y que debe ser invertido personalmente por el inversor por lo que se excluye el principio de delegación. Es una posesión que se integra a la persona, en forma de *habitus* por lo que no puede ser transmitido de forma instantánea (Bourdieu, 2001: 131-164)

Por otra parte, sólo una de las mujeres académicas sí tiene claro que desea ocupar este cargo en el corto plazo. Ella encuentra que es posible que no lo logre puesto

que es difícil lograr el apoyo esperado. Aunque se estaba candidateando a un cargo más alto no percibía que fuera tomada en serio porque “nadie me toma en serio, creo que soy tan frontal para mis cosas, que no me creen... creo que es una cosa tan frontal que asusta, y voy a seguir insistiendo, que no te quepa la menor duda” (E2).

Los varones por su parte se pronunciaron de dos modos distintos en este aspecto. Los que pensaron que poseían los méritos necesarios para postularse pero que no necesariamente lo harían y quienes si lo querían hacer y si aspiraban a participar en un periodo próximo a ocupar el cargo. Sin embargo, fueron pocos quienes declararon estar interesados. Aunque hay una constante que se mantiene en los comentarios ya que el proyecto también se planifica para cuando se cuente con una mayor edad y experiencia.

De lo anterior se puede deducir que si bien es cierto que se reconoce que los cargos administrativos de nivel medio tienen cierto prestigio, el cual más bien es reconocido por personas que se encuentran en otros campos, tales como el de la política o el de la información, este prestigio no es muy útil dentro del campo universitario puesto que no proviene de las tareas fundamentales del campo, como lo son la docencia y la investigación. Aunque Bourdieu señala en su investigación que es posible capitalizar una gran concentración de recursos sociales desde algunos puestos administrativos, en este caso parece no ser tan relevante por las circunstancias de conformación del campo y la excepción es el puesto de rector. El beneficio que se obtiene del prestigio obtenido de los quehaceres académicos parece ser posible extenderlo hacia otros campos.

Quienes no aspiran a un cargo más alto

Aquellos quienes dijeron no aspirar a ocupar un puesto más alto en la institución en la que laboraban se caracterizaron por estar conscientes de que tarde o temprano les tocaría ocupar un puesto administrativo y que ocupar ese puesto era poco deseable puesto que conlleva mucho trabajo. La carga de trabajo administrativo que viene junto con el puesto, a decir de las personas entrevistadas, no se compensa con el escaso incremento de sueldo y el gran incremento de trabajo. Como lo expresa una de las docentes en la siguiente cita:

“Pero lo que me gustaría más bien es vincularme solo como profesor investigador dentro del área.... Porque la parte administrativa es terrible, para mí personalmente, no me agrada mucho....aquí básicamente tienes una parte administrativa superfuerte....más bien aspiro a vincularme

mejor al área como profesor investigador y tener tiempo para investigar, tener tiempo para hacer más proyectos individuales y personales. Entonces más bien aspiro a eso. Me gusta la docencia entonces creo que por ahí esta mi pegue.” E36

Según las respuestas de los y las académicas, no se reconoce que ocupar puestos más altos en las instituciones sea necesariamente más prestigioso. Lo administrativo no representa una fuente efectiva de poder al interior de las instituciones de posgrado, con excepción, como se ha mencionado en el aparatado anterior, de cargos principales como el de ser rector o director de las universidades, subdirector o coordinador académico.

Se puede concluir que la mayoría de los y las académicas, según lo declarado en las entrevistas, no desean ocupar un puesto administrativo de nivel medio y la mayoría de ellos también ya ha ocupado un puesto administrativo. También existe una percepción de devaluación de los puestos administrativos, dado que estos desvían de los intereses por la investigación o interfieren con el quehacer académico e impiden llevar a cabo aquellas actividades. Es posible deducir que el quehacer académico puede ser considerado como una fuente de poder mucho más redituable que lo administrativo. Por otra parte, el ejercicio administrativo también aísla del quehacer principal que es aportar con conocimientos a la sociedad, como se menciona en los comentarios:

“...me gusta también dirigir personal y hacer cosas, pero no es eso a lo que aspiro y me llena 100 por ciento, me gusta hacerlo pero no, me gusta ahora más que estoy aportando técnicamente de contenidos etcétera, porque cuando eres gerente, no tienes tiempo, es lo administrativo, lo financiero, recursos humanos” (E34)

No lo sé porque a nivel de institución, porque lo que pasa es que los cargos administrativos te llevan un montón de tiempo, de burocracia y como lo que a mí lo que me gusta es investigar... Y a nivel de sueldo no te supone tanta diferencia (E35).

No aspiro a un cargo más alto en esta universidad “la cuestión no es seguir subiendo sino los espacio de creatividad intelectual conectado a lo social político, de subir en la cuestión administrativa no me interesa (E77).

Realmente en el área a lo que podría llegar en la universidad, sería a dirigir el área y no me interesa. Pero más por una cuestión personal, que profesional (E52).

O sea, igual uno dentro de su programa uno tiene toda la potestad de hacer las cosas. Entonces en definitiva, también se mueve de acuerdo a ti mismo, a la velocidad o a tu creatividad para ir generando nuevas cosas,

no tanto tú haces en función de que alguien te diga, si no en función tuya. Entonces yo posiblemente de jefe o sea de directora del área seguiría haciendo lo mismo. Quizás coordinaría más el trabajo de otros, pero académicamente, digamos no, no hay el límite porque el tipo de jefatura en el área al menos no es jerárquica más bien digamos es horizontal (E52).

Pienso que tengo posibilidades de ocupar un cargo más alto en esta institución, no sé si necesariamente aspiro a ocupar un cargo más alto. Es decir no es una aspiración. No. Es que creo que la mayoría de nosotros reconocemos la enorme carga administrativa que implica el tener un cargo más alto, a pesar de que viene con un salario mayor, con un prestigio mayor, pero si es una carga también y claro vemos como más lejano aquello que en el mundo académico es en parte lo que nos gusta más que puede ser la docencia, que puede ser la investigación. La escritura, la publicación y claro la carga administrativa distrae más de esos propósitos (E26).

Lo anterior es concordante con lo que Mintzberg (1996: 284) señala sobre la descentralización del poder, la cual se presenta de manera vertical-horizontal, en donde el poder para tomar decisiones fluye hacia los niveles inferiores de la jerarquía de autoridad y hacia los profesionales que se encuentran en el núcleo operativo.

Los estereotipos sociales del tipo “las mujeres temen ocupar posiciones de poder” son internalizados por ellas de tal modo que casi sin cuestionarlos los aceptan como si fueran resultado de elecciones propias como se puede leer en el siguiente testimonio:

“No me seducen mucho los cargos administrativos de dirección, no ha sido nunca mí... a pesar de que uno lucha con eso, porque el reconocimiento externo siempre va por ahí, me parece y no te voy a decir que me resbala, obviamente que no, esas son tensiones que uno tiene. A estas alturas de la vida, yo creo que no me ha ido mal en la institución, tengo un cierto reconocimiento, formal e informal. Tal vez más informal que formal. Pero entonces eso es importante, eso te asienta, no necesito ser, tener un cargo administrativo para sentirme, ni legitimada desde afuera y tampoco creo que sea mi deseo... Si uno estudia los temas del empoderamiento de las mujeres y de que el poder no tiene que asustarnos, a mí si me asusta un poco, o sea uno puede decir, el poder tiene que estar ahí, pero entre que me asusta y como me asusta no me gusta. Y uno está en una etapa de la vida en la que ya no estás - como que tengo que desafiarme y superar, - yo no quiero superar nada, estoy relativamente bien, pero aspiraría a otras cosas, aspiraría a poder tener tiempo para producir más en serio” (E21).

Otros de los temas que se muestra en la anterior referencia es el del poder informal y el poder formal, ya que existe una diferencia entre tener influencia y tener poder, el poder de la influencia (autoridad), pues ambos tienen distintas implicaciones estructurales... el poder tiene la capacidad de imponerse en caso de encontrar resistencias, la autoridad

solo puede ejercerse a través del común acuerdo. La influencia (autoritas) puede definirse como un saber socialmente reconocido mientras que el poder (potestas) lo es como un poder o una fuerza socialmente reconocida (Hernando, 2003:87)

Poder y género

Como se había mencionado anteriormente, algunas investigaciones que tratan sobre la relación que las mujeres y los hombres tienen con el poder respecto de las aspiraciones de cada género, mencionan que las mujeres no aspiran al poder, no les gusta o no están interesadas en él tanto como los hombres, debido a una subjetividad femenina que las aleja de estos intereses (Hernando, 2003; Burin, 2003). Las dificultades que enfrentan las mujeres surgen no solamente del entorno social sino también de la subjetividad femenina.

Las dificultades que encuentran las mujeres para acceder a posiciones de poder no provienen sólo... del contexto social, claramente regido por claves masculinas, sino al contexto subjetivo, identitario, inconsciente, determinado por siglos y siglos de identidad de género transmitida y reproducida de acuerdo a la cual a las mujeres no les correspondía ocupar posiciones de poder (Hernando, 2003: 16).

En este apartado se examinan las respuestas que las mujeres proporcionaron a esta interrogante. Me parece que es interesante hacer un análisis separado por género dado que se encuentran diferencias, que resultan sugerentes a primera vista. Por ejemplo, entre las respuestas de algunas de las académicas se encuentra una reflexión sobre el acceso al poder de las mujeres y la necesidad de perder el miedo a desear ocupar puestos administrativos de jerarquía, situación que contrasta con la de los varones.

Las tensiones que marcan el deseo de ocupar cargos administrativos más altos se dan en torno a la necesidad que existe en las instituciones en rotar al personal titular en los cargos de coordinación, lo cual como lo mencioné anteriormente es inevitable, ya que en algunos de los programas ofrecidos en las instituciones el personal que puede ocupar esos puestos es limitado. De ahí que muchas mujeres inevitablemente han desempeñado o accederán a un cargo de gestión debido a esta situación, sin aspirar a los cargos o buscarlos.

Poder y puestos de dirección general

Mintzberg señala que el ejercicio del poder del director general influye de manera determinante en la manera en que se lleva una organización, así que la otra faceta relevante del poder que se toca en este capítulo es esta. Los hallazgos de la investigación en este aspecto son concordantes con lo mencionado por Mintzberg en el sentido de que es el estilo personal de cada director general de la organización determina políticas que son relevantes en la organización. También, el mismo autor menciona que si es necesario que haya cambios radicales en la organización, es posible que estos se lleven a cabo solo cuando se haya cambiado de director. Las entrevistas con los directores generales de las universidades estudiadas revelan que este estilo personal de liderazgo impacta de manera diferencial en lo que se refiere a género y las contrataciones del personal.

Género y dirección

Los hallazgos en las entrevistas señalan que el estilo personal del liderazgo es fundamental en una de las universidades estudiadas para que la equidad y las políticas a favor de las mujeres sean impulsadas y desarrolladas. Con relación a esto, la gran mayoría de los entrevistados en esta organización señalan que existe una gran reticencia de parte de la dirección general de la institución con respecto al tema de la equidad de género y hacia las políticas de acción afirmativa hacia las mujeres, principalmente. Este hecho es reconocido y señalado, curiosamente, de manera más frecuente por algunos de los varones que por las mujeres, ya que solo unas pocas de ellas mencionan este hecho (sólo 3 de las entrevistadas), y es a ellas a quienes les parece que la universidad es igualitaria e inclusiva.

La mención de este hecho queda confirmado por lo mencionado por el mismo director general de la universidad quien en su entrevista señaló de manera categórica que mientras él estuviera a cargo de la dirección general de la universidad no se ejecutarían en esa organización ninguna clase de políticas que pudieran discriminar a las mujeres de manera positiva. *“Aunque se ha cuidado, sin que hayan cuotas, el equilibrio de género”* Sin embargo, en la admisión de alumnos se enfatizó que *“nunca ha habido cuotas de género ni las habrá”* ya que según lo menciona *“en situaciones de democracia estricta las mujeres se ganan sus espacios”*.

Por otro lado también se reconoce que existe la discriminación contra las mujeres en el ámbito universitario, pero que en esa institución se ha procurado desarrollar un ambiente inclusivo, aunque sin cuotas de género o reglamentos que favorezcan a las mujeres ya que:

A base de mantener criterios abiertos las mujeres se ganan los espacios, esa es la mayor satisfacción que yo puedo exhibir que aquí no les hemos hecho ninguna concesión, ni legítima ni peor de las otras. O sea ni legítima por discriminación positiva, ni peor porque hubiera ganas de exhibir mujeres, como a veces sucede convenga o no convenga. ¡No! porque se lo han ganado.

El estilo de liderazgo personal o la manera como se ejerce el poder afecta de manera fundamental el desarrollo de políticas que pueden transformar las estructuras patriarcales ya que las estructuras no existen en sí, sino que son las personas con creencias particulares quienes las hacen. En este caso, las estructuras del campo universitario que son desfavorables para incluir en sus reglamentos y normativas leyes que impulsen la equidad de género se pueden explicar por este tipo de situaciones.

No obstante, también es necesario observar que, al parecer, la institución o las personas que participan en ella pueden crear demandas de tal manera que el director general de la organización se vea más inclinado a incluir estas normativas. El director general de la otra universidad examinada, por el contrario, se mostró a favor de incluir como una parte de los reglamentos políticas de equidad de género y de discriminación positiva, aunque esta actitud no garantiza ningún cumplimiento de reglamentos de esta clase. También señaló que es responsabilidad institucional desarrollar políticas de equidad y que estas sean incluidas en los reglamentos. Este estilo personal se muestra también en la manera en que se conforma a la institución e incluso en cómo se desarrolla la manera de contratar al personal.

¿Capital social o capital cultural?

Una de las ideas centrales en las instituciones de educación superior y que justifica el ingreso al campo es la de la meritocracia, ya que constantemente se habla de que solamente obtienen trabajo o acceso a las instituciones de educación superior aquellas personas que tienen las mejores capacidades y los méritos más destacados. La idea es discutible en varios sentidos, el primero y el que me parece gracioso, es que este argumento parece tener un gran componente de vanidad y de autojustificación, pero

esconde algunos hechos relevantes en el modo en el que las universidades hacen sus contrataciones o las han hecho durante largo tiempo. El mérito hace resaltar el hecho de que las titulaciones y competencias más valoradas en el ámbito académico no son accesibles al común de las personas, por lo menos en muchos de los países latinoamericanos.

Por otro lado, por mucho que se intente cubrir a la institución universitaria de un halo de misterio como productora de ciencia y conocimiento, en el que se premia a aquellos que se han esforzado por obtener y acumular conocimiento, no se puede dejar de ver que también es una fuente de empleo y un lugar de trabajo y que como tal desarrolla dinámicas que podrán ser distinguidas como más terrenales.

En este apartado se analizará, a partir de las respuestas proporcionadas, cómo los y las académicas que laboran en las dos universidades de posgrado, accedieron a sus puestos titulares. La pregunta, ¿me puedes platicar como fuiste contratado en esta universidad? provocó que se articularan dos tipos de narrativas para responderla. Una, casi siempre hecha por las mujeres, representaba un recuento de la vida laboral entrelazado a los logros profesionales, solo un varón hizo este tipo de articulación, y la otra era ver a la carrera profesional como algo lineal que contaba de hechos que se sucedían sin relación con la vida familiar.

Sin embargo, algo que ambas narrativas tenían en común era que apuntaban a una serie de conexiones personales que provocaron la contratación. De las personas entrevistadas solo tres mencionaron haber presentado un concurso de oposición. Algunas mencionaron que habían sido contratadas para ejecutar proyectos específicos en las instituciones y al demostrar su desempeño fueron contratadas. Otras mujeres apuntan a que la persona que las recomendó para obtener su plaza fue directamente su esposo. 7 de las 21 mujeres entrevistadas, están casadas o en pareja con un docente universitario y en todos los casos este trabaja en la misma institución.

Una gran mayoría de varones hicieron referencia a que habían sido contratados debido a que habían sido invitados a unirse a los equipos de las universidades por la persona que en ese tiempo dirigía los proyectos o por una persona cercana que laboraba en la institución. Entre los varones los argumentos son consistentes. Alguien, principalmente el director o rector en turno, los había invitado a trabajar a la universidad, aunque generalmente se argumenta que había experiencia laboral en ciertas

áreas o campos y dado el reconocimiento se había propiciado la invitación. Sin embargo, hay que distinguir las circunstancias de cada una de las universidades, aunque en lo que respecta a lo que se quiere analizar no cambian mucho. Una de las universidades, debido a la crisis financiera que la llevó a la quiebra se vio en la necesidad de despedir al personal y llevar a cabo una fuerte reestructuración para lo cual se inició un proyecto que tenía como propósito pagar las deudas y reactivar las actividades académicas, para lo cual el director convocó a las personas que él consideró idóneas para ayudarlo, entre quienes se encontraban principalmente amigos. Los criterios que se utilizaron para la selección de personal fueron de tipo personal, lo cual queda de manifiesto en el siguiente testimonio:

... y empecé a ver cuáles eran las personas de mayor calidad y de mayor reconocimiento académico también, entonces empecé a conversar con ellos, tratando en lo posible de que esas personas sean afines con las que también iba a seleccionar, para que no haya conflictos entre ellos... entonces empecé a seleccionar y traje, creo yo, a las mejores personas en cada una de estas áreas...

A pesar de que se recalca que la preparación académica, los títulos y los posgrados son considerados prioritarios, el tenerlos no significa aún que se tenga la preparación adecuada, puesto que no son indispensables para obtener el puesto, sino que es mucho más importante que la persona que contrate considere algunas cualidades personales. Pero también se ponen en duda la calidad de la formación ya que es posible que los títulos obtenidos no sean de universidades consideradas de prestigio, lo cual también es muy importante tal como se describe en los testimonios de un ex-director y un rector en funciones que se muestran en los siguientes párrafos.

Nunca he visto ese tipo de antecedente (posgrados, títulos) a mí me gusta ver la producción de la propia gente, mucha de la gente con la que yo trabajé no tenía doctorados... Pero lo que me interesaba a mí mucho era el nivel de productividad, su inserción en la comunidad académica, el respeto que les tenían, cosas de ese tipo y una de las cosas que siempre busqué yo es que tengan espíritu de compañerismo, que sean amigos, que tengan buen sentido del humor, cosas de esa que yo creo que en la vida son absolutamente vitales. Si uno va a estar con una persona 8 o 10 horas al día, estar con un tipo insoportable que no se ríe nunca, termina uno jalándose los pelos, entonces prefiero una persona incluso que probablemente su nivel académico no sea un nivel tan alto pero que sea simpático agradable, etcétera, porque va a generar un ambiente bueno.

Los merecimientos...se hacen... por formas que no dan cuenta del valor académico de las personas sino del cumplimiento de formalidades, quien

tiene un título más alto, quien tiene más libros en términos de número, o quien ha escrito más artículos, pero eso no necesariamente reproduce la realidad.

Y aunque las circunstancias históricas de las contrataciones de personal entre cada una de las universidades difieren entre ellas, las opiniones sobre las maneras de reclutar personal son similares y la convocatoria para formar el equipo fue hecha en la misma línea. Así lo constata el siguiente testimonio:

La universidad no surgió como un proyecto de universidad al principio sino como una instancia en donde se iban a hacer dos o tres programas dependientes de la universidad que entonces tenía la sede central en Bolivia, entonces en realidad lo que escogimos es un personal muy pequeño... en la cuestión de administración eran muy pocos... luego el personal académico que encontramos para iniciar los programas y realmente la primera parte de la vinculación de la gente de la universidad se hizo más bien por relaciones de tipo personal, siempre considerando su nivel académico, su experiencia, su capacidad de... no solamente dar clases sino de llevar adelante el proyecto académico.

De este modo el procedimiento de contratación se encuentra orientado alejado de los dictados por la ley y de los mismos requisitos que se consideran valiosos por el discurso usado en el campo.

...en primer lugar el área prueba un profesor normalmente lo contrata para que dicte clase en forma ocasional muchas veces es un contrato específico, luego se hace un prueba para que tenga una estancia de un año como profesor contratado, se hacen ahí las correspondientes evaluaciones, cada curso es evaluado, cada curso que se dicta, luego hay una evaluación que hace el jefe del área y por fin hay un autoevaluación que hace cada persona; con esos insumos cuando se va a llenar una plaza y cuando esta creada en el presupuesto la plaza correspondiente, ahí se reúne el jefe de área con el director general académico y el rector, comparan las carpetas de los profesores que se hayan presentado para este efecto, se establecen puntajes que no solamente corresponden a titulaciones sino a la calidad de los trabajos que hubieran producido y además a las evaluaciones que ya tenemos en mano de los alumnos y de los propios directores de las áreas y con eso se hace un nombramiento, los nombramientos duran un año, es cuando están ya en rol, digamos en planilla, el tercer año si es que no hay objeciones y si es que se ha resultado recontratarlo por tercer año ese contrato se vuelve indefinido y en ese momento ya, digamos, la persona tiene su cátedra en la universidad. Ese es el procedimiento que se sigue y que ha funcionado bastante bien porque establece una corresponsabilidad en la designación, no recae sobre el rector, eso era muy al principio ya no, y además porque podemos mostrar un expediente una carpeta con el proceso en donde constan sus verdaderos merecimientos y sus evaluaciones.

Es posible que sea necesario tener los grados que se necesiten para ser contratado, pero esto tampoco es completamente necesario, porque hay personal académico contratado en las universidades que no posee el título necesario para dar clases en una universidad que imparte maestrías y doctorados. De ese personal, dos son ex-ministros de gobierno, el otro docente al parecer no está vinculado con la política.

En concordancia con lo declarado por los entrevistados, casi todas las personas que participaron en este trabajo parecen distinguir que, efectivamente, en el país no se realizan concursos de oposición para ingresar a las universidades como docentes.

Porque no se utiliza el concurso de méritos:

“...hay un procedimiento actualmente para la selección de personal. No es concurso propiamente, porque en el Ecuador los concursos son muy engañosos, de eso somos conscientes todos, nunca nadie ha protestado, da lo mismo cualquier título de cualquier universidad en los puntajes y aquí se obtienen títulos de universidades de muy bajo nivel. Entonces para juzgar una titulación, una formación académica previa uno tiene que utilizar criterios valorativos que no pueden traducirse en puntajes porque sería cuando menos inconstitucional, porque en puntaje todos los títulos son los mismos y tendrían que tener el mismo puntaje, como tiene otras universidades, ese es un problema, entonces no tenemos concurso propiamente porque los merecimientos de un concurso se hacen por pruebas de tipo ciego, es decir por formas que no dan cuenta del valor académico de las personas sino del cumplimiento de formalidades, quien tiene un título más alto, quien tiene más libros en términos de número, o quien ha escrito más artículos, pero eso no necesariamente reproduce la realidad. Hemos desechado el sistema de concurso, adrede, porque no nos parece que las mediciones de corte formal que se hacen en los concursos correspondan al verdadero nivel” (E37).

Sin embargo es necesario aclarar, que si bien en una de las instituciones participantes en este trabajo de investigación se realizan concursos de oposición a través de los cuales solo han sido contratadas unas pocas personas, ya que sólo nueve de los entrevistados declaran que se han presentado a concursos de oposición para obtener su titularidad.

Por otro lado, creo que es necesario recordar que en este trabajo se distinguen dos momentos con respecto de la contratación: el primero es como se ha contratado y que requisitos eran necesarios hasta antes de la aprobación de la nueva ley orgánica de educación superior y el segundo es como se hará la contratación y cuales requisitos son necesarios ahora.

La institucionalización y los concursos de oposición

Los académicos relacionan la reciente utilización de la modalidad de contratación por concurso de oposición con la institucionalización al interior de la universidad Z y también a la reciente creación de normativas de la educación superior que exigen que se hagan concursos de oposición para contratar docentes. Sin embargo, como se ha visto anteriormente, las legislaciones que señalaban al concurso de oposición como el método a seguir para la contratación de docentes, tienen ya muchos años.

Más bien, parece ser una decisión política del rector o director de la universidad acatar la ley y llevar a cabo lo que se reglamenta. Pero a juzgar por lo que se observa y comenta en las entrevistas, el cumplimiento de la ley en este rubro es discrecional. Esta observación parece ligera, pero la información consultada indica que esto no es tan descabellado o ¿de qué otra manera se puede explicar que se hayan contratado personas sin los grados académicos necesarios? Además de los entrevistados solo pocas personas han sido contratadas por concurso, esto según lo declarado por los docentes en las entrevistas.

Por otro lado, es cierto que si existen procedimientos utilizados para evaluar los méritos de los aspirantes a docentes, pero ¿Quiénes pueden ser evaluados? Es posible que para ser un candidato viable a estas evaluaciones sea necesario contar con una red pertinente de contactos que brinde al acceso hasta esta clase de evaluación. Las redes que llevaron a ocupar los actuales puestos de titularidad a las personas entrevistadas son por lo menos de tres tipos: de amigos, familiares o colegas (ex alumnos/ex profesores). Los tipos de redes que llevan a encontrar nuevos ámbitos de trabajo profesional suelen estar compuestas por contactos personales con quienes se ha relacionado de manera débil u ocasional que se mueven en círculos distintos al propio y que, debido a esto, tienen acceso a información diferente a la propia (Granovetter; 11).

Institución, mérito y género

En este momento creo que es conveniente aclarar que uno de los propósitos de esta investigación es exponer evidencias encontradas sobre la presencia y la posible influencia que al menos dos tipos distintos de capital, el capital social y el capital cultural, pueden tener en el desarrollo de la carrera académica. El eje transversal de este trabajo o lo idea principal es la diferencia de género.

El efecto que ofrece el género en las carreras académicas de hombres y mujeres es notable. No solo existen muchas investigaciones que respaldan esta idea, sino que también en este trabajo se puede encontrar evidencias de que este factor es determinante en las universidades de posgrado.

Sin embargo, en el momento que uno comienza a hurgar un poco se da cuenta que hay cúmulos de experiencias que ayudan a lograr la obtención de un empleo en una universidad. Esto es importante porque es lo que permite el desarrollo de una carrera académica, puesto que si no existe este nexo no es posible hacer academia. Se puede crear conocimiento y ser un intelectual, pero no se puede hacer academia.

Otro factor relacionado con la consolidación de la carrera y la posibilidad de acceder a puestos de jerarquía, prestigio, poder y decisión en una institución universitaria es la obtención de una titularidad, ya que la mayoría de las instituciones de educación superior, lo plantean como requisito básico. Además, es necesario tomar en cuenta la existencia de un escalafón docente, en el cual se contemplan una serie de categorías y requisitos que es necesario cumplir para acceder a los puestos de gobierno. Es por eso que se vuelve relevante explorar de que manera las personas accedieron a las titularidades o contrataciones permanentes con categorías de principales.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que las universidades de posgrado en las cuales se llevó a cabo la investigación, los reglamentos y criterios que definen las responsabilidades de los docentes dependiendo de la dedicación, son nuevos. Según lo indica el informe del CONEA, en el año 2000 se estableció un reglamento general que fuera válido para todo el sistema de educación superior, sin embargo la propuesta nunca llegó a concretarse y las IES de manera descentralizada hicieron, o no, sus reglamentos. En cuanto a la escasa incorporación de mujeres al equipo de trabajo, el criterio fue descrito de la siguiente manera:

...Creo que había poca mujer con título de maestría ¿no? Pero no sé, probablemente las relaciones que yo tenía, cosas de ese tipo, es lo que motivo más bien a inclinar la contratación de gente hacia el lado masculino.

Mérito

El mérito se puede definir como “cociente intelectual más esfuerzo” (Young, 1958 citado en García, 2006: 18), mientras que la igualdad meritocrática distingue el modelo

de justicia que permite que todos participen en una misma competencia, sin que las desigualdades de fortuna y de nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito y de acceso a calificaciones escolares relativamente poco frecuentes. Lo anterior presupone que al ordenar a los alumnos en función del mérito propio las desigualdades sexuales, sociales, étnicas y de cualquier tipo se eliminan automáticamente. Sin embargo, es necesario tener en cuenta dos hechos importantes y contundentes. El primero es que hasta hoy ningún sistema escolar ha conseguido mantenerse aislado por completo de las desigualdades sociales; el segundo hecho es que las diferencias de éxito entre categorías sociales continúan casi tan marcadas como cuando la selección era previa al ingreso escolar y era evidentemente desigual (Duvet,2005:14,15).

“en todos los países aunque en grados diversos, los alumnos provenientes de las categorías sociales más privilegiadas – mejores provistas de capitales culturales y sociales- tienen más éxito, realizan estudios más largos, más prestigiosos y más rentables que otros.” (Duvet, 2005; 24).

Las desigualdades de acceso son sustituidas por desigualdades de éxito, medidos por mecanismos escolares como las calificaciones y las decisiones de orientación, las que además usualmente se les considera consecuencia directa de aptitudes o carencias personales. Aunque la desigualdad de oportunidades se debe también a las competencias de los padres que saben utilizar mejor o peor la oferta escogiendo mejores escuelas, transmitiendo habilidades que les permitan a sus hijos moverse de manera más exitosa en el ámbito escolar o aportando tiempo y dinero para el cumulo de capital cultural. La escuela, cualquier que sea el nivel de educación que se imparta, se desempeña como un mercado en donde hay bienes escolares ya que los bienes escolares tienen valores y utilidades diferentes (Duvet; 2005:50).

Pero también es necesario tener en cuenta la poca fiabilidad de las pruebas de medición y detección del mérito ya que suelen ser arbitrarias e inconsistentes. Aunque la creencia en el mérito es reforzada en los docentes de todos los niveles que han sido buenos alumnos ¿Cómo cuestionar la validez del mérito si se ha sido un buen alumno y por lo tanto he alcanzado sus beneficios? Por otra parte, surgen otras preguntas tales como ¿a partir de cuándo soy responsable? ¿Soy responsable de mi origen? ¿De mi educación? ¿De mis oportunidades? Por otro lado, se considera que las decisiones de orientación de mujeres o inmigrantes están fuera del alcance de estereotipos, prejuicios o intereses que funcionan en la vida cotidiana (Duvet, 2005: 24, 30). Lo anterior puede

justificar por qué las mujeres no estudian derecho o medicina y sí enfermería o para ser maestras. Las tendencias de estudio y las características de la matrícula se revisaron en el capítulo dos.

Dinero y educación

Una de las soluciones que se plantea para otorgar un acceso igualitario a la educación es la gratuidad. Sin embargo a decir de Duvet, esta solo oculta las transferencias económicas que tienen lugar en el campo de la educación y produce una gran hipocresía cuando no se habla de dinero, ya que hay competencias altamente apreciadas que tienen un alto costo, tales como los cursos en el extranjero, el aprendizaje de idiomas, los cursos preparatorios y la enseñanza privada. Además, no se puede ignorar que hay cierta clase de estudios que son muy rentables y que aun siendo gratuitos, tienen un alto costo para la mayoría de quienes pretenden cursarlos, tales como medicina o arquitectura. Son gratuitos pero están reservados a los más adinerados “mientras que son pagados por todos, es decir, por los que nunca harán ese tipo de estudios” (Duvet, 2005: 44).

Hay políticas educativas en las que se logra «guetizar» los guettos y surge la pregunta planteada por Duvet ¿se deben reservar vacantes para las diversas minorías en las escuelas, los exámenes y los concursos?

Mentores

El mentor es la persona que guía, que actúa de modelo y sirve de apoyo a quienes inician su carrera, alguien que le ayude a comprender la cultura de la institución y le orienta en cuanto al currículo, líneas de investigación y gestión. Las investigaciones señalan que esta es una estrategia que puede ser útil para conseguir un empleo más rápido y para subir en las posiciones.

Un estudio sobre la influencia de los mentores en el desarrollo de las carreras académicas y administrativas, realizado en el sistema universitario de Florida encontró que las personas que habían contado con un mentor mostraron niveles más altos de desarrollo en la carrera que aquellas personas que no los tenían, en términos de mejores records de publicaciones, mejores posiciones en los escalafones y rankings académicos, acceso a becas y actividades profesionales (Queralt, 1982).

Algunos hechos encontrados por las investigaciones sobre el efecto de tener o no un mentor señalan que las mujeres tienen menos preferencia por tener mentores que los

varones quienes se benefician más de ello (NAP, 1997) mientras que los hombres prefieren tutorizar hombres (Clark y Corcoran, citado en García, 1999)

Las personas que cuentan con mentores poderosos tienen más probabilidades de ser ascendidos y tienen más acceso a gente con poder en las organizaciones que aquellas personas que no tuvieron mentores sin poder. Tener un mentor poderoso permite acceder a redes influyentes, mientras que la falta de guía resulta clave para el desarrollo profesional menor. Tener un mentor varón es más beneficioso para las carreras de las mujeres (Wajman, 1998; Vinniecomb y Coldwill, 1995 citados en García, 1999) Estar respaldado por alguien con influencia significa compartir esa influencia en un sistema en donde hay recursos escasos y una constante lucha. Los beneficios simbólicos que se consiguen a raíz de trabajar para un jefe poderoso o para quienes tienen poder tienen que ver con conseguir ventajas importantes para sus trabajadores tanto en sus promesas como en sus amenazas o propiciar cambios en las situaciones de los subordinados. Por otro lado, también prometen la posibilidad de ser ascendidos cuando ellos asciendan (Kanter, 1977: 172 citado en Mintzberg, 1996: 222)

El acceso privilegiado a algún agente externo con influencia [...] puede también ser una fuente de poder en la coalición interna. Estos accesos pueden surgir de una amistad personal, de una relación familiar, o simplemente de una larga asociación... el acceso privilegiado proporciona poder no tanto por la información que aporta [...] como por los recursos que puede generar para la organización, por las decisiones que pueden conseguirse con una palabra pronunciada en el momento oportuno, por los favores que se pueden obtener, por la posibilidad de recoger la migajas que dejan caer los que ostentan el poder (Mintzberg, 1996: 222).

El mentoring puede incrementar la visibilidad y la reputación profesional si los protegidos son personas activas y productivas que no tienen una organización profesional. También incrementa la visibilidad de los profesionales ya que son incluidos en las discusiones intelectuales de sus mentores con sus pares y son tratados de manera igualitaria en las organizaciones profesionales (Wright y Wright; 1987:205). Kanter habla de la «visibilidad», de la «oportunidad de ser tenido en cuenta» como una fuente de poder, que puede obtenerse «a través de la participación en fuerzas de trabajo y comités» (Kanter, 179 citado en Mintzberg, 1996: 222).

Sin embargo, en lo que respecta a ésta investigación, esta no es una práctica muy apreciada por las personas interrogadas. Esta distinción surge de los comentarios hechos por los encuestados en dos sentidos: el primero es que una gran mayoría de los participantes expresaron un patente descontento acerca de la pregunta, la cual a algunos parecía desde impertinente hasta atrevida. El segundo es la intención de las personas al manifestarse lejos de esta práctica y remarcar en comentarios que los logros profesionales se han obtenido sin necesidad de ayuda alguna, sólo por méritos personales. Es interesante notar que aquellas personas que se notaron más flexibles o de acuerdo con la pregunta habían cursado estudios en Estados Unidos, en donde la práctica del mentoring es considerada beneficiosa y se implementa en las universidades para mejorar el desempeño tanto de estudiantes como de jóvenes profesionales recién incorporados a las universidades. De las personas entrevistadas el 47,6 por ciento de las mujeres mencionaron haber tenido un mentor y el 41,46 por ciento de los varones. La relación más citada fue la de amigo con un 85,18 por ciento, seguido de la de jefe que representó el 14,8 por ciento de quienes declararon tener un mentor. En la siguiente tabla se muestra, el cruce de las variables sexo /ocupar cargos de gestión/ mentor. El cruce muestra que el 64,5 por ciento de las personas entrevistadas contestaron afirmativo para las tres variables.

Tabla 8

Ha ocupado cargos de gestión			Femenino	Masculino	Total
Sí	ha tenido mentores	Sí	7	10	17
		No	7	14	21
		No contestó	1	1	2
	Total		15	25	40
No	ha tenido mentores	Sí	3	7	10
		No	1	8	9
		No contestó	1	1	2
	Total		5	16	21
No contestó	ha tenido mentores	No contestó	1		1
	Total		1		1

Fuente: investigación 2010

En resumen, al preguntarse por el deseo de ocupar puestos de poder en el campo universitario y si las mujeres, en este caso, los desean tanto como los hombres, es interesante notar que ninguno de ambos sexos, ni hombres ni mujeres desean ocupar puestos tales como las direcciones de área o coordinaciones de programa, sino que más

bien los ven venir con algo de resignación, puesto que los reglamentos institucionales marcan que solo los titulares pueden ocuparlos, así que en cualquier momento entraran a la rotación de puestos que se produce por las restricciones de los reglamentos y la escasez de personal.

Los puestos que tanto hombres como mujeres desean ocupar, es cierto que no todos, son los puestos de rector o la dirección general de la institución, sin embargo, el deseo por ocupar este puesto se enmarca en la necesidad de los y las aspirantes por tener más edad y conseguir más experiencia que les permita sacar adelante la enorme responsabilidad de la tarea.

En lo relativo al poder y sus diversas fuentes, las diferencias de género están marcadas más bien por los cúmulos de capitales de diferentes tipos, la ausencia de políticas afirmativas que permitieran a las mujeres un acceso igualitario al campo así como los estilos personales de dirección que acercan o alejan a las instituciones de las políticas de acción afirmativa o de equidad.

Al estar el campo universitario ecuatoriano de posgrado marcado por la ausencia de modos de contratación que privilegien las normas de concurso, tales como los concursos de oposición, otras características se tornan mucho más relevantes. Así, el pertenecer a redes sociales relacionadas con el mundo de la política o relacionadas con el haber crecido en el mismo pueblo o haber estudiado en la misma universidad, se convierte en una ventaja para ser contratado. Sin embargo, cabe destacar que también en los concursos de oposición por méritos hay tensiones ya que es pertinente preguntarse si los méritos, habilidades, conocimientos y experiencias de las personas puede ser traducida de manera justa en puntajes.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación realizado se enfocó en explorar la vinculación entre el acceso a los recursos sociales, que se relacionan con distintos tipos de capital, y la influencia que estos puedan tener en la obtención de una titularidad en una universidad y/o ocupar un puesto de jerarquía, así como en recopilar y analizar información sobre las expectativas, percepciones y experiencias de hombres y mujeres en la universidad, que permita hacer comparaciones y conocer si existen diferencias por género. Es importante tener en cuenta que el campo universitario es el lugar en el que se negocia con capitales de muchos tipos y en donde se lleva a cabo “una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertinencia y la jerarquía legítimas... es decir, las propiedades pertinentes, eficientes y apropiadas para seguir funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo provee” (Bourdieu, 2008: 23).

Entre esos criterios de pertinencia destaca el que corresponde al género el cual actúa corrientemente como una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott; 1999:3) y también como una categoría que permite distinguir el acceso diferencial a recursos, no sólo de índole económica, sino también de tipo relacional o social. Por lo cual las asimetrías de género se encuentran presentes también en el campo universitario y por supuesto en el campo de poder.

Intentar hacer un análisis de un aspecto del campo de universitario ecuatoriano ha sido un trabajo interesante, lleno de contrastes, tanto en los discursos como en las emociones experimentados por las personas participantes en este trabajo. Estos contrastes se distinguen en las respuestas que se marcaron en los cuestionarios y en las entrevistas personales, también se distinguen en las reglamentaciones y los procedimientos cotidianos, entre palabras y hechos. Estas tensiones se hacen presentes en las conclusiones de este trabajo.

Para una mayor comprensión, las conclusiones se presentan en dos partes y de acuerdo a cada uno de los objetivos que se habían señalado. En los siguientes párrafos se trata lo relacionado a la recopilación y análisis de información sobre las expectativas, percepciones y experiencias de hombres y mujeres en la universidad, que permita hacer comparaciones y conocer si existen diferencias por género. En una segunda parte se presentan conclusiones sobre la vinculación entre el acceso a los recursos sociales que

se relacionan con distintos tipos de capital, y el éxito del personal docente en la universidad.

Género, poder e instituciones de posgrado.

En el campo universitario funcionan diversos criterios científicos que tienen la apariencia de neutrales o naturales tales como la edad o el sexo (y si queremos ser más radicales se podría incluir las preferencias sexuales) que funcionan como principios de división y de jerarquización pero que distinguen que es lo que se pone en juego en las luchas por el poder en el campo (Bourdieu, 2008: 23).

En cuanto a las características sociodemográficas del grupo participante este trabajo permite concluir que tanto el grupo de mujeres académicas que participaron en la investigación como el de los varones presentan características que son concordantes con las descritas en otras investigaciones (Oliveira y Ariza, 2001:28), como que las mujeres ingresan mucho más tarde al ámbito profesional debido al tiempo en que se dedican al cuidado y la reproducción de la familia y la edad se convierte en un factor importante de desventaja laboral. La mayoría de las mujeres se encuentra dentro del grupo de edad de 41 a 50 años, lo que indica que ya han pasado la etapa de reproducción, también es indicador de que sus hijos (si los tienen) ya no son pequeños, lo que además supone una disminución del trabajo doméstico. Se observa también que la mayoría de las mujeres son casadas, con hijos, con una escolaridad promedio de maestría, que viven con sus hijos y pareja. Se ubican en áreas que se consideran propias de las mujeres y tienen un menor prestigio académico, sin embargo, también es posible concluir que la educación de sus progenitores está muy por encima del promedio de educación en Ecuador. En el caso de las mujeres académicas, los méritos se encuentran siempre bajo sospecha, ya que si son solteras es común que se adjudiquen las contrataciones a sus habilidades de seducción y si son casadas, las contrataciones y su vida laboral son debidas a las habilidades de negociación y a los contactos que tienen sus compañeros. Sin embargo, no se puede dejar de reconocer que este tipo de contacto cercano en las redes definitivamente puede ayudar a conseguir un empleo, sólo si se tienen los méritos necesarios.

En el caso de los varones se encuentra que ellos fueron contratados a edades mucho más tempranas que las mujeres, por lo cual tienen muchos más años laborando en las respectivas instituciones. Las responsabilidades familiares no son consideradas

obstáculos para el desarrollo profesional, es más ni siquiera son consideradas responsabilidades que les correspondan, esto sólo con la excepción de una minoría del 10 por ciento de los varones. Por otro lado, al ser una mayoría masculina en el campo, ellos están en casi todas las especialidades académicas, con excepción de aquellas que están dominadas por las mujeres, y todavía se pueden encontrar áreas académicas en las que la presencia de mujeres titulares es nula tales como el área de economía o la medicina social. Esto contrasta con la percepción de igualdad de muchos de los varones, y en algunos casos también de las mujeres, en que ven una gran cantidad de mujeres. Sin embargo, aunque es cierto que en las universidades puede haber muchas más mujeres que hombres en el alumnado o en el personal administrativo, no es así en los puestos de titularidad o poder.

Aunque no se cuestionó a las personas sobre su pertenencia a una cierta clase social, el origen social de las personas brinda acceso a recursos sociales no muy asequibles como estudios en escuelas particulares, aprendizaje de idiomas y estudios en el extranjero. El campo universitario es para Bourdieu:

...”el sitio de una lucha de clases que trabajando para conservar o para transformar el estado de la relación de fuerza entre los diferentes criterios y entre los diferentes poderes que señalan, contribuyen a hacer la división de clases de modo tal que pueda ser captada objetivamente en un momento dado del tiempo”
(Bourdieu, 2008: 31).

No hubo oportunidad en este trabajo de investigación de analizar el prestigio de cada una de las personas que participaron en el trabajo, así que no se cuentan con herramientas para ubicarlos individualmente en posiciones que grafiquen sus posiciones en el campo. Sin embargo, lo que sí se puede deducir es que los posgrados son considerados como un indicador de la calidad tanto de las instituciones universitarias así como de la formación de los docentes y un signo de experticia de los graduados (Aguirre, 200: 16). Lo anterior, debido al impacto de las reformas internacionales en el ámbito de la educación superior que permitió que los posgrados dejaran de ser considerados un lujo. La transición en la percepción de los posgrados de lujo a signo de calidad y experticia ya habla del cambio de accesibilidad: de sólo unos pocos a un acceso más democrático aunque intentando conservar el prestigio social que se le adjudicaba. Así que el área de las titulaciones de posgrado es la que acumula más

prestigio en el campo universitario y lo trasmite a sus poseedores. De ahí que es lógico pensar que el personal docente de los posgrados es quien más prestigio tiene en comparación con los docentes de pregrado. Y a quienes, como un producto de ese reconocimiento, la buena reputación y capacidades que se les reconocen, ha sido posible que durante más de una década no hayan sido víctimas de la exigencia de contar con un título de posgrado. También, es posible deducir que ya que los entrevistados ocupan puestos de titularidad, ellos representan a la parte de la población de docentes que fue seleccionada tomando en cuenta sus méritos, destrezas y aportaciones académicas. Así que todo lo anterior también conlleva una percepción de prestigio. Así que de entrada, ya se está asumiendo que las personas que participan en este trabajo han logrado que se les perciba como más prestigiosos y exitosos.

El estado actual del campo universitario ecuatoriano es el resultado de diferentes procesos sociales que han transformado las reglas de juego en diferentes ocasiones permitiendo que se democratizara. Aunque, todavía es posible encontrar sectores del campo que conservan restricciones, formales y no formales para el acceso tanto en la docencia como para el alumnado. Sin embargo, el área de posgrado está también comenzando a presentar síntomas de cambios sustanciales tanto en sus valoraciones de prestigio, reglamentos y requisitos para el acceso.

Las cuotas de poder quedan marcadas en este ámbito, sin duda alguna, por la posición que se ocupa en la jerarquía organizacional de la institución, pero solo para los puestos superiores. Ya que como se ha visto, es en esas posiciones donde realmente se puede hacer ejercicio del poder y lograr que se cumplan los deseos propios. En segundo lugar, es posible distinguir que hay cuotas de poder que se ejercen en el ámbito del posgrado pero que provienen de otro campo, el de la política. Pero el ejercicio del mismo dentro de la institución universitaria, según se puede ver en las entrevistas, se subordina a la autoridad del rector o director de la institución.

En tercer lugar, está el poder que proviene de la acumulación de lo académico pero parece que debido a algunas carencias, tales como la percepciones de los y las académicos sobre el desarrollo de la carrera dentro del área de posgrado y la calidad de las titulaciones en el país, esta clase de poder parece ser de baja calidad o no aportar demasiada influencia.

Por otra parte, y a pesar de los claros avances en materia de equidad de género que se han dado en la mayoría de los países latinoamericanos en el campo universitario y que han permitido que el acceso de las mujeres a la universidad se haya equilibrado e incluso que en muchas ocasiones sea mayoría, queda claro que los cambios locales con respecto a reglamentos que permitan la equidad de géneros y políticas de acción afirmativa dependen en gran medida de las decisiones que tome la persona que se encuentra a la cabeza de la institución y aunque los docentes declaran que los cambios que puedan darse en las universidades dependen en gran medida de las demandas de ellos al interior de la institución, al menos en uno de los dos casos revisados, esto depende mucho más de las decisiones de la persona que ocupa la rectoría o dirección de la institución. En relación con lo anterior, se concluye que aunque la sensibilidad tanto de la institución como del personal titular declarada en torno a los temas de género y una clara simpatía a favor de la equidad, no es garantía de que ésta sea institucionalizada en forma de reglamentos que garanticen la equidad. Aunque había una actitud favorable entre las personas entrevistadas de las instituciones participantes para discutir la equidad entre los hombres y las mujeres y disposición para hacer cambios en las regulaciones, no se lograba llevar estas intenciones hacia acciones que permitieran plasmarlas en los reglamentos internos. Y aunque existía preocupación por la falta de discusiones alrededor de los temas de equidad de género y existían críticas frecuentes que hacían patente la molestia sobre estas carencias, muchos de los entrevistados percibían que si no se cambiaba la actitud de la directiva hacia los mismos nada cambiaría en la institución. La tensión, en este caso, se presenta en el sentido de que había personal académico sensible y listo para tomar acciones a favor de la equidad, y en otro extremo se encontraba un rector que a pesar de que declaraba intenciones favorables sobre la equidad también declaraba que jamás en la institución existirían acciones afirmativas, a pesar de que se encontraba en discusión una ley que apostaba por la equidad. Esto demuestra cuanto poder puede ser ejercido para evitar cambios en favor de grupos en desventaja por parte de una sola persona que ocupe un puesto de poder. Así como la variedad de discursos que pueden ser puestos en juego por parte de un mismo actor social con poder en distintas situaciones para no ser políticamente incorrecto. De lo anterior se puede concluir que se pueden distinguir dos tipos de discursos que denotan dos clases de percepciones con relación a la equidad de género.

El primer tipo de discurso es el que enuncian las personas que trabajan en una institución que está altamente sensibilizada con las cuestiones de la equidad de género, en donde se reconoce la responsabilidad institucional para el avance en este ámbito, la necesidad de la implementación de reglamentos y políticas de que permitan la equidad. El segundo tipo de discurso se relaciona con un segundo grupo de académicos/as, que distinguen de manera clara que las actitudes de la dirección entorno a las reivindicaciones de género sólo cambiarían si cambia la persona que está al frente de la institución. En este grupo son los varones, más que las mujeres quienes perciben que las actitudes hacia las mujeres no son favorables.

El hecho de encontrar dos discursos que fueran contradictorios con respecto de una misma temática, la equidad de género en una institución, distingue las contradicciones que pueden presentarse en el campo. Ya que quien se desempeña como la máxima autoridad (sí ya sé que pueden decir que el consejo académico de la universidad es la máxima autoridad, pero no fue evidenciado así en las entrevistas), puede tener un discurso a favor y uno no favorable hace pensar, que pertenecer a las misma red o haber sido contratados por el rector les impedía a las personas oponerse puesto que la obediencia de lealtad necesaria hacia el grupo se vería comprometida si se contravinieran las ideas del líder.

Como se había planteado al principio, el campo universitario da una imagen de equidad, pero en este aspecto las estadísticas dan cuenta de una realidad que es común en las universidades no sólo de América Latina, sino también de Europa y América del Norte, y que está muy lejos de ser equitativo en lo que concierne a la docencia. Por otra parte, las reivindicaciones en cuanto a la equidad de género parecen tener tantas trabas como en otros ámbitos menos asépticos.

Las mujeres que se desempeñan en el ámbito universitario narran experiencias sobre los dilemas que se viven cuando tratan de conciliar las demandas de la familia con las profesionales en un campo que ha sido dominado por los varones y que es poco amigable con los quehaceres que las mujeres asumen tradicionalmente. Todas ellas están de acuerdo que hacer que ambas esferas sean compatibles exige de ellas más tiempo y dedicación así como esfuerzos especiales para poder cumplir satisfactoriamente con sus obligaciones y mantener un balance entre lo familiar y profesional. En la narrativa de las mujeres entrevistadas aparece la necesidad de hacer

que las cosas marchen bien tanto para la familia como para lo profesional. Lo anterior contrasta dramáticamente con lo que los varones describen, ya que en su mayoría, piensan que deben esforzarse para que todo lo relacionado con lo profesional sea exitoso y lo familiar se desplaza a un segundo plano o se deja en manos de la pareja.

Es natural encontrar en el campo universitario referencias constantes a los méritos y al prestigio que se debe adquirir para formar parte de la planta académica. Y es en relación a los méritos que se dan muchos de los cambios para determinar las condiciones y los criterios de la pertinencia y la jerarquía legítimas (Bourdieu, 2008: 23). Los méritos son considerados producto del esfuerzo personal y las capacidades naturales inherentes a la persona que los posee, tales como la inteligencia, la dedicación, la capacidad concentración etc. El concepto de capital, le quita esa apariencia de naturalidad al mérito y traslada esos merecimientos hacia la discusión por el acceso a los recursos y a la clase social. Esta tensión me lleva a preguntarme sobre si existe la posibilidad de realmente democratizar el acceso hacia la educación de posgrado, de tal manera que resulte útil para que se mejoren las condiciones de vida de las personas y la movilidad social pero que también la educación conserve su calidad y la utilidad social del conocimiento que se genera.

Sin embargo, si cada vez más personas tienen acceso a los estudios de posgrado, es posible que las presiones de todos aquellos que se sientan excluidos logren que se cambien algunos criterios de pertinencia y jerarquía legítimas o por el contrario, que las personas encargadas de definir los criterios se ocupen de elevar cada vez más los requisitos y de restringir cada vez más el acceso. El género puede ser una reivindicación que refuerza las diferencias de clase ya que una vez que se ha superado el obstáculo de la segregación de género, las intersecciones entre la discriminación por clase son reforzadas, y éstas al parecer son influyentes en el campo universitario y de la educación.

El capital social y las titularidades

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que el ingreso a las titularidades en las universidades tanto de hombres como de mujeres fue a través de redes de amigos, conocidos y compañeros que las invitaron a participar en el inicio de un proyecto o a unirse a uno. El discurso hegemónico de los méritos y la selección meritocrática se diluye al escuchar las narraciones de las personas sobre la manera en la que fueron

contratados, si bien es cierto que debido a la composición del campo universitario ecuatoriano ha sido difícil que exista personal con suficientes cualificaciones o con las cualificaciones óptimas. Esta razón parece ser más un pretexto que un hecho, puesto que existe una reglamentación que norma la contratación de personal académico por medio del concurso de méritos, desde hace más de 15 años pero este no se ha practicado de manera corriente y al parecer el concepto de mérito no se había definido de manera clara.

Por otro lado, si bien es cierto existe una escasez relativa de personas con ciertas cualificaciones, la inclusión de personas que no cubren los requisitos mínimos de formación denota que esto se usa en dos sentidos. Uno de ellos es que es posible que la escasez de verdad sea grave, pero en realidad es difícil que sea tanta como para tener que echar mano de personas sin las cualificaciones mínimas y renunciar a la selección meritocrática que actúa de manera casi darwiniana en el campo universitario, por lo menos discutiblemente. Red mata mérito. En la cotidianidad es difícil para los académicos asumir que no existen los concursos de oposición, pero para hacer semejante afirmación me baso en la información recabada por medio de las entrevistas en donde el personal académico fue interrogado sobre la manera por la cual fueron contratados en sus respectivas instituciones, y que no se conoce a ninguna institución que los use. Alejándose de la intención de sopesar los hechos de manera moralista, y mencionando simplemente lo que se narra, se puede decir que existe un doble discurso que oculta lo que de verdad sucede. Las reglas del juego son diferentes de lo que se dice, no porque alguien exhiba los mejores méritos puede ser contratado en una universidad como académico por las vías declaradas y reglamentadas. Ahora bien, es cierto que no es necesario tener credenciales de posgrados para ser un intelectual destacado o capaz, sin embargo, para ser un académico es necesario llenar ciertos requisitos. Pero tampoco se debe olvidar que quienes establecen esos requisitos son aquellos que se autoregulan por los mismos.

Sin embargo, es por medio de las redes a las que se tiene acceso por medio de los recursos anteriormente mencionados, que es posible obtener el ingreso a las titularidades en las dos universidades de posgrado. Las diferencias que se pueden encontrar entre el acceso a las redes y el género es que a las mujeres se les pidió que demostraran sus capacidades y títulos lo cual se puede percibir en el hecho de que

ninguna de las mujeres contratadas en estas universidades carece de los requisitos y credenciales marcados por los reglamentos para fungir como académicas. En los varones si da el caso, puesto que hay quienes son titulares sin poseer un título de posgrado, el cual es un requisito indispensable para ser profesor en una universidad de posgrado.

En cuanto a las aspiraciones para ocupar puestos de más jerarquía tanto los hombres como mujeres perciben que ocupar un puesto administrativo tal como una coordinación de programa o dirección de área, no proporciona acceso al poder, ya que dadas las circunstancias de escasez de personal titular, en algún momento de la carrera se tendrá la oportunidad de acceder a uno de ellos. Por el contrario, los puestos tales como la dirección de la institución o el rectorado, son los únicos a los que las mujeres y varones aspirarían a ocuparlos, aunque para ello esperarían a tener mucha más edad. Aunque la teoría mencionada por Mintzberg, marca que los puestos administrativos dan acceso formal al poder, los entrevistados perciben que esto es cierto sólo para algunos puestos. Para este caso, únicamente los puestos de dirección o el rectorado así como las coordinaciones generales son los que logran concentrar el mayor poder tanto al interior como al exterior de la institución.

El prestigio y el poder se ligan de tal manera que, como lo menciona Bourdieu, el prestigio que se obtiene es influyente. Sin embargo, dado lo observado, el prestigio que se ha acumulado en otros campos como en el campo de la política, el cual es trasladado de manera casi inmediata al campo universitario nacional pero también se trasladan los contactos y las influencias que funcionan de manera paralela.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, Joan (2000). "Jerarquías trabajos y cuerpos: una teoría sobre las organizaciones dotadas de género". En *Cambios sociales, económicos y culturales*. Marisa Navarro y Catherine R. Stimpson comp. Buenos Aires, México: Fondo de Cultura Económica.
- (1992). From sex roles to gendered institutions. "Contemporary sociology", vol. 21, No. 5 (sep., 1992): 565-569. Publicada por: American Sociological Association. Consultada en internet: <http://www.jstor.org/stable/2075528> (visitado el día 12 de mayo de 2009)
- Acker, Sandra (2003). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. España: Narcea Ediciones.
- Alarcón, Elizabeth (2008). *Entre cristales y sombras. Derechos humanos y equidad de género en la PUCE*. Quito: PUCE-Corporación de estudios Decide.
- Álvarez González, Freddy (2006). *Diagnostico sobre las mujeres y la educación superior*. Quito: CONAMU.
- BBC (26 de agosto de 2009). BBC NEWS en español. Recuperado el 26 de agosto de 2009, de BBC NEWS en español: http://www.bbc.co.uk/mundo/ciencia_tecnología/2009/08/090826/testosterona_mujeres_men.shtml
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: GEDISA.
- Blazquez Graf, Norma y Javier Flores (2005). "Género y ciencia en América Latina. El caso de México". En ed. Blazquez Graf, Norma y Javier Flores. *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: Plaza y Valdés-UNAM: 305-328
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo Academicus*. Argentina: Siglo XXI editores.
- _____ (2005). *Intelectuales política y poder*. Buenos Aires. Eudeba
- _____ (2000). *La Dominación Masculina*. España. Ed. anagrama.
- _____ (1997) *Las Razones prácticas*. España. Ed. Anagrama
- _____ (1990). "Algunas propiedades de los campos" En: *Sociología y cultura*, editorial Grijalbo: México: 109-114
- _____ (1990). *¿Y quién creó a los creadores?* En: *Sociología y cultura*, editorial Grijalbo: México: 159-169

- (1979). “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México, núm. 5: 11-17. Edición digital publicada en www.scribd.com consultada el día 3 de febrero de 2010.
- Burin, Mabel (2003). “El deseo de poder en la construcción de la subjetividad femenina. El techo de cristal en la carrera laboral de las mujeres”. En Almudena Hernando Gonzalo coord. *¿Desean las mujeres el poder?* Madrid: Minerva Ediciones: 35-70
- Butler, Judith (2001). “Sujeto de Género/Cuerpo/Deseo” en “*El Género en disputa*”. México: PUEG-UNAM- Paidós: 33-67
- CATALYST (2004). *Women and Men in U.S Corporate Leadership: same workplace, different realities?* EUA: CATALYST.
- Chávez Gutiérrez, María Antonia y Claudia Ávila González (2009). “Sobre la equidad, el género y el trabajo en las universidades. Un escenario para la reflexión” publicado en *Género y trabajo en las universidades*. México: Universidad de Guadalajara-Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara: 15-30
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007). Educación Superior en Iberoamérica Informe 2007- Chile. Edición digital. Publicada en: http://www.cinda.cl/download/informe_educacion_superior_iberamericana_2007.pdf
- CINDA (2006). Informe: Educación Superior en Iberoamérica. Capítulo Ecuador. Dir. Gaudencio Zurita Herrera. Edición digital publicada en www.cinda.cl/download/informes_nacionales/ecuador.pdf
- CONEA (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. Quito: CONEA.
- CONUEP (1996). Reglamento de Escalafón de Educación Universitaria y Politécnica publicado en: [http://www.reglamentos.espol.edu.ec/WebDoc/Reglamen.nsf/\(IndiceResoluciones\)/5D6BA200F7C67F4905256C7E0069B6D9?OpenDocument](http://www.reglamentos.espol.edu.ec/WebDoc/Reglamen.nsf/(IndiceResoluciones)/5D6BA200F7C67F4905256C7E0069B6D9?OpenDocument) consultado el 25/08/10)
- CONESUP (2000) Reglamento de los procesos de presentación, aprobación, seguimiento y evaluación de los cursos de postgrado. Publicado en <http://www.ucuenca.edu.ec/documentos/ucuenca/postgrados/reglamentos/reglam entoconesup08.pdf> consultado el día 26 de junio de 2010

- Duvet, François (2005) La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?
- Erazo, Julia (2009). *Sobre la educación privada y la pública. Un primer acercamiento a sus implicaciones en el Ecuador*. Publicado en: http://www.planamanecer.com/recursos/docente/basica2_7/articulospedagogicos/educprivadaypublica.pdf consultado el día 29 de julio de 2010
- Enciso Huerta, Virginia y Alfredo, Rico Chávez (2009). “Las y los académicos de la Universidad de Guadalajara: Una aproximación de género” En: *Género y trabajo en las universidades*. México: Universidad de Guadalajara-Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara: 309-339
- Escolano Zamorano, Ester (2006). *Entre la discriminación y el mérito*. España: Universidad de Valencia.
- Explored (1994). CONUEP Y LA "MISION DE LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA" consultado el 19 de junio de 2010 Publicado en <http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/conuep-y-la-mision-de-la-universidad-ecuatoriana-29822-29822.html>
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. España: Ediciones de la piqueta.
- García Alcaraz, María Guadalupe (2002) “La distinción entre educación pública y privada” revista la tarea *Escuela pública* No. 16-17 octubre publicado en: <http://www.latarea.com.mx/edito/edito16.htm> consultado el día 29 de julio de 2010
- García Cívico, Jesús (2006) La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions tesis para obtener el grado de doctor en filosofía publicada en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-1116107-102007//civico.pdf consultada el día 26 de julio de 2010
- García de León, M. (1994). “Élites discriminadas (sobre el poder de las mujeres)”. En Almudena Hernando (coord.), *¿Desean el poder las mujeres?* Barcelona: Anthropos: 213
- García Canclini, Néstor (1990). Introducción a *Sociología y Cultura*. Por Pierre Bourdieu. México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes: 5-40
- García Guevara, P. (2004). *Mujeres académicas. El caso de una universidad mexicana*. México: Plaza y Valdés-Universidad de Guadalajara.

- Girbal-Blacha, Noemí (2005). "Mujeres y ciencia en la Argentina, ¿algo más que un problema de género? Diagnostico para las ciencias sociales y humanas en el CONICET". En ed. Blazquez Graf, Norma y Javier Flores. *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: Plaza y Valdés- UNAM: 273-294
- Granovetter, Mark s. (1973). "The strength of weak ties", en *American journal of sociology*; vol 78, nº 6. (Pp. 1360 - 1380). John Hopkins University "La fuerza de los vínculos débiles" (traducción: María Ángeles García Verdasco) publicada en <http://www.ucm.es/info/pecar/articulos/granovetter2.pdf> consultada el día 18 de junio de 2010.
- Köck, Annelie (2001). *Tendencias de egresamiento y titulación por género en la Universidad Central del Ecuador*. Quito: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Universidad Central del Ecuador, CIMUF
- Levinton, Nora (2003). "Mujeres y deseo de poder: un conflicto inevitable". En Almudena Hernando coord. *¿Desean las mujeres el poder? Cinco reflexiones en torno a un deseo conflictivo*. Madrid: Minerva Ediciones: 173-223
- Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (2010) edición digital publicada en: consultada el día 7 de febrero de 2010 <http://blogs.utpl.edu.ec/secretariageneral/files/2010/10/ley-organica-educacion-superior.pdf>
- Logroño, Julieta (2009). *Situación de acosos, abuso y otros delitos sexuales en el ámbito de la educación superior. Caso Universidad Central del Ecuador*. Quito: CONAMU.
- Maffía, Diana (2005). "Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia". En ed. Blazquez Graf, Norma y Flores, Javier. *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: Plaza y Valdés – UNAM: 623-633
- Miceli, Sergio (1972). (Miceli, 1972) Sao Paulo: Editorial Perspectiva, p. 43.
- Mintzberg, Henry (1992) *El poder en la organización*. Editorial Ariel. Barcelona
- Munévar, Dora (2004). *Poder y género en el trabajo académico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Nicholson, Paula (1997). *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?* Madrid: NARCEA.

- Olinto, Gilda (2005). “La inserción de las mujeres en la investigación científica y tecnológica en Brasil: indicios de transformación”. En ed. Blázquez Graf, Norma y Javier Flores, *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: Plaza y Valdés-UNAM: 213-225
- Oliveira de, Orlandina y Marina Ariza (2001) *Transiciones familiares y trayectorias laborales femeninas en el México urbano*. Documento electrónico publicado en <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a12.pdf> consultado el día 25 de junio de 2010
- Pareja, Francisco (1986). La educación Superior en el Ecuador. CRESALC – UNESCO Venezuela.
- Papadópolos Jorge y Radakovich Rosario (2005). *Estudio comparado de educación superior y género en América Latina y el Caribe*. IESAL-UNESCO publicado en: <http://www.papadopulos.info/wp-content/uploads/2009/08/Estudio-Comparado-de-Educaci%C3%B3n-Superior-y-G%C3%A9nero-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Ponce Jarrín, Juan y Mercedes Onofa (2008). “Gratuidad de la educación superior en el Ecuador: notas para el debate publicado en el Actuar en mundos plurales.” Boletín del Programa de Políticas Públicas - FLACSO Sede Ecuador - Diciembre 2008 vol. 2: pág. 7
- Rama, Claudio (2002) La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina agenda académica edición digital consultada el 23 junio de 2010 publicada en: <http://info.udlap.mx/rsu/pdf/3/LaTerceraReformadelaEducacionSuperiorenaAmericaLatina.pdf>
- Rodríguez Aguirre Nelson (2003). Situación del posgrado en Ecuador. Publicado en http://190.152.149.26/portal_conea/descargas/presentacion/estudios/pos_ecuador.pdf consultado el día 23 de agosto de 2010
- Sandoval Nora (2001) *La cultura social machista devalúa las profesiones feminizadas* consultado el día 24 de junio de 2010. Disponible en: http://www.jornada.unam.mx/2002/10/07/articulos/50_profesiones.htm
- SIISE versión 2007 Ecuador
- Simmel, Georg (1999). *Cultura femenina y otros ensayos*. Barcelona: Alba editorial.

- Scott, W. Joan (1999). "El género una categoría útil para el análisis histórico". En ed. Marta Lamas. *El género la construcción de la diferencia sexual*. México: Porrúa-PUEG.
- Universidad Central del Ecuador (2001). *Demandas de las Mujeres Universitarias*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Tiramonti, Guillermina y Sandra Ziegler (2008). La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Argentina: Paidós
- Vega, Silvia (2001). Es necesario investigar el nombre del artículo. En María Cuví, A. Martínez y Silvia Vega. *Género y ciencia: los claroscuros de la investigación científica en Ecuador*. Quito: ABYA YALA. Pendientes los núm. de paginas
- Vessuri, Hebe y Camino, María Victoria (2005). "La otra, el mismo género en la ciencia y la tecnología en Venezuela". En ed. Blazquez Graf, Norma J. Flores. *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: Plaza y Valdés-UNAM: 227-271.
- Villar, Esperanza (2005). *La construcción de capital social en las universidades. Un análisis motivacional de las estrategias de networking de los estudiantes*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wacquant, Loïc (2005). "Claves para leer a Bourdieu". En Isabel Jiménez coord. *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: Plaza y Valdés- UNAM: 53-78
- White, B. C. (1992). "Women's Career development: A study of High Flyers". En P. Nicholson. *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?* Madrid: NARCEA: 61