



Mujeres docentes: ¿rebeldes en el orden científico tradicional?

Female professors: rebels in the traditional scientific order?

Sophia Morejón Ramos

Erziehungswissenschaften, Universität Kassel (Kassel, Alemania).
smramos@gmx.de, <https://orcid.org/0000-0002-7148-4140>

Recibido: 19-04-2022 **Revisado:** 06-09-2022 **Aceptado:** 07-09-2022

Resumen

A partir de los años 70 del siglo XX, poco a poco y tras reformas universitarias amplias, el acceso a la educación superior se ha hecho más equitativo entre los sexos y ahora, a nivel de país tanto como internacionalmente, hay más mujeres que hombres que inician sus estudios. No obstante, ellas siguen siendo minoría en los cargos directivos de las ciencias y cuanto más alto es el nivel de cualificación académica, menor es la proporción de mujeres. Aunque las mujeres científicas realizan un importante trabajo, suelen ser sus colegas masculinos los que se atribuyen el éxito o cuyas voces aparecen en público y en los medios de comunicación. Tanto prácticas repetitivas e incuestionadas como la asignación de roles sociales desempeñan un papel decisivo en este sentido. Apoyándose en los conceptos de *habitus* y campo social de Pierre Bourdieu, el estudio analiza las relaciones de poder y los posicionamientos dentro del campo científico. A través de seis entrevistas narrativas con mujeres docentes de una universidad pública en Quito, Ecuador, se ponen de relieve las rupturas con el orden establecido y se destacan las prácticas subversivas que desarrollan las docentes para manifestarse como sujetos en el ámbito de las ciencias.

Palabras clave: género, ciencias, universidad, *habitus*, mujeres docentes

Abstract

Access to higher education has gradually become more equitable between the sexes since the 1970s and thanks to extensive university reforms, both nationally and internationally, more women than men enrol at the universities. However, women remain a minority in leading positions in the sciences. The higher the level of academic qualification, the lower the proportion of women. Although female professors do important scientific work, it is often their male colleagues who take credit for their success or whose voices appear in public and in the media. Repetitive and unquestioned practices as well as the allocation of social roles play a decisive role in this respect. Drawing on Bourdieu's concepts of habitus and social field, the study analyses power relations and positionings within the scientific field. Through six narrative interviews with female professors at a public university in Quito, Ecuador, it highlights the ruptures with the established order and underlines the subversive practices they develop to manifest themselves as subjects in the sciences.

Keywords: gender, science, university, habitus, female professors

Introducción

“Trata de que no te vaya demasiado bien”, fue lo que le sugirieron a Yenima cuando estaba por empezar su nuevo trabajo como docente en una universidad pública ecuatoriana. Como mujer joven y altamente calificada consiguió ese puesto en un entorno en el que las mujeres representaban el 39,9% de todos los docentes universitarios del Ecuador en el 2019 (SIIES, 2019). ¿Por qué entonces debería esconder sus cualidades? Aunque desde los años 70, poco a poco, el acceso a la educación superior se hizo más equitativo entre los sexos (Logroño, 2017), y ahora, tanto en ese país como internacionalmente, hay más mujeres que hombres que inician sus estudios, ellas siguen siendo minoría en los cargos directivos de las ciencias. Cuanto más alto es el nivel de cualificación académica, menor es la proporción de mujeres (Fiske, 2012, p. 74).

Las investigaciones sobre la representación de las mujeres en el mundo académico se han centrado, principalmente, en los requisitos de acceso a la educación superior (Araya, 2015), las carreras tradicionalmente consideradas femeninas o masculinas (SENESCYT, 2020; Logroño, 2017) y la conciliación del hogar, el cuidado de niños y familiares y la profesión, considerados estos como un desafío exclusivamente femenino (CEPAL, 2007; Lara, 2007). Aunque la percepción del problema ha sido menos pronunciada a nivel universitario, incluso aquellas que han accedido a puestos de profesoras se exponen a diversos mecanismos de marginalización (Matuz-López y Gallego-Morón, 2015). La persistencia de normas patriarcales en las instituciones de educación superior invisibiliza a las mujeres en sus posiciones y oculta sus logros científicos (Paulitz y Wagner, 2020, p. 134).

Uno de los problemas de invisibilización de las mujeres en la ciencia es que se les han escamoteado importantes premios, por cuenta de que su aporte personal se diluye en un equipo donde casi siempre el jefe se lleva los lauros, y es hombre. (Fleitas, comunicación personal, 01 de febrero de 2021, párr. 6)¹

Aunque las mujeres científicas realizan un importante trabajo en solitario o en equipo y avanzan en las cuestiones de investigación, suelen ser sus colegas masculinos los que se atribuyen el éxito o cuyas voces aparecen en público y en los medios de comunicación. Las condiciones sociales en el contexto regional, la percepción de las mujeres y los hombres en la esfera pública y las atribuciones a sus roles específicos asignados, así como las relaciones de poder históricamente desarrolladas (Rieger-Ladich, 2009b) son significativas para la explicación de este fenómeno. Al mismo tiempo, la palabra “casi” sugiere que las científicas no siempre ocupan la posición subordinada o invisible. Este es el punto de partida para el debate aquí propuesto.

Con el fin de analizar las relaciones de poder en el campo científico, se utilizan los conceptos de *habitus* y campo social de Bourdieu (1983; 1988). El objetivo del estudio fue utilizar las narrativas de docentes universitarias para describir las prácticas sociales establecidas y, a través de ellas, poner de relieve las rupturas con el orden establecido en las instituciones universitarias. Las preguntas claves fueron: ¿Cuáles son las normas sociales que predominan en el lugar de trabajo de las docentes? ¿De qué forma afectan su posición como científicas? ¿De qué manera las mujeres se manifiestan como sujetos en las ciencias? Esta consideración va más allá de la búsqueda de las causas de la infrarrepresentación de las mujeres en cargos directivos académicos. Al entender las “ciencias como práctica” (Beaufaÿs, 2003, p. 42) y a las docentes como protagonistas, cabe indagar los modos en que utilizan su capital (cultural, social y científico) para moverse y afirmarse dentro de las estructuras universitarias.

¹ Entrevista realizada a la experta Reina Fleitas Ruiz como parte de la investigación, se referencia al modo de comunicación personal.

El acceso femenino a la educación superior

Como en la mayoría de los países del mundo, el ámbito académico ecuatoriano ha estado históricamente dominado por hombres y estrechamente enlazado con su historia colonial. Con el inicio de la Revolución Liberal y la primera presidencia de Eloy Alfaro, en 1895, se promovió el acceso de las mujeres a la educación secundaria, tanto en el sistema coeducativo como en las instituciones específicas para mujeres, pero todavía se les negaba con frecuencia el ingreso a la educación superior. No fue hasta 1913 que se matriculó por primera vez una mujer en la Universidad Central del Ecuador (Logroño, 2017, p. 11).

En los años siguientes, sólo unas pocas mujeres cursaron estudios, lo que se debió principalmente a su papel social de madres y cuidadoras de la familia, por lo que contaban con un nivel inferior de formación. Desde la primera campaña de alfabetización, en 1944, se empezó a reducir gradualmente el analfabetismo, que pasó de 44,2% en 1950 a 9,2% en 2000. Aunque la tasa en mujeres (10,7%) siguió siendo superior a la de hombres (7,4%) (UNESCO, 2009, p. 21), la proporción de estas en las universidades aumentó considerablemente a partir de los años cincuenta. No obstante, al principio, las ciencias exactas permanecieron como dominio de lo masculino y racional, y las mujeres no fueron consideradas íntegramente como científicas. Por otra parte, desde 1998, hay más mujeres (54%) que hombres que emprenden estudios universitarios (Logroño, 2017, p. 17).

Sin embargo, el período neoliberal entre 1982 y 2006 limitó el acceso a la educación superior predominantemente a familias adineradas, lo que se reproduciría en los altos cargos del país. La evaluación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador se inició en 1989, cuando se recogen por primera vez las cifras de estudiantes y docentes, aunque sin diferenciar según el género. En 2008, el gobierno de Rafael Correa aprobó una nueva constitución que defiende los principios filosóficos del Buen Vivir y el derecho a la educación superior como un bien público. La calidad de la investigación y la enseñanza debían mejorar mediante la adaptación a las normas internacionales. Posteriormente, las evaluaciones exhaustivas del sector de la educación terciaria también se centraron en la categoría de género (Sylva, 2010, p. 126).

Las reformas clave durante este período incluyeron el acceso gratuito a la educación terciaria, condicionado por la introducción de exámenes de ingreso a las universidades en 2012 con el fin de mejorar la calidad (Ponce y Carrasco, 2014, p. 10). Por un lado, esta forma de selección se traduce en una nueva exclusión para aquellos que, por su origen étnico o por vivir en zonas rurales, no han recibido escolarización suficiente para superar las pruebas de ingreso. Por otro, ofrece a las mujeres jóvenes, en particular, que tienen un acceso limitado a las universidades debido a los roles de género o a la estigmatización social, una oportunidad real de competir a través del rendimiento. De este modo, cada vez llegan más de ellas a los espacios académicos.

La representación de mujeres docentes

La mayoría de los puestos académicos se encuentran en las universidades. El estudio realizado por Sylva (2010), por encargo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), muestra una visión general de la evolución positiva, pero lenta, de las mujeres en la planta docente. La proporción era del 29,37% en el 2008, aumentó a 37% en el 2012 (Sylva, 2010, p. 130; 2015, p. 411), y siguió aumentando a 39,9% en el 2019 (SIIES, 2019). No obstante, el número de mujeres en cargos de rectora y vicerrectora es significativamente menor: del 8,3% en 2008 al 12,2% en 2012.

Más que la cantidad, la cualificación de los profesores ha aumentado desde la introducción de las normas de calidad en las universidades. Del número de docentes con título maestría (65%), 41% son mujeres, y, en el caso de los que cuentan con doctorado (12% en total), 35% son mujeres (SIIES, 2019; SENESCYT, 2020, p. 10). Sin embargo, no se puede determinar si la creciente cualificación de las profesoras va acompañada de su valoración y aceptación. La amplia gama de relaciones laborales también es relevante. En el 2012, del 37% de docentes a tiempo completo, y del 46% de docentes a tiempo medio,

un tercio eran mujeres (Sylva, 2015, p. 405). En 2018, la proporción de empleados a tiempo completo era del 65,83%, a parcial del 20,64% y por horas del 13,52% (SIIES, 2019). Aunque hay indicios de una mejora general en la situación del empleo, en términos de relaciones laborales más fiables, las mujeres siguen estando en trabajos precarios con mayor frecuencia que los hombres, y ganan en promedio sólo el 87% de lo que reciben sus colegas masculinos en el mismo puesto (Sylva, 2010, p. 130).

Tabla 1. Proporciones de empleo y género de los docentes en las universidades ecuatorianas

		Tiempo completo	Tiempo medio	Tiempo parcial
2008	Total en %	25	27	46
	Mujeres en %	26	26	33
	Hombres en %	74	74	67
2012	Total en %	37	46	28
	Mujeres en %	35	34	39
	Hombres en %	65	66	61

Fuente: Sylva, 2015, p. 405.

La dimensión de la edad también influye en el empleo. En el 2012, un 41% de docentes de pregrado tenían menos de 40 años. Por un lado, esto significa que las universidades deben haber sufrido un cambio generacional en los últimos años, con docentes de mayor edad y, hasta entonces, mayoritariamente hombres, que han sido sustituidos en sus puestos de trabajo (Sylva, 2015, p. 402). Por otro, se puede concluir que, actualmente, una generación de mujeres jóvenes con un modelo de normas distinto, y con sistemas de roles diferentes a los tradicionales, está desarrollando su carrera académica (Logroño, 2017, p. 100).

Tabla 2. Salario en USD y diferencias salariales de las profesoras en Ecuador por género y posición

	Mujeres	Hombres	Salario de mujeres comparado con el de hombres en %
Tiempo completo	930,98	1.074,45	86,65
Tiempo medio	403,92	451,50	89,46
Tiempo parcial	296,96	306,62	96,85

Fuente: Sylva, 2010, p. 131.²

Sin embargo, aunque en 2019 las mujeres lograron alrededor del 56% de todos los títulos de educación superior y, por lo tanto, superaron los requisitos formales de ingreso a una carrera universitaria (SENESCYT, 2020, p. 12), existen barreras más o menos visibles que dificultan su avance académico. El llamado “techo de cristal” describe el siguiente fenómeno: si bien no hay restricciones explícitas para que las mujeres realicen una carrera universitaria, los altos cargos son visibles, como a través de un techo de cristal, pero, al mismo tiempo, inalcanzables (Guil, 2014). Este es un resultado de comportamientos y discursos sociales que repercuten en el papel de las mujeres en la sociedad (Paulitz y Wagner, 2020; Matuz-Lopez y Gallego-Morón, 2015).

² Los datos que refleja la tabla pertenecen a la fecha próxima en que llegaron a Ecuador las entrevistadas migrantes, por eso resultan de alto valor comparativo.

La Ley de Educación Superior ecuatoriana establece que las universidades son libres de nombrar a su personal directivo, científico y administrativo en el marco de la legislación vigente y teniendo en cuenta la igualdad de género (LOES, 2018, Art. 18d), lo que puede aumentar las posibilidades de contratación de las mujeres. Sin embargo, las académicas con hijos tienen menos probabilidades de recibir ofertas de puestos permanentes que sus homólogos masculinos, ya que se considera que son las principales encargadas de las tareas domésticas. Así, no sólo se enfrentan a la elección entre carrera y familia, sino que se les responsabiliza de su propio éxito o fracaso (Araya, 2015; Buquet, 2015). La producción de conocimiento, dominada por los hombres, también fomenta un círculo vicioso que perpetúa los temas de investigación y la selección del personal científico y, en consecuencia, reproduce las desigualdades sociales a expensas de las mujeres (Lara, 2007).

Por lo tanto, los nombramientos de mujeres en las cátedras se consideran una ruptura del techo de cristal, aunque, en muchos casos, tienen que rendir más que sus colegas masculinos para obtener el mismo reconocimiento, ya que se cuestionan sus logros, se desvalorizan sus discursos o se atribuyen a sus compañeros de trabajo (Beaufaÿs y Kraiss, 2005). Al mismo tiempo, se enfrentan al reto de operar y demostrar su valía en un campo dominado por hombres. Es ahí, en la planta docente y en los cargos directivos universitarios, donde se negocian las posiciones dominantes del campo y se conserva y redistribuye el reconocimiento especial (Paulitz y Wagner, 2020; Beaufaÿs, 2017; Matuz-Lopez y Gallego-Morón, 2015; Guil, 2014).

Un campo históricamente protagonizado por hombres

Los retos específicos que se plantean para ascender a cargos directivos están influidos por el género, el origen social y la etnia de los individuos. En el contexto de la educación, las perspectivas teóricas de Bourdieu (1983; 1988) son especialmente adecuadas para analizar las relaciones de dominio y poder entre los sexos, así como las luchas hegemónicas en el ámbito académico (Rieger-Ladich, 2009a). Permiten tener en cuenta el trasfondo social y, al mismo tiempo, observar sus efectos en el comportamiento en los espacios públicos. Para ello, se tienen en cuenta la diversidad de los individuos y la naturaleza de sus respectivos contextos. Finalmente, la perspectiva analítica del campo social pone a las personas en el punto de mira como “constructoras de su realidad”, sin perder de vista las lógicas inmanentes a las prácticas establecidas (Beaufaÿs, 2003, p. 51).

La universidad como espacio social es un constructo (Bourdieu, 1983) que surge de un interés común por un tema o una materia académica, se constituye como una red de relaciones cuyas prácticas siguen tanto las convenciones sociales como la lógica inmanente a ese campo. Los contenidos y las jerarquías del campo dan lugar a sus límites, que se renegocian constantemente y, al mismo tiempo, delimitan un campo de otros. Para ello, es decisiva la atracción simbólica y de contenido, ya que los campos sociales sólo existen mientras tengan miembros que mantengan las prácticas y el orden simbólico correspondientes (Rieger-Ladich, 2009a; Bourdieu, 1988). Por un lado, la ciencia se caracteriza por sus instituciones y disciplinas específicas, sus instrumentos, sus editores y revistas, así como por su reputación y requisitos de acceso. Por otro, los factores políticos, financieros y éticos afectan los intereses del campo (Barlösius, 2012).

La posición en el campo académico está determinada de forma decisiva por el *habitus*. La dotación básica de cada individuo depende de los recursos culturales y materiales de la familia de origen, como el nivel educativo de las madres, los padres y otros miembros, la situación de vida o las tradiciones familiares y los modelos de conducta. Históricamente, y predispuestos por su entorno social, a través de procesos de interacción los actores negocian repetidamente qué comportamientos, temas y contactos académicos se consideran (in)aceptables y cuáles están dentro de lo (in)posible e (in)alcanzable (Bourdieu, 1983, p. 279).

Las barreras de acceso al campo científico y las desigualdades asociadas al mismo surgen, en gran medida, de las relaciones de poder y la jerarquización. Esto afecta especialmente a las mujeres, ya que la influencia del género en la socialización y el *habitus* suelen permitir a los hombres cumplir los criterios de los puestos de liderazgo científico con más facilidad. Por lo tanto, están representados en

mayor número que las mujeres y mantienen esta diferencia de poder a través de prácticas sociales y habituales. Con esfuerzo y diligencia, tanto las mujeres como las personas procedentes de familias no académicas tienen que manejarse en el campo científico y alcanzar títulos académicos. No obstante, según Bourdieu (1983), nunca pueden pertenecer plenamente al medio porque carecen del acceso natural e incuestionable a la educación superior. Siempre se mueven en un campo de tensión en el que su propio *habitus* no se ajusta a la situación social. Al reflexionar conscientemente sobre sus propias huellas y comportamientos, se pierde la interacción lúdica en el campo social, de modo que el lenguaje, los conocimientos o los intereses parecen aprendidos, en lugar de naturales, y exponen a los “recién llegados” al campo como tales.

Los requerimientos para moverse, actuar y posicionarse en el campo universitario los proporcionan el capital académico, que puede adquirirse, acumularse e invertirse en diferentes formas y cantidades según el origen social de los individuos (Bourdieu, 1983). El dinero, el prestigio y la influencia pueden generarse en forma de cargos y membresías, por un lado, y de proyectos de investigación y publicaciones, por otro (Bourdieu, 1988). Estos recursos de carácter económico, cultural, social y simbólico pueden, en principio, convertirse en otros para mejorar la posición social de los individuos. Como bienes estratégicos de trueque en el mercado del campo académico, son medios de participación activa (Rieger-Ladich, 2009a) y constituyen la base de las luchas por las posiciones y el poder (Beaufaÿs y Kraus, 2005; Beaufaÿs, 2003).

Las reglas implícitas del campo se manifiestan en modales bien ensayados, subordinaciones y procesos de reconocimiento mutuo de las jerarquías existentes. Los individuos con mucho poder en el campo tienden, en sus actitudes y acciones, a preservarlo, junto al capital que les da poder (Bourdieu, 1988). Así, los directores, decanos y jefes de departamento suelen estar interesados en permanecer en sus puestos durante años y reunir a su alrededor a colegas cercanos con un prestigio equivalente al suyo. Cuanto más similar sea la cantidad y el tipo de capital del que disponen los miembros, menos conflictos habrá entre ellos. Los individuos con menos influencia académica, en cambio, utilizan el potencial transformador del campo para reestructurar la distribución de capital a su favor. Esta resistencia a las prácticas establecidas provoca un clima de tensión y conflicto, ya que el capital científico invertido por los poderosos en el *statu quo* se ve amenazado por la devaluación (Barlösius, 2012; Beaufaÿs, 2003).

Mediante el posicionamiento táctico de los individuos y el uso selectivo del poder y las relaciones en el ámbito científico, se posibilita o se simplifica el acceso y la permanencia en los puestos superiores, con lo que se manifiestan los privilegios existentes. Como todo medio, el campo científico también forma un *habitus* colectivo específico que establece y reproduce las lógicas válidas y los conocimientos implícitos a lo largo de las generaciones. Con el telón de fondo de las prácticas “femeninas” –reproducción y cuidado– y “masculinas” –profesión, espacio público–, las mujeres y los hombres contribuyen diariamente a la reproducción de los estereotipos y de un orden de género supuestamente natural en las ciencias. De este modo, la superioridad históricamente desarrollada de la masculinidad y el consiguiente desequilibrio de poder entre los sexos continúan casi sin cuestionarse (Lamas, 2000).

En el ámbito universitario ecuatoriano, señala Logroño (2017) que las ciencias están estructuradas por el pensamiento de hombres blancos o mestizos, matizando la construcción de conocimiento por su posición social y su visión específica de las relaciones de poder y de género. La edad también funciona como elemento estructurador. Dado que la obtención de determinados títulos, como el de máster o doctorado, requiere un cierto tiempo de estudios y trabajos de cualificación, es poco probable ocupar una cátedra a los 30 años. Por ello, los altos cargos académicos y su influencia van de la mano de años de experiencia en el sector. Los que se saltan las distintas etapas de formación y cualificación, las dominan más rápidamente o llegan ya muy cualificados a determinados puestos en el ámbito amenazan las estructuras y jerarquías que se han ido construyendo durante décadas (Bourdieu, 1988).

En particular, los nuevos participantes en el campo académico están desafiando el orden establecido. Por un lado, el aumento en la proporción de mujeres estudiantes y su creciente presencia en cargos directivos tienen el potencial de cambiar las prácticas de los respectivos campos. Por otra parte, los estudios de género también están adquiriendo importancia en la reestructuración del campo académico, ya que las cuestiones y los contenidos están experimentando una ampliación de

sus dimensiones (Rieger-Ladich, 2009b). La posición individual dentro de la jerarquía establecida determina decisivamente la perspectiva sobre este orden y, por tanto, sobre los mecanismos de su mantenimiento, así como sobre las estrategias de subversión (Bourdieu, 1988).

El estudio empírico

La base empírica de este estudio de caso está formada por seis entrevistas narrativas semiestandarizadas (Schütze, 2016), realizadas entre septiembre y octubre de 2019, a docentes de una universidad pública de Quito, Ecuador, con más de 20 facultades, alrededor de 52.000 alumnos matriculados y unos 2.500 docentes, de los cuales alrededor del 36% son mujeres (SIIES, 2019). El objetivo fue utilizar el Análisis de Contenido Cualitativo (Mayring, 2015) para identificar las categorías relevantes en tanto factores de persistencia de las prácticas jerárquicas dentro del ámbito académico, así como las rupturas con las mismas. El enfoque cualitativo permitió ir más allá de las descripciones y analizar las estrategias de acción de los actores, sus motivaciones subyacentes y su significado dentro del campo científico a partir de sus expresiones lingüísticas (Dresing y Pehl, 2018). Partiendo de las descripciones y experiencias personales de las entrevistadas, los acontecimientos cotidianos y especiales y sus interconexiones se hicieron visibles en la retrospectiva de toda la biografía. En cuanto a la práctica de la investigación, el objetivo era evocar narraciones completas en las que las docentes entrevistadas se centraran en aquellos episodios significativos que recuerdan en relación con sus actividades profesionales y su situación particular como mujeres dentro del sistema académico.

Todas las entrevistadas son profesoras universitarias con un título mínimo de maestría que, en el momento del estudio, tenían entre 36 y 52 años y cuyo nombre se anonimizó. El que sean blancas y mestizas es representativo ya que la mayoría de las docentes en universidades ecuatorianas pertenece a uno de los dos grupos étnicos (Logroño, 2017, p. 94). Tres de ellas son ecuatorianas, nacidas en el país, mientras las otras tres son cubanas que emigraron después del 2010 cuando hubo grandes flujos migratorios de Cuba hacia Ecuador. Todas residían en la capital ecuatoriana y trabajaban en diferentes facultades, en las áreas de humanidades y ciencias sociales.

Los temas centrales de las entrevistas son la situación como mujer en la práctica universitaria, así como su propia actividad docente incluyendo las tareas realizadas en el contexto laboral y la relación con los estudiantes. La evolución social y el panorama de la política educativa en Ecuador desempeñan un papel importante en los relatos. Las mujeres cubanas también hablan de sus experiencias migratorias y de sus percepciones de marginación. De esta manera, las docentes definen el campo científico para mostrar las provocaciones al orden establecido debido a su presencia y su trabajo en la universidad. Así, las prácticas de mantenimiento del poder y el intento de restaurar el orden se ponen de manifiesto a través de la devaluación, a veces explícita y a veces sutil, de las mujeres en el mundo académico. A partir de esto, las docentes dan cuenta de estrategias de interacción y prácticas subversivas con las que establecen y consolidan su posición como sujetos académicos.

Rebeldes en el campo científico

El campo científico como constructo sigue lógicas de comportamiento, clasificaciones y contenidos que se han desarrollado durante un largo período de tiempo. A partir de un interés común en determinados temas y métodos de trabajo (Rieger-Ladich, 2009a), la práctica social, por un lado, está estructurada por reglas explícitas respecto a contenidos, publicaciones o conferencias. Por otro, normas implícitas no necesariamente evidentes a primera vista juegan un papel importante en el acceso a las posiciones y al prestigio y, por ende, en el avance profesional (Beaufaÿs, 2003). Ante todo, al entrar al campo científico a través de un trabajo docente, se deben identificar y aprender esas normas.

Anita procede de una zona rural. Vivía con sus padres y hermanos en barrios modestos y también peligrosos tras trasladarse a Quito. En ese entorno, los niños jugaban juntos en las calles y se defendían colectivamente de los robos. Ella, junto a sus hermanos, pertenece a la primera generación de

su familia que pudo acceder a la educación superior. Partiendo de las experiencias en el ámbito familiar, describe que primero, llegando a la ciudad y luego a la universidad, tuvo que acostumbrarse a la interacción académica y a la vida urbana que sus compañeros de clase media y alta ya tenían incorporadas desde una edad temprana.

Creo que el desafío más grande es entender todo el sistema y la estructura que implica una universidad, [...] un poco entender las dinámicas y las relaciones entre los estudiantes, entre los docentes, entre los trabajadores administrativos [...] uno [...] tiene también el deber, la obligación, de ir adaptándose respecto a lo que significan las exigencias del quehacer académico y universitario. (Anita)³

Ajena al mundo científico, para ella se trata de comprender sus dinámicas, las reglas implícitas de comportamiento entre las personas y navegar adecuadamente en ese campo, en “una universidad histórica” (Anita), respetando los discursos específicos creados por sus miembros durante mucho tiempo. Según Anita, la comprensión de estos procesos conduce a la obligación de adaptarse a las normas existentes en el campo científico. Esta circunstancia sugiere que las profesoras no conocen ni han interiorizado los requisitos específicos al entrar en ese campo. Primero, deben aprenderlos para poder moverse con la mayor libertad posible ante los conflictos y avanzar en su carrera.

Las mujeres narran sus primeras experiencias como docentes, de las que tuvieron que aprender o cuya superación se percibe como parte de la aceptación en el nuevo campo, porque sus reglas de juego difieren de las de otros campos. “Como todo profesor que se respeta, el primer semestre le va a uno pésimo, pero ya después va [...] aprendiendo”, explica Carmen, que entró a la universidad siendo muy joven y ahora ocupa un cargo directivo. Su declaración deja claro que entrar en un campo desconocido es una barrera de acceso, pero que se puede superar. Desde una perspectiva de género, un obstáculo especial surge para las mujeres cuando entran en espacios “tradicionalmente protagonizados por hombres” (Yenima) y para cuyas carreras todavía hay menos modelos femeninos visibles.

Para Yenima, la invisibilidad de las mujeres tiene su origen en “una academia súper patriarcal, una academia súper [...] androcéntrica”, cuyas prácticas están estructuradas por “lógicas tan masculinas”, que son reproducidas por hombres y mujeres. Las estructuras tradicionales de la sociedad ecuatoriana juegan un papel importante. “Los hombres ocupan los cargos de autoridad. Históricamente, tradicionalmente han sido hombres” (Paola), que se construyen a sí mismos como respetuosos del ámbito científico. Las mujeres ocupan una posición desfavorecida como docentes porque no se les atribuye esta autoridad aparentemente natural, o sólo en menor medida. Con el tiempo y la experiencia profesional, esta desventaja con respecto a sus homólogos masculinos se puede compensar, pero estas estructuras están inscritas en los actores del campo de tal manera que se aparecen como lo normal.

Independientemente de su contenido, la lógica del campo científico se basa en el mantenimiento de sus estructuras y relaciones de poder inherentes (Bourdieu, 1988). El orden descrito por las docentes, que se caracteriza por un sistema de valores tradicional, cargos predominantemente masculinos y pruebas iniciales para las mujeres, no está escrito en ninguna parte, sino que parece ser conocido por todos los actores a más tardar cuando entran en el campo y los involucra en la perpetuación de su dinámica a través de sus acciones sociales. Pero, incluso las estructuras históricamente desarrolladas no pueden resistir de forma absoluta el cambio. Claudia destaca las decisiones políticas en el desarrollo de la educación superior como una posibilidad para romper con las tradiciones.

Es por la tradición académica que tienen de hace siglos. Con Correa eso cambia. Exige los títulos de doctorado en la universidad para obtener determinadas categorías docentes. Exige que mínimo tengan que ser máster, no solo licenciados. Exige un año de experiencia. Cuestiones que sí mejoraron indudablemente la calidad de la educación. En cuanto a mí, como se ve reflejado, yo puedo competir en un concurso público. (Claudia)

3 Esta cita y las siguientes del mismo tipo pertenecen a comunicaciones personales extraídas de las entrevistas realizadas durante los meses del estudio, y como tal solo se referencia el seudónimo de las entrevistadas.

Las reformas en la enseñanza superior durante el gobierno de Correa favorecieron sus posibilidades de ser contratada no sólo como mujer, sino como profesora cualificada. Con las nuevas leyes, los profesores establecidos, que a menudo sólo tenían la licenciatura, tuvieron que obtener títulos de maestría para poder seguir en sus puestos. Al mismo tiempo, jóvenes académicos con los títulos adecuados tienen la oportunidad de empezar directamente como docentes. El cambio políticamente forzado en las universidades, guiado por el interés de sustituir la reproducción de hombres medianamente cualificados en los puestos por una competencia real, es un claro signo de calidad para Claudia, porque no sólo aumenta el nivel científico de la enseñanza universitaria, también ofrece la oportunidad a los jóvenes, que aportan ideas innovadoras y un potencial transformador en el campo.

Lo que significó una ganancia de oportunidades para Claudia, representó una desvalorización de su experiencia como docente para muchos de los que llevaban años enseñando en la universidad. Los títulos son intrínsecos al campo científico, ya que, por un lado, se adquieren en las universidades y, por otro, se exigen como requisito para enseñar e investigar en ellas. Sin embargo, su valor simbólico es diferente del mero derecho a ocupar un puesto. A lo largo de la trayectoria profesional, la identificación con los títulos adquiridos crece, como capital cultural que refleja el nivel de formación alcanzado y al modo de un marcador de la posición social expresada ante los demás. A los individuos con los títulos correspondientes les resulta difícil admitir la devaluación en caso de que se produzcan cambios en el orden establecido, ya que este proceso está firmemente entrelazado con su propia identidad, así como con el *habitus* (Bourdieu, 1983). Cuando la estructura del campo no se reconfigura por sí misma, sino que se reordena desde el exterior a través de decisiones políticas, y las personas antes excluidas asumen posiciones en igualdad de condiciones, surge una amenaza repentina para las posiciones tradicionalmente poderosas. La exclusividad del capital cultural disminuye inevitablemente cuando aumenta el número absoluto de quienes pueden adquirirlo (Bourdieu, 1983).

Las constantes luchas, sutiles tanto como ofensivas, por las posiciones y el poder, tratan de mantener el orden social (Barlösius, 2012). A través de prácticas diversas, los colegas hombres de las entrevistadas naturalizan la disminución de la mujer docente para asegurar sus posiciones poderosas. Yenima explica que “es muy común todavía encontrar en [esta universidad] gente que te dice [...] el título no sirve para nada. Lo que te hace un profesor es la experiencia y no el título.” De este modo, los colegas mayores justifican colectivamente la falta de formación universitaria con sus muchos años de experiencia y devalúan los títulos como inútiles para parecer intocables. Al mismo tiempo, a través de estos discursos crean nuevos obstáculos para el reconocimiento científico de los jóvenes docentes.

Te sientes conminada a demostrar el doctorado una y otra vez [...] al mostrar que sabes, al mostrar lo que eres, al mostrar lo que has hecho, una y otra vez porque eres la chica, [...] la que recién llegó [...]. Siempre hay esta idea de [...] él lleva treinta años de docente en esta facultad, tú tienes tres, cómo empiezas eso. (Paola)

Las dimensiones de los logros científicos y el conocimiento acumulado corren de forma lineal con la duración del trabajo en la academia. La pregunta por lo que sabe, lo que es y lo que ha hecho la joven doctora desempeña un papel importante para sus colegas masculinos en el proceso de identificación de su propia posición en el campo (Bourdieu, 1983). La posición de Paola está devaluada por el uso del diminutivo ‘niña’ para una mujer adulta con varios títulos académicos, porque las niñas son muy jóvenes para una carrera universitaria y, además, no se connotan desde la experiencia profesional, el empleo remunerado y el prestigio público, sino con la esfera privada y la reproducción (Herrera, 2013). Eneida describe situaciones similares con sus colegas masculinos, en las que el componente de género de la degradación experimentada se hace evidente una y otra vez.

A veces, sobre todo los profesores ya mayores, en lugar de decirte profe o tu nombre, te dicen niña. Que además es una práctica que es muy normal [...] al principio es esa cosa que ella es joven, es una mujer. [...] Son los hombres y las mujercitas. (Eneida)

La práctica descrita dibuja una imagen de hombres fuertes y mujeres pequeñas a las que hay que proteger e ilustra las estructuras patriarcales de la universidad. Los profesores mayores son los que crean los términos que utilizan para designar a las personas en el ámbito académico y, estos términos, reproducen la dominación masculina allí. La interacción entre la edad y el género refuerza la posición marginal de las docentes en comparación con sus colegas masculinos con muchos años de experiencia laboral.

Las descripciones de las mujeres no sólo muestran los bucles de justificación a los que están expuestas. Lo que queda especialmente claro es el esfuerzo extra que tienen que hacer para ser reconocidas en sus puestos, ya que han elegido realizar un trabajo que todavía tiene una connotación predominantemente masculina (Lamas, 1996). Para ello, no sólo deben superar las barreras específicas de acceso al campo científico, sino también demostrar su valía una y otra vez. “Una tiene que demostrar que de verdad cumple esos requisitos, aunque sea evidente que los tenga” (Yenima).

Yo estaba en una reunión donde la mayoría eran hombres. Yo no hablaba y [...] pasaba desapercibida. [...] Ni siquiera me tomaban en cuenta o minimizaban lo que decía. [...] Yo a veces pensaba ¿estaré hablando alguna barbaridad? Era una práctica repetitiva. [...] un *statu quo* donde una no cabía. (Carmen)

Hacer creer a Carmen que, como mujer, no cumple los requisitos para participar en el proceso académico es una técnica para mantener el dominio masculino en las reuniones. Ella describe la sensación de enfrentarse a un orden establecido en el que no encajaba como mujer joven y que le hacía dudar de su conocimiento y sus posturas. En este contexto, la autoimagen de las docentes es crucial para el progreso de su carrera universitaria. A pesar de que ellas comenzaron su trabajo en la universidad cuando ya había algunos modelos femeninos y las barreras de entrada eran menores que hace unos años (Matuz-López y Gallego-Morón, 2015), se siguen sintiendo menospreciadas y degradadas.

Sin embargo, a pesar de todos los retos, muestran una clara confianza en sí mismas respecto a su posición como profesoras y al potencial transformador del campo científico. Al respecto, Araya (2015) se refiere explícitamente al potencial de las científicas feministas para producir y aportar contenidos emancipadores. “Una tiene que asumir la responsabilidad. No sólo profesional [...] pero también personal [...] Yo no puedo pararme frente a un aula y seguir reproduciendo estereotipos” (Eneida). Aunque se les pide que se justifiquen constantemente, las mujeres reafirman una y otra vez su propia posición y esbozan un panorama de estrategias exitosas para imponerse en el campo científico y ganar poder e influencia.

Por ejemplo, las actividades docentes en universidades de renombre, las contribuciones a revistas académicas revisadas por pares o las presentaciones en conferencias importantes tienen un valor simbólico especial. “En mi facultad, yo soy una de las que más publica textos académicos. Y eso debería ser bueno para mí, pero no lo es. [...] Yo tenía un amigo que me decía: Trata de que no te vaya demasiado bien” (Yenima). Cuando le advierten a Yenima que mejor esconda sus éxitos, es porque saben que con su capital científico acumulado y aspirando a más publicaciones va a estar amenazando el orden establecido y provocando la defensa de sus colegas mayores y hombres. El exceso de rendimiento de las profesoras jóvenes amenaza el orden establecido no sólo en términos cronológicos, ya que el prestigio académico suele aumentar con la edad, sino también al elevar el listón del éxito académico para todos los demás participantes en el campo, que tienen que trabajar más para mantener sus posiciones. De esta manera, los logros científicos de las docentes y su resistencia a la disminución constituyen prácticas subversivas que ayudan a “divulgar la obra de las mujeres científicas, visibilizar sus aportes, pasados y presentes, a la ciencia, para desmontar el mito de que antes no aportaban” (Fleitas, comunicación personal, 01 de febrero de 2021, párr. 15).

Conclusiones

Desde el punto de vista social, las normas del ámbito académico no son estructuras fijas, sino procesos y potencialidades cambiables y en constante movimiento. ¿Son las mujeres académicas una provocación al orden universitario tradicional? El análisis ha demostrado que las mujeres sí desafían las

relaciones de poder en su vida universitaria cotidiana y, por mucho que los poderosos quieran hacer invisibles sus desafíos y su presencia, ya se han manifestado como sujetos en las ciencias.

En los relatos de las entrevistadas queda claro que el género es una dimensión poderosa que impregna e influye en la educación, la carrera y la autopercepción. Mientras que gran cantidad de textos sobre las barreras, en el acceso al ámbito académico, las enmarcan como estructuras fijas a las que están sometidas las mujeres afectadas, este estudio analiza las dinámicas y los ámbitos de actuación entre los actores del sector. El concepto de *habitus* sirve para explicar los diferentes e individuales efectos de las mismas restricciones de acceso. Sobre esta base, es posible analizar cómo las docentes pueden convertirse en rebeldes en el campo científico. Este enfoque es particularmente fructífero para la investigación crítica de género y ofrece un punto de partida para otros análisis con el fin de echar un vistazo a la diversidad de las mujeres docentes y el entrelazamiento de las categorías de diferencia dentro de las relaciones de poder del campo.

Una parte importante del estudio, que no se pudo desarrollar aquí, es la experiencia migratoria de las docentes cubanas. Otros análisis de las entrevistas narrativas muestran que las prácticas culturales, las costumbres del lugar de origen, así como las diferentes ideas y formas de vida familiar, contribuyen significativamente en la percepción de los retos del campo científico, por un lado, y a moverse en él, por otro. Debido a la historia migratoria de los cubanos en Ecuador (Célleri, 2019; Correa, 2014) y a la exotización asignada a las mujeres cubanas, las docentes están expuestas a un racismo particular. En este contexto, el estudio de caso sólo puede examinar la situación actual de las profesoras, así como sus experiencias anteriores en retrospectiva subjetiva. Aunque la infrarrepresentación de las mujeres en los puestos académicos es un fenómeno internacional, está claro que se necesitan estrategias subversivas para los respectivos contextos regionales y sociales para abordar adecuadamente este reto. Reforzar la visibilidad de las ciencias femeninas y de las docentes, así como las diversas prácticas para configurar y cambiar los discursos del campo científico de forma contemporánea, sólo puede ser beneficioso para el proyecto general del conocimiento y el desarrollo humano.

Referencias

- Araya Umaña, S. (2015). Políticas de igualdad de género y educación superior: desafíos conceptuales y prácticos. *Seminario internacional Calidad de la Educación Superior y Género en América Latina*. Consejo Nacional de Igualdad de Género, Ecuador, 29-46. <http://repositorio.iaen.edu.ec/handle/24000/4475>
- Barlösius, E. (2012). Wissenschaft als Feld. En S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart y B. Sutter (Eds.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (págs. 125-135). VS.
- Bourdieu, P. (1983). *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Suhrkamp.
- Beaufaÿs, S. (2003). *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konsitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Transcript.
- Beaufaÿs, S. (2017). Habitus: Verkörperung des Sozialen-Verkörperung von Geschlecht. En B. Kortendiek, B. Riegraf y K. Sabisch (Eds.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (págs. 349-358). VS.
- Beaufaÿs, S. y Kraiss, B. (2005). Doing science – doing gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. *Feministische Studien*, 23(1), 82-99. <https://doi.org/10.1515/fs-2005-0108>
- Buquet Corleto, A. (2015). Género y educación superior: una mirada desde América Latina. En Red de Educación Superior y Género (RESG) (Ed.), *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el seminario internacional* (págs. 65-82). CNIG.
- Célleri Endara, D. (2019). *Situación laboral y aporte económico de inmigrantes en el norte de Quito-Ecuador. Una primera aproximación cuantitativa para dialogar sobre política pública*. FES-Ecuador.
- CEPAL (2007). *El aporte de las mujeres a la igualdad en América Latina y el Caribe. X Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2855-aporte-mujeres-la-igualdad-america-latina-caribe>

- Correa Álvarez, A. (2014). *Del Caribe a la mitad del mundo. Migración cubana en Ecuador*. Abya Yala.
- Dresing, T. y Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg.
- Fiske, E. B. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. Instituto de Estadística de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215522>
- Guil Bozal, A. (2014). Techos de cristal blindado. *INFAD Revista de Psicología*, 1(6), 129-134. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.725>
- Herrera Mosquera, G. (2013). *Lejos de tus pupilas. Familias transnacionales, cuidados y desigualdad social*. FLACSO Ecuador.
- Lamas, M. (1996). *Problemas sociales causados por el género*. https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/genero/Problemas%20sociales%20causados%20por%20el%20g%C3%A9nero_Marta%20Lamas.pdf
- Lara, C. (2007). La perspectiva de género en los sistemas de evaluación de la producción científica. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 133-148. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96611>
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (2018). *Registro Oficial, Suplemento 298*, de 12 de octubre de 2010, última modificación, 02 de agosto de 2018. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Logroño, M. (2017). *Género y educación superior desde las voces de las académicas: caso Universidad Central del Ecuador*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio de tesis. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/82647/1/tesis_mercy_julietta_logrono.pdf
- Matuz-Lopez, M. y Gallego-Morón, N. (2015). Techo de cristal en la Universidad. Si no lo veo no lo creo. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 611-626. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44491
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Paulitz, T. y Wagner, L. (2020). Professorinnen – jenseits der „Gläsernen Decke“? Eine qualitative empirische Studie zu geschlechtshierarchisierenden Praxen der Alltagskultur an Hochschulen. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, (12)2, 133-148. <https://doi.org/10.3224/gender.v12i2.09>
- Ponce, J. y Carrasco, F. (2014). Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 3(2), 9-22. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2016.2841>
- Rieger-Ladich, M. (2009a). Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und leitende Forschungsfragen zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. En E. Glaser y S. Andresen (Eds.), *Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte* (págs. 15-27). Barbara Budrich.
- Rieger-Ladich, M. (2009b). Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. En B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich y L. Wigger (Eds.), *Reflexive Erziehungswissenschaft* (págs. 155-174). VS.
- Schütze, F. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. En W. Fiedler y H. Krüger (Eds.), *Fritz Schütze. Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (págs. 55-73). Barbara Budrich.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) (2020). *Análisis Anual de los principales indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. Quito. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/Boletin_Anual_Educacion_Superior_Ciencia_Tecnologia_Innovacion_Agosto2020.pdf
- Sistema Integral de Información de la Educación Superior (SIIES) (2019). *SIIES Docentes*. https://www.sii.es.gob.ec/contenedor_estadisticas.html

Sylva Charvet, É. (2010). Feminización estudiantil y masculinización docente en la universidad ecuatoriana. En R. Ramírez (Ed.), *Transformar la Universidad para transformar la Sociedad* (págs. 125-138). SENPLADES.

Sylva Charvet, É. (2015). Ecuador: género y calidad en la docencia universitaria (2008-2012). En Red de Educación Superior y Género (RESG) (Ed.), *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el seminario internacional* (págs. 391-426). CNIG. <http://repositorio.iaen.edu.ec/handle/24000/4475>

UNESCO (2009). *La Alfabetización en el Ecuador: evolución histórica, información actualizada y mapa nacional del analfabetismo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185161>