



CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS

PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS DE GÉNERO

“Jugar las reglas de los hombres”: Imaginarios sociales de género y participación política del profesorado de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad de El Salvador

Tesis que presenta

Ana Massiel Merino Murcia

Para obtener el título de

Maestra en Estudios de Género

Directora

Dra. María Luisa Tarrés Barraza

México D.F.

2020

Agradecimientos

A mi mamá, por iniciarme en el feminismo, aún sin saberlo. De ella, aprendí sobre la autonomía a través de sus lecciones aprendidas; de igual forma, aprendí a dimensionar las desigualdades de género a través de las historias de mis abuelas. Gracias por su ejemplo de mujeres fuertes, reflexivas y rebeldes. A mi papá, por creer en mí, impulsarme a cumplir mis sueños y hacerme sentir que soy capaz de hacer todo lo que me proponga. A Jenny, Bessy y Jorge, por todo su cariño y por cuidarme de distintas maneras en la distancia.

A Néstor, mi compañero y cómplice en la aventura de la vida, mi familia elegida y el primero en conocer de mis planes. A mis amigas en El Salvador, por estar pendientes de mí y hacerme sentir que estuve siempre con ustedes. Especialmente, a Liliana, con quien descubrimos juntas la inmensidad de la Ciudad de México, nos dimos un pedacito de nuestro Pulgarcito en Coyoacán y, en quien, encontré una amiga y una hermana. A la familia Pineda Zárate, por recibirme cálidamente, enseñarme tanto de México y hacerme parte de su hogar.

Esta tesis no hubiera sido posible sin el trabajo y acompañamiento colectivo que se gestó entre las compañeras de generación. Quisiéramos dedicar, personal y colectivamente, este trabajo a nuestras amigas Liliana, Itzel y Leslie, con quienes compartimos el tiempo y el espacio de la Maestría, pero que no se titulan con nosotras. Como docente y feminista, este tiempo ha sido de profunda reflexión, por lo que estoy mucho más convencida de la necesidad de hacer de nuestra profesión docente, un espacio de autocrítica permanente, en el cual la excelencia académica pueda ir completamente de la mano con una formación liberadora y emancipadora.

Agradezco particularmente a mis amigas del Seminario Género y Ciudadanía. De ustedes aprendí en lo académico, profesional y personal. Esta investigación tiene tanto de ustedes, desde sus aportes dentro y fuera de las aulas; sin ustedes no habría sobrevivido este camino y no me llevaría tantos buenos momentos de México en mi corazón.

A la Dra. María Luisa Tarrés, por su lectura atenta y acompañamiento integral en este proceso. Desde el inicio, me invitó a retarme y superarme, compartiendo conmigo su valiosa experiencia. Realizar este trabajo bajo su dirección ha sido un honor para mí. A las doctoras

Sarah Cerna y Daniela Cerva, quienes, con sus aportes como Comité Lector de esta investigación, han fortalecido las reflexiones que aquí se encuentran.

A las y los colegas docentes que entrevisté, por su tiempo y confianza para compartirme sus experiencias y valoraciones sobre la vida académica en nuestra Facultad. A la Universidad de El Salvador y todas las personas que, dentro de ella, hicieron posible mi salida del país para especializarme. Valoro profundamente el privilegio que esto significa y reafirmo mi compromiso por luchar y contribuir para que la UES sea un mejor espacio para las mujeres que formamos parte de la comunidad universitaria.

Finalmente, gracias a la Fundación Heinrich Böll en la Ciudad de México, por promover la especialización de jóvenes centroamericanos(as) y hacerme parte de este importante programa.

Índice

Siglas y acrónimos	3
Introducción	4
Capítulo 1. Panorama general de la Universidad de El Salvador e implicaciones del ejercicio docente.....	7
1.1 Aspectos estructurales sobre la Universidad de El Salvador y la presencia de las mujeres.....	7
1.2 Marco normativo y político sobre la igualdad de género en la UES y estado de su discusión	12
1.3 Contexto general de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales: Composición del cuerpo docente y desigualdades de género	16
1.4 Entre el privilegio y la precariedad: condiciones laborales en la universidad neoliberal	22
1.5 Lecturas del profesorado en torno a la sobrecarga de trabajo: jerarquías y desigualdad	27
1.6 <i>Always on</i> : Intensificación de la carga laboral y posibilidades de conciliación familia-trabajo	32
Capítulo 2. Problema de investigación y discusión teórica	38
2.1 Aproximación micropolítica a la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales como campo generizado	40
2.2 Imaginarios sociales de género en el campo universitario	45
2.3 Género, poder y participación política	50
2.4 Estado de la cuestión	55
2.4.1 Acceso a órganos de gobierno y puestos directivos: Persistencia de la segregación vertical	56
2.4.2 Mujeres y profesoras: desigualdades en la carrera académica	59
Capítulo 3. Relato Metodológico	64
3.1 Ruta metodológica	65
3.2 Ser parte del campo “desde afuera”	69
3.3 Ingresar y retornar al campo	71
3.4 Inmersa en el guión de entrevista	74
3.5 Metodología de análisis	76

Capítulo 4. “Jugar las reglas de los hombres”: La política formal de la Facultad como proceso generizado	78
4.1 ¿Político o académico?: Percepciones y posicionamientos generales sobre la política formal de la Facultad	79
4.2 Implicaciones de género en la configuración del interés y las posibilidades de acceso a la política formal de la Facultad	86
4.3 “Jugando las reglas de los hombres”: sobre las formas de hacer política y configuración de jerarquías en la Facultad	98
4.4 ¿Hacia donde dirigir la lucha política?	106
Capítulo 5. La experiencia en el espacio masculinizado: Sexismo institucional, estrategias de adaptación y discursos sobre la agenda de género	109
5.1 Entre la tensión, el conflicto y la cordialidad: Caracterización general de las relaciones interpersonales del profesorado	111
5. 2 La naturalización del espacio masculinizado y el sexismo institucional.....	116
5.3 Las académicas en la cotidianidad del espacio masculinizado: adaptación e ideas sobre la igualdad de género	123
5.4 La academia y su resistencia al cambio: posicionamientos frente a la institucionalización de la agenda de género	128
Conclusiones.....	137
Bibliografía.....	142
Anexo 1: Datos generales de las y los informantes	149

Siglas y acrónimos

AGU: Asamblea General Universitaria

ARENA: Alianza Republicana Nacionalista

CEDAW: Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres

CEG-UES: Centro de Estudios de Género, Universidad de El Salvador

CIC-UES: Consejo de Investigaciones Científicas, Universidad de El Salvador

CSU: Consejo Superior Universitario

FJCCSS-UES: Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Universidad de El Salvador

FMLN: Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional

IES: Instituciones de Educación Superior

ISDEMU: Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer

LEIV: Ley Especial Integral para una vida libre de violencia para las mujeres

LIE: Ley para la Igualdad, Equidad y No Discriminación contra las Mujeres

MINED: Ministerio de Educación, República de El Salvador

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

ONG: Organizaciones No Gubernamentales

SIC-UES: Secretaría de Investigaciones Científicas, Universidad de El Salvador

UAIP-UES: Unidad de Acceso a la Información, Universidad de El Salvador

UES: Universidad de El Salvador

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Las universidades son usualmente comprendidas como espacios de diálogo y discusión de las ideas, distintas a las sociedades en las que se insertan y, en esa línea, “neutrales” en términos de género. Desde los feminismos y los estudios de género, se cuenta con una amplia trayectoria de investigación, en la que no solamente se han cuestionado esos supuestos, sino también, se han colocado en el debate diversas problemáticas que albergan los centros de educación superior, muchas veces en la invisibilidad.

Esta investigación se suma a dichos debates, específicamente a aquellos enfocados al estudio de las mujeres en la academia. En este sentido, el objetivo general es analizar la influencia de los imaginarios sociales de género en los discursos del profesorado, sobre su participación política. El estudio se enmarca en la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad de El Salvador y, bajo el método de estudio de caso y un enfoque micropolítico, retoma las experiencias relatadas por cinco profesores y cinco profesoras, con diferentes características en cuanto a su edad, situación laboral con la universidad, años de servicio y niveles de involucramiento en la política institucional.

La idea de *imaginario* nos remite a unas nociones compartidas sobre los ideales de una sociedad (O'Neill, 2016), los cuales, pese a su relativa claridad, no necesariamente son comprendidos o racionalizados (Steele, 2017). Así, observarlos desde el género, conlleva nociones, ideas, valores, prácticas, que se convierten en referentes de lo que significa ser hombre o mujer (Serret, 2011). Dicha categoría cobra relevancia en el contexto de la Facultad en estudio, donde se evidencian prácticas altamente conservadoras, las cuales derivan en la naturalización del sexismo, situación que transcurre en un silencio cómplice.

La *participación política*, por otro lado, será entendida desde un enfoque amplio que abre la mirada hacia “la política” -como espacio donde se busca ordenar la convivencia humana- y “lo político”, como la dimensión del conflicto y el antagonismo dentro de las relaciones sociales (Mouffe, 1999). Con lo cual, retomo los aportes de los estudios feministas y de género sobre participación y representación de las mujeres en la política. Tomando en consideración que, el *modelo masculino de hacer política* (Shvedova, 2005), como forma de describir las relaciones de poder que se han construido entre hombres y mujeres en el “ámbito

público” de las decisiones estratégicas de los Estados (Amorós, 1990), atraviesa -con sus matices- a las instituciones, tales como los partidos políticos y las universidades.

La investigación se nutre de los relatos del profesorado en torno a sus lecturas, posturas, acciones y omisiones, en el marco de su posición en la micropolítica del campo universitario. Así, el análisis se enfoca en responder las siguientes preguntas: ¿por qué las profesoras se encuentran sub-representadas en los espacios de toma de decisiones? ¿cómo se están configurando las relaciones de género en la cotidianidad? Y, finalmente, ¿qué tensiones, conflictos y negociaciones conlleva la institucionalización de una agenda de género?

Las hipótesis de investigación apuntan a dos grandes temas. Primero, que las profesoras realizan el proceso de admisión, búsqueda de legitimidad y mejora de su posición en el campo universitario en una situación de desventaja, al ser la UES un espacio masculinizado y poco democrático. Temas que se enmarcan en la discusión sobre lo que denomino *política formal*, referida a la participación en órganos de gobierno y otros espacios decisionales. En segundo lugar, que los avances en la transversalización del género han sido posibles gracias a los esfuerzos de un grupo reducido de personas (en su mayoría mujeres) y situaciones de carácter coyuntural, pues no se tiene una cultura institucional que promueva este tipo de discusiones; lo que se refleja en la forma en la que se relaciona el profesorado, así como en sus posturas respecto de iniciativas, como la del recién establecido Comité de Género de la Facultad.

El texto se divide en cinco capítulos. El capítulo uno, donde contextualizo sobre las características del escenario de estudio en el nivel macro, para lo cual sistematizo información sobre la estructura orgánica y composición de la comunidad universitaria. En el plano de la Facultad, abordo la composición del cuerpo docente y la organización institucional. En ambos niveles, describo las acciones y discusiones principales, en cuanto al proceso de institucionalización de la agenda de género. Asimismo, establezco cómo estas condiciones estructurales se traducen en las experiencias individuales relatadas por las y los informantes. Describo la dinámica docente en la Facultad, como parte de un sistema capitalista que se instala y apropia de las lógicas de trabajo, expresadas en la sobrecarga y la desigualdad.

En el capítulo dos, explico el problema de investigación y las discusiones teóricas que configuran el hilo conductor del análisis. Amplío sobre las características del enfoque micropolítico, y me remito a los imaginarios sociales de género, la participación política y el poder, como categorías principales para analizar la universidad, como campo. En el estado de la cuestión, recopiló algunas discusiones previas en torno a dos temas: el acceso de las académicas a los espacios de toma de decisiones de las universidades y, en segundo lugar, a sus experiencias en el ámbito universitario, como espacio laboral masculinizado.

En el capítulo tres, amplío sobre la ruta metodológica y las características de esta investigación. Hago un recorrido sobre las técnicas utilizadas, el proceso de preparación para el trabajo de campo y las condiciones de su ejecución. Así también, abordo las implicaciones que mi experiencia como profesora de la Facultad en estudio, ha tenido en el desarrollo de la investigación. Por último, explico la metodología de análisis utilizada.

En el capítulo cuatro, ubico la discusión sobre la *política formal* y planteo lo que considero como tres grandes componentes del *modelo masculino de hacer política* (Shvedova, 2005), que opera en la Facultad. El primero, las diferencias de género en las percepciones generales sobre el ejercicio político. El segundo, la configuración del interés en la política formal y las posibilidades de acceso a ésta, vistas como procesos generizados, marcados por el análisis costo-beneficio que realizan las profesoras y las dificultades que enfrentan en la construcción de redes de apoyo en el campo universitario. El tercero, “jugar las reglas de los hombres”, como descripción de las dinámicas que propician la consolidación de jerarquías en los cargos de dirección y actividades que desarrolla el profesorado.

En el capítulo cinco, remito a la discusión más amplia de “lo político”, a partir de las preguntas: ¿cómo los imaginarios sociales sobre el género inciden en el relato y experiencia de ser docente en un espacio masculinizado? Y ¿cuáles son los posicionamientos frente a los discursos que circulan en la UES y en la Facultad, bajo las iniciativas de institucionalización de una agenda de género? En ese marco, profundizo en las implicaciones que tiene para las profesoras en su día a día, desempeñarse de un espacio masculinizado. Se pone de manifiesto el sexismo, como práctica institucional instalada, la cual demarca las estrategias que las académicas utilizan para desenvolverse en la Facultad. Por último, refiero cuáles son las lecturas que hace el profesorado sobre la situación de las profesoras en la academia y cómo

éstas, en conjunto con los imaginarios de género, configuran sus posicionamientos frente a la agenda de género impulsada a nivel de la UES y de la Facultad.

Capítulo 1. Panorama general de la Universidad de El Salvador e implicaciones del ejercicio docente

En el presente capítulo, contextualizo sobre las características del escenario de estudio en el nivel estructural, al tiempo que establezco cómo esto se traduce en las experiencias individuales relatadas por las y los informantes. El texto aborda tres grandes niveles: la Universidad de El Salvador (UES), la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales (en adelante: la Facultad) y los relatos del profesorado que entrevisté. En el primer nivel, planteo una descripción de la estructura orgánica y composición de la comunidad universitaria de la UES; así como un recorrido sobre las desigualdades de género y el estado de la **institucionalización de una agenda de género**.¹ En el segundo nivel, amplío sobre las desigualdades de género estructurales dentro del profesorado de la Facultad. En los tres últimos puntos, recupero las lecturas que las y los informantes realizan sobre la experiencia cotidiana del ejercicio docente.

1.1 Aspectos estructurales sobre la Universidad de El Salvador y la presencia de las mujeres

En El Salvador, se cuenta con una sola universidad pública, la UES, la cual fue fundada el 16 de febrero de 1841. En cuanto a la incorporación de las mujeres, fue hasta 1889 que, Antonia Navarro Huezo, se convirtió en la primera salvadoreña en obtener un grado universitario (Vásquez, 2014). Aunque los registros sobre la evolución de la matrícula estudiantil en la UES son limitados,² se sabe que la presencia de mujeres en las aulas ha ido creciendo de forma progresiva, al grado de constituir mayoría en la universidad. Este fenómeno tuvo su origen en la década de los ochenta, se mantuvo en los noventa y se reforzó a inicios del S. XXI (Martínez, 2005). La feminización del estudiantado es una característica

¹ Siguiendo a Cerva (2017, 2018), se entenderá este proceso como la puesta en práctica de acciones institucionales bajo un “doble anclaje”: “la incorporación de la perspectiva de género cumple una doble función: como construcción de conocimiento y como transformación política de las instituciones” (Cerva, 2017, p. 28).

² El desglose de los registros de la población estudiantil en hombres y mujeres se comenzó a realizar hasta hace muy pocos años. Así también, algunos de los archivos fueron dañados o destruidos debido a las intervenciones militares en la UES en las décadas de los setenta y ochenta del S. XX.

de la población universitaria en todo el país. Así, en el periodo 2012-2016, 58.9% de las personas graduadas de universidades públicas y privadas, fueron mujeres. (MINED, 2017). En 2018, las mujeres constituyeron 54.57% de las matriculaciones en todas las universidades acreditadas del país (MINED, 2019). La UES, que en el ciclo I-2020 tiene una población total de 53,839 estudiantes, posee 54.75% de mujeres estudiantes, y en siete de sus doce facultades,³ este porcentaje es superior a 55%.

Pese al gran número de mujeres estudiantes y graduadas, su presencia como docentes en las IES se ha mantenido minoritaria. En la UES, de acuerdo a los últimos datos sistematizados a nivel de toda la institución,⁴ el promedio de profesoras en 2015 fue de apenas 27.67% (UAIP-UES, 2015). Se identifica que, cuatro facultades se constituyen como las más feminizadas en la matrícula estudiantil (más de 55%), al tiempo de ser las más masculinizadas en cuanto al profesorado (menos de 30%),⁵ como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución docente por Facultad y sexo, 2015. Totales y porcentajes.

Facultad	Hombres		Mujeres		Total
	Total	%	Total	%	
Facultad de Ciencias Agronómicas	65	86.67	10	13.33	75
Facultad de Ciencias Económicas	79	82.29	17	17.71	96
Facultad de Ciencias y Humanidades	453	89.00	56	11.00	509
Facultad de Ciencias Naturales y Matemática	72	63.16	42	36.84	114
Facultad de Ingeniería y Arquitectura	156	80.41	38	19.59	194
Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales	85	73.91	30	26.09	115
Facultad de Medicina	213	54.62	177	45.38	390
Facultad de Química y Farmacia	49	51.58	46	48.42	95
Facultad de Odontología	37	50.00	37	50.00	74
Facultad Multidisciplinaria Oriental	159	67.09	78	32.91	237
Facultad Multidisciplinaria Occidental	166	82.59	35	17.41	201
Facultad Multidisciplinaria Paracentral	66	58.93	46	41.07	112
Totales	1,600	72.33	612	27.67	2,212

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la UAIP-UES, 2015.

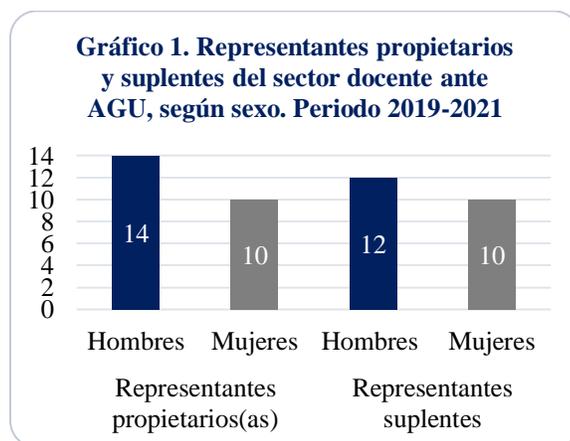
³ Facultades de Ciencias Agronómicas, Ciencias Económicas, Ciencias y Humanidades, Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Medicina, Química y Farmacia y Odontología.

⁴ Se refiere a datos generales sistematizados y publicados en la página web de la UAIP-UES a julio de 2020. Esta información no pudo ser actualizada por las condiciones ante la emergencia por Covid-19.

⁵ Facultades de Ciencias Agronómicas, Ciencias Económicas, Ciencias y Humanidades y Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

La escasa incorporación de las mujeres como docentes en la UES se profundiza a medida que se asciende en los órganos de dirección y gobierno universitario. Para comprender esto, explico brevemente la estructura orgánica de la UES. En su nivel decisonal superior, es conformada por la Asamblea General Universitaria (AGU),⁶ el Consejo Superior Universitario (CSU)⁷ y la Rectoría,⁸ la cual se acompaña en sus funciones de las Vicerrectorías Académica y Administrativa. Dichos cargos son elegidos a través de un proceso electoral interno. En cuanto a la presencia de mujeres, María Isabel Rodríguez ha sido la única mujer en ejercer el cargo de Rectora en toda la historia de la UES.⁹ En el periodo 2019-2023, tanto la Rectoría como las Vicerrectorías son ocupadas por hombres.

En relación a la AGU, tomando en cuenta la totalidad de representantes, se compone en 62% por hombres y 38% por mujeres. La representación docente ante este órgano de gobierno, está compuesta en 57% por hombres y en 43% por mujeres, según la distribución que se aprecia en el Gráfico 1.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Presidente de la AGU, 2019-2021. Se incluyen representantes nombrados(as) y juramentados(as) en 2019.

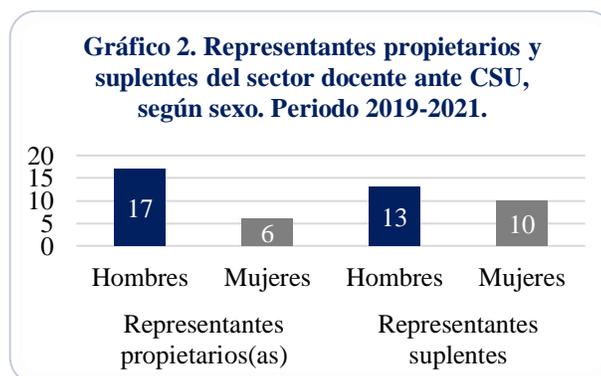
⁶ Conforme a la Ley Orgánica de la UES, es el máximo organismo normativo y elector de la Universidad y el órgano supremo de la misma, para la interpretación de sus fines y la conservación de sus instituciones. Cada Facultad elige representantes para un periodo de dos años. Se compone de dos representantes propietarios y dos suplentes de cada sector: docente, profesional no docente y estudiantil.

⁷ Máximo organismo en las funciones administrativa, docente, técnica y disciplinaria de la Universidad. Se eligen representantes para un periodo de dos años. Se compone por Rectoría, decanatos y vicedecanatos, un representante propietario y un suplente por el sector académico y estudiantil de cada Facultad.

⁸ Según el art. 23 de la Ley Orgánica de la UES: “El Rector será el máximo funcionario ejecutivo de la Universidad y tendrá a su cargo la representación legal de la misma”. El cargo es asumido por cuatro años.

⁹ Ella se desempeñó durante dos periodos consecutivos, entre 1999 y 2007.

En cuanto al CSU, de forma general está conformado por 62% de hombres y 38% de mujeres (CSU, 2020). En el Gráfico 2, vemos que casi dos tercios de la representación docente ante CSU son hombres. En ambos órganos es evidente que, la desigualdad en la representación de las profesoras es significativamente mayor en los cargos propietarios.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CSU, 2020.

El gobierno universitario se complementa con la Secretaría General, Fiscalía General y Defensoría de Derechos Universitarios; cargos que estarán desempeñados por hombres durante el periodo 2019-2023. En la dimensión macro de la UES, es importante agregar que, existen varios sindicatos, los cuales están conformados tanto por trabajadores(as) del sector administrativo, como docente. Pertenecer a estos no genera prestaciones económicas, más bien en la práctica, habría dos aspectos principales de beneficios asociados a la afiliación: primero, son una plataforma para demandar modificaciones en la Universidad (como por ejemplo, aumentos salariales, organización de jornadas, etc.) y por otro lado, opera como mecanismo de protección ante posibles violaciones a derechos laborales.

En cuanto a las facultades, cada una cuenta con un(a) Decano(a) y un(a) Vicedecano(a), quienes mantienen estrecha relación con los órganos decisionales centrales.¹⁰ Para el periodo 2019-2023, tres de las doce facultades tienen a una mujer como decana,¹¹ mientras que cuatro vicedecanatos son desempeñados por mujeres¹² (UES, 2020). La labor del Decanato y Vicedecanato está acompañada por la Junta Directiva, ente colegiado que se constituye como el máximo órgano decisor de las facultades. Está conformada por Decanatura,

¹⁰ Hay que recordar que decanatos y vicedecanatos forman parte del CSU.

¹¹ Estas facultades son: Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Medicina y Química y Farmacia.

¹² Las facultades en cuestión son: Ciencias Naturales y Matemática, Química y Farmacia, Ciencias y Humanidades y Multidisciplinaria de Occidente.

Vicedecanatura, dos representantes del sector docente, dos representantes del sector profesional no docente¹³ y dos representantes del sector estudiantil.¹⁴ Las juntas directivas poseen autonomía y funciones administrativas, financieras, académicas, técnicas y disciplinarias.¹⁵ El Decanato por su parte, es responsable de liderar la gestión y administración de todo lo concerniente a la Facultad, por lo que preside la Junta Directiva. Decanato y Vicedecanato son elegidos en igual periodo que las autoridades centrales (cuatro años), mientras que el resto de miembros de la Junta Directiva se eligen para un periodo de dos años a través de elecciones dentro de cada Facultad (Acuerdo No. 70/99, 2001).

Las facultades se componen de dos o más escuelas, que tienen su respectiva dirección y se organizan en departamentos o áreas, de las cuales se nombra jefatura o coordinación, respectivamente. La designación de estos cargos tiene un proceso distinto. En cuanto a las direcciones, son nombradas por la Junta Directiva de cada Facultad, a partir de las ternas propuestas por los sectores académico y estudiantil, ejerciéndose el cargo por cuatro años. Las jefaturas de departamentos son también nombradas por la Junta Directiva de acuerdo al proceso específico establecido por cada Facultad (Acuerdo No. 70/99, 2001).

Para concluir este apartado, hay que señalar que las actividades principales de la UES, normativamente son tres: docencia, investigación y proyección social. Al ser la única universidad estatal, se ha dado énfasis a lo relativo al acceso a la educación superior y las garantías de ésta como un derecho humano. Pese a las limitaciones presupuestarias y de infraestructura, la tendencia -con algunas fluctuaciones- ha sido hacia el aumento de la matrícula, especialmente desde inicios del S. XXI. Incluso, se ha impulsado la modalidad de educación universitaria a distancia, con el objetivo de ampliar el acceso. Ante ello, las actividades de investigación científica tienen un peso muy bajo en relación con la docencia, lo que se refleja en la distribución presupuestaria. En 2019, alrededor del 65% del

¹³ En el sector profesional no docente participan graduadas y graduados de la UES a través de asociaciones de profesionales que cuentan con personería jurídica, en el caso del campus central. Mientras que, en las facultades multidisciplinarias al interior del país, a través de asociaciones que acrediten miembros residentes o filiales en la Cabecera Departamental en que se ubique dicha Facultad.

¹⁴ En general se pueden nombrar dos representantes propietarios y dos suplentes en todos los sectores.

¹⁵ Entre éstas, se pueden mencionar: establecer políticas para la organización de los distintos servicios de la Facultad, contratar personal eventual, nombrar personal para puestos de dirección, jefaturas y coordinaciones, aprobar el anteproyecto de presupuesto de la Facultad, entre otras.

presupuesto de la UES se asignó a la enseñanza superior universitaria presencial y a distancia, mientras que el presupuesto para la investigación se ubicó en 0.6% (UAIP- UES, 2019). Dentro de la Universidad, las actividades de investigación son coordinadas desde la Secretaría de Investigaciones Científicas (SIC-UES), a través del lanzamiento de convocatorias para que el personal académico interesado aplique al financiamiento. En este sentido, investigar es una actividad prácticamente opcional para el profesorado. De hecho, las investigaciones y publicaciones no se constituyen como obligatorias o indispensables para ascender en el escalafón docente, como explicaré más adelante.

Con lo anterior, queda reflejado que la UES tiene una fuerte presencia de mujeres en el sector estudiantil, mientras que una muy baja en el sector docente. Se caracteriza por una marcada segregación vertical, pues la mayor parte de espacios decisionales en los órganos de gobierno centrales y autoridades de facultades, son ocupados por hombres. En las representaciones docentes ante órganos de gobierno, a la baja presencia de profesoras, hay que añadir la tendencia a que éstas ocupen cargos de suplencia.

1.2 Marco normativo y político sobre la igualdad de género en la UES y estado de su discusión

En el apartado anterior se pone en evidencia que la UES, como estructura institucional, se configura como un espacio altamente masculinizado. Cabe destacar que, no se encuentra dentro de la legislación universitaria y/o nacional, ningún mandato para la promoción de acciones afirmativas que establezcan cuotas de género en la UES. Sin embargo, sí existe un marco jurídico nacional que indica pautas generales en materia de igualdad de género. Se encuentran vigentes la Ley para la Igualdad, Equidad y No Discriminación contra las Mujeres (LIE) y la Ley Especial Integral para una vida libre de violencia para las mujeres (LEIV) y se tiene, además, el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer (ISDEMU), instancia rectora y encargada de propiciar el cumplimiento de la legislación especial a través de su acompañamiento a las instituciones que conforman el aparato estatal.¹⁶

¹⁶ Además, el Estado salvadoreño ha firmado y ratificado la CEDAW -entre otros instrumentos jurídicos internacionales en la materia- y adquirió el compromiso sobre los ODS, en donde hay metas específicas sobre la igualdad de género en la vida política, económica y pública.

La UES por su parte, creó el Centro de Estudios de Género (CEG-UES) en el año 2004 y desde ahí se impulsó la Política de Igualdad de Género desde el año 2007. Esto se corresponde con las necesidades detectadas en una investigación desarrollada entre los años 2002 y 2003,¹⁷ lo que derivó en el establecimiento del Centro, como espacio de sensibilización e investigación sobre la igualdad de género, integrando docencia, investigación y proyección social (Rodríguez *et al.*, 2019). El CEG-UES se ha enfocado en el impulso de actividades para la sensibilización, tales como: realización de cursos cortos y diplomados en temas de igualdad y equidad de género, laicidad del Estado y género, en colaboración con ONG. La mayoría de estos espacios de formación son abiertos para personas dentro y fuera de la universidad. También, el Centro ha desarrollado trabajo de incidencia mediante redes sociales, un programa que se transmite en la radio universitaria y en *Facebook* (Revista Radial “Atenea”), publicaciones periódicas (Revista “Atenea” y Cuaderno “Voces”) y la organización de congresos y conferencias. Parte del trabajo de los últimos años, ha sido mantener una coordinación con las facultades a través de la identificación de profesoras referentes. Este diálogo depende de la voluntad política de las autoridades de cada Facultad y el interés del profesorado, pues dada la autonomía que poseen como unidades académicas, no todas tienen espacios análogos para desarrollar acciones en pro de la igualdad de género.¹⁸

En adición, ha sido complejo para el CEG-UES el hecho de tener limitados recursos económicos y humanos, incluso, no cuenta con autonomía financiera al depender del presupuesto asignado por la Rectoría. En la búsqueda de apoyos, se inicia en 2019 la ejecución del proyecto “Edificando Relaciones de Equidad de Género en la sociedad desde la Universidad de El Salvador”, impulsado por la ONG Médicos del Mundo en coordinación con el CEG-UES (Rivera, 2018). Dicho proyecto, aunque significa un reforzamiento de la inversión realizada en la Universidad para la promoción de espacios libres de violencia, no es un flujo de recursos financieros, humanos y técnicos de carácter permanente.

¹⁷ Esta investigación se denominó: “Necesidades Prácticas y Estratégicas de las Mujeres en la Universidad de El Salvador” y fue realizada por las profesoras Fidelina Martínez Castro y Margarita Rivas.

¹⁸ Por ejemplo, en la Facultad de Medicina se ha denominado “Unidad de Género”, mientras que en la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales se trata de un “Comité de Género”. El CEG-UES mantiene comunicación con las y los referentes de esos espacios, sin embargo, no todas las facultades se involucran en estos esfuerzos.

Otro aspecto relevante ha sido la incorporación de la UES a la Red de Investigación en diferenciales de género en la Educación Superior Iberoamericana¹⁹ en el año 2017. Esto desembocó en la conformación de la red de investigadoras la UES, integrada por profesoras de distintas facultades²⁰ y nombradas desde la Rectoría. La primera apuesta de este equipo fue la realización del diagnóstico: “La Universidad de El Salvador como Espacio de Reproducción de la Violencia de Género”.²¹ De acuerdo a este estudio: “nueve de cada diez personas consideran que se reproduce algún tipo de violencia de género en la UES” (Rodríguez *et al.*, 2019, p. 45). En esa línea: “(...) las más frecuentes son la violencia psicológica y emocional con un 65.75% y la sexual en un 15.53%, además se encontró que son las mujeres con un 64.82% las que sufren más violencia de género en el recinto universitario; seguidas por la población LGBTI en un 34.66% y por los hombres en 18.52%” (Núñez, 2018a). Esta investigación dejó claro que la comunidad universitaria reconoce la existencia de unos tipos de violencia vinculados a las relaciones de género y que, no se ha logrado un pleno conocimiento de los procedimientos de denuncia, así como una cultura de prevención que genere las condiciones de confianza, eficacia y eficiencia institucional.

Es así que, la necesidad de contar con protocolos de atención al acoso sexual y violencia de género, es un aspecto que ha venido aumentando su relevancia dentro de la UES. Durante 2018, se creó y socializó una propuesta de “Instructivo para la Atención de casos de Violencia de Género” (Núñez, 2018b), documento que fue elevado a la AGU para su discusión y aprobación en 2019.²² En cuanto a la Red, si bien ha continuado con su trabajo investigativo,²³ por ahora no se tiene un plan estratégico de largo plazo en el que se

¹⁹ Esta Red surge desde la Universidad de Alicante e incorpora 53 universidades de América Latina y el Caribe y España.

²⁰ Incorporó en sus inicios profesoras de la Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Facultad Multidisciplinaria Oriental y profesionales del CEG-UES.

²¹ Dicho estudio incorporó datos cualitativos y cuantitativos sobre la prevalencia de diferentes tipos de violencia de género en la UES, con una muestra que cubrió todas las facultades y sectores de la comunidad universitaria.

²² Paralelo a este proceso, la Asamblea Legislativa aprobó en julio de 2019 una reforma a la LEIV, de modo que las acciones de prevención y la creación de protocolos internos de atención a la violencia contra las mujeres, pasarán de ser una cuestión potestativa a obligatoria para las IES (Guzmán, 2019).

²³ Otro de sus resultados, fue la investigación: “Factores de género condicionantes del ingreso y permanencia, en el estudiantado y profesorado de las ingenierías eléctrica y mecánica de la UES”, en la que se explora el comportamiento de la matrícula en carreras altamente masculinizadas. Se resalta la prevalencia de estereotipos de género, violencia de género y otros factores que colocan en desventaja a las mujeres (Núñez, 2019a).

identifiquen áreas prioritarias, recursos necesarios o incluso, mecanismos para incorporar a más miembros de la comunidad universitaria en este esfuerzo.

Por último, hay que destacar el lanzamiento de la Maestría en Estudios de Género, la cual ha sido el resultado de un acercamiento de varios años entre la Colectiva Feminista para el Desarrollo Local,²⁴ CEG-UES y académicas feministas de la UES y otras universidades del país. Finalmente, el programa fue acogido por la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales y dio inicio en enero de 2020 (Núñez, 2019b). Este es el primer programa especializado en género a nivel de postgrado en El Salvador.

A partir de los hallazgos de Cerva (2017), identifiqué algunos factores que han sido relevantes para la ejecución de las acciones descritas y que, al mismo tiempo, definen el tipo de dinámica que conlleva la institucionalización de una agenda de género en un espacio como la UES. En primer lugar, ha sido clave la perseverancia de un reducido grupo de personas (en su mayoría mujeres), lo que deriva en la sobrecarga de trabajo y una especie de “*guetización* de espacios”, es decir, que el trabajo se desarrolle de forma separada y aislada del resto de actividades académicas/institucionales. De igual manera, el discurso de la igualdad de género, suele ser asociado a la lógica de políticas públicas, donde no necesariamente se están cuestionando las raíces de las relaciones de poder, por lo que el trabajo para que el CEG-UES permee toda la dinámica institucional, es aún bastante arduo. El riesgo de suprimir la lógica reivindicativa, así como burocratizar y tecnificar el enfoque de género, está siempre presente. Por otra parte, ha sido fundamental el acompañamiento de autoridades. La voluntad política y el *lobby* en los espacios de toma de decisiones, son decisivos para el avance o retroceso en materia de género, pues no se tiene una cultura institucional en la que se reconozca la importancia de estos temas. Estas discusiones serán retomadas en el capítulo cinco.

Ante esto, se observa que se ha explorado muy poco sobre cómo el conjunto de relaciones que se construyen en la cotidianidad de la UES reproducen la desigualdad en una especie de silencio e invisibilidad. Así, de forma amplia, surgen como inquietudes: ¿por qué las mujeres

²⁴ Es una ONG feminista, que se ha destacado por su trabajo en temas de salud sexual y reproductiva (especialmente la lucha por la despenalización del aborto en El Salvador), promoción de una vida libre de violencia para las mujeres, justicia ambiental, participación ciudadana y política por la igualdad; entre otras.

y particularmente las profesoras continúan subrepresentadas en todos los órganos de gobierno? ¿cómo se están configurando las relaciones de género en la cotidianidad del espacio universitario? Y por último, ¿qué tensiones, conflictos y negociaciones conlleva la institucionalización de una agenda de género en la UES? Para abordar esto, la investigación se desarrolla en la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la UES que, como ya mostraba, se caracteriza por una feminización de la matrícula estudiantil, al tiempo que posee un cuerpo docente mayoritariamente masculino. La confluencia de estos dos escenarios, hace de la Facultad un espacio que resulta valioso para estudiar cómo el género se manifiesta en ese marco de fenómenos, considerando además que esta Facultad aloja el único programa de postgrados en género del país.

1.3 Contexto general de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales: Composición del cuerpo docente y desigualdades de género

La Facultad está conformada por las escuelas de Ciencias Jurídicas y Relaciones Internacionales que ofrecen las licenciaturas del mismo nombre y cuatro programas de Maestría.²⁵ La Escuela de Ciencias Jurídicas está organizada en cuatro departamentos,²⁶ mientras que la Escuela de Relaciones Internacionales, cuenta con cinco áreas.²⁷ Los directores de ambas Escuelas son hombres, conforme a nombramiento vigente hasta 2023. La Facultad se caracteriza por tener una trayectoria significativa de feminización de la matrícula estudiantil. En el periodo 2008-2018, el porcentaje de mujeres estudiantes en pregrado y posgrado, osciló entre 60.7% y 65.8%, mientras que el de hombres, se mantuvo entre 34.2% y 39.3%.²⁸ Al mismo tiempo, dicha Facultad tiene uno de los porcentajes más bajos de profesoras. Para el ciclo I-2020, de un personal académico de 123 personas, 76.4% son hombres y 23.6% son mujeres.²⁹ En esta línea, muestro a continuación algunos datos

²⁵ Maestría en Derecho Penal Económico, Maestría en Derecho Privado, Maestría en Ciencias Políticas y Gestión Pública y la Maestría en Estudios de Género que dio inicio en 2020.

²⁶ Departamentos de Derecho Penal, Derecho Público, Derecho Privado y Procesal y Ciencias Políticas.

²⁷ Áreas Teórico Metodológica, Jurídica, Económica, Política y Técnico Profesional. Las Coordinaciones no son cargos establecidos en la normativa universitaria, por lo que no implican un reconocimiento económico para quienes las asumen. Cabe aclarar que esta organización se encuentra en revisión/cambio.

²⁸ De acuerdo con datos facilitados por la Oficial de Acceso a la Información Pública de la Facultad.

²⁹ Tomando en cuenta todos los tipos de contrataciones.

sobre la composición del profesorado entre 2014 y 2020,³⁰ tomando como punto de partida los tipos de contratación principales: Ley de Salarios, contratos eventuales y permanentes.

En primer lugar, se encuentra el profesorado contratado por **Ley de Salarios**, es decir, con contrato fijo en la UES. Esto les significa estabilidad laboral y contar con todas las prestaciones laborales³¹ e ingresar al escalafón docente, con lo cual tienen la posibilidad de ascender en la carrera del personal académico. Se reconoce su derecho a postularse a órganos del gobierno universitario, bajo los requisitos de tiempo de servicio y otros que la normativa señale. Para el ciclo I-2020, se encontraban bajo esta forma de contrato el 64.2% de la planta docente. En el Gráfico 3, vemos que se registran muy pocas variaciones en este grupo, de manera que la proporción promedio de profesoras entre 2014 y 2020, es de 18.2%.³²



Fuente: Elaboración propia a partir de datos brindados por la Oficina de Recursos Humanos de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

Como decía antes, el profesorado por Ley de Salarios puede ascender dentro del escalafón docente, el cual se compone de cuatro categorías. El Comité de la Administración de la Carrera del Personal Académico (CACPA),³³ es el encargado de administrar el proceso. Para comprender las implicaciones de avanzar en estas categorías, la Tabla 2 resume los criterios y proceso de ingreso/ascenso dentro del escalafón, así como los beneficios salariales de cada

³⁰ Los datos presentados del profesorado eventual, permanente y servicios profesionales van de 2016 a 2020, debido a que no fue proporcionado registro anterior por parte del Oficina de Recursos Humanos de la Facultad.

³¹ Bonificaciones (bajo criterios de tiempo de servicio), seguro de vida colectivo, seguro social, aguinaldo, prestación económica por enfermedad grave, renuncia; entre otras.

³² Aunque no se me facilitaron los datos, la mayor parte de los cambios en el profesorado contratado por Ley de Salarios, se dio antes del periodo reflejado y posterior a 2009, como consecuencia del ingreso de algunos profesores y profesoras a diferentes entidades del gobierno.

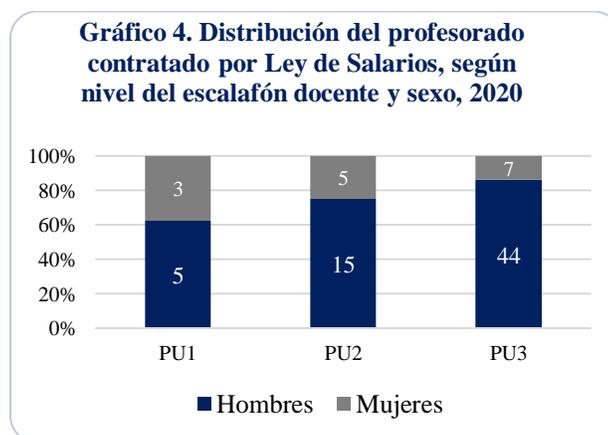
³³ El CACPA se encarga de recibir las postulaciones y verificar lo exigido. Se conforma por tres miembros del personal académico, dos del sector estudiantil y uno del sector profesional no docente; con sus suplentes.

categoría. Por otra parte, en el Gráfico 4 se evidencia conforme a datos de 2020 que, a medida se avanza en el nivel del escalafón docente, la brecha entre hombres y mujeres es significativamente mayor en el profesorado de la Facultad. Esta situación se observa durante todo el periodo analizado (2014-2020).

Tabla 2. Descripción de categorías del escalafón docente en la UES

Categoría	Criterios de evaluación ³⁴	Proceso de ingreso/ascenso	Salario
PU1	Someterse a concurso público por oposición.	Evaluación ante Tribunal docente <i>ad hoc</i> .	US\$1,431.82
PU2	Puntaje mínimo total: 25	Acreditación ante CACPA, conforme convocatoria.	US\$1,762.24
PU3	Puntaje mínimo total: 57	<i>Ídem.</i>	US\$2,202.80
PU4	Puntaje mínimo total: 86	<i>Ídem.</i>	US\$2,643.36

Fuente: Elaboración propia a partir del Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la Universidad de El Salvador.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos brindados por la Oficina de Recursos Humanos de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

Por otro lado, se encuentra el profesorado con **contratos permanentes y eventuales**. Los primeros, gozan de estabilidad laboral y tienen voz y voto en la toma de decisiones, sin embargo, no pueden ascender en el escalafón docente. El profesorado con contrato eventual por su parte, no cuenta con estabilidad laboral y en las temporadas de pausa entre un ciclo y

³⁴ Hoja de vida del profesional, con base en los puntajes mínimos que deben acreditarse en relación con el tiempo de servicio, labor académica, capacitación didáctico pedagógica, actividades de proyección social, investigación y publicaciones. Cada aspecto acreditado acumula cierta cantidad de puntos que la normativa establece, por lo que cada docente podrá enfatizar ciertas áreas de su perfil para sumar los puntos que se requieren o, en el caso del ingreso como profesor(a) PU1, ganar el concurso público por oposición.

otro, no reciben remuneración. El salario percibido es alrededor de US\$150 menos que la categoría PU1, además de no tener derecho a bonificaciones y otras prerrogativas, como la capacidad de voto para elegir sus representantes ante los órganos de gobierno o postularse a esos cargos.³⁵ En el ciclo I-2020, 15.4% del profesorado posee contratos permanentes y, en la misma proporción, contratos eventuales. Estas dos figuras de contratación han tenido variaciones significativas recientemente. En 2019, luego de varios años de proceso, se dio el cambio de contrato eventual a permanente, a varios profesores y profesoras. Como vemos en el Gráfico 5, si bien esto significó la disminución del profesorado con mayores desventajas en su contratación, llama la atención que el proceso de regularización de contratos, benefició en su mayoría a hombres.³⁶



Fuente: Elaboración propia a partir de datos brindados por la Oficina de Recursos Humanos de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

También es característico del profesorado de la Facultad, la segregación horizontal, es decir, según áreas (departamento o escuela). Este fenómeno es una constante en el periodo 2014-2020 y en todas las modalidades de contratación. Como muestra el Gráfico 6, la Escuela de Relaciones Internacionales y el Departamento de Ciencias Políticas son los que tienen una menor brecha entre hombres y mujeres, mientras que los espacios más masculinizados son los departamentos de Derecho Penal y Derecho Privado y Procesal. De acuerdo a los datos

³⁵ Dada la burocracia institucional, también es frecuente que el proceso de renovación de contrato y firma de planillas sea muy complejo, por lo que suelen ocurrir retrasos en sus pagos.

³⁶ Este hallazgo resulta del último envío de información por parte de la Oficina de Recursos Humanos, en junio de 2020. Sobre este fenómeno, no es posible ampliar sobre sus causas, más bien suscita interrogantes acerca de las desigualdades de género en los procesos de contratación y regularización de contratos.

del ciclo I-2020, el restante 5% del cuerpo docente de la Facultad, se encontraba bajo una contratación por servicios profesionales³⁷ y por tiempo adicional.³⁸ En este caso, se trata de cuatro hombres y dos mujeres. Cabe agregar que, no fue posible añadir un desglose de la composición del cuerpo docente a partir de la edad, por no encontrarse esta variable dentro de los datos recopilados por la unidad encargada. No obstante, de manera general, el profesorado contratado por Ley de Salarios concentra a las personas de mayor edad, mientras que, el profesorado eventual se caracteriza por tener en promedio, una mayor presencia de docentes jóvenes, en algunos casos, inclusive menores a los treinta años. El grupo del profesorado permanente, luego de los cambios de 2019, se caracteriza por una mayor diversidad en cuanto a su edad y tiempo de laborar en la UES.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos brindados por la Oficina de Recursos Humanos de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

Respecto a la Junta Directiva, en los últimos seis periodos concluidos (2007-2019),³⁹ las mujeres han estado representadas de forma limitada. De 2007 a 2011, únicamente hubo 7.7% de mujeres, mientras que en el periodo 2011-2013 ascendió a 25%. Durante 2013-2015 continuó al ascenso hasta llegar a 33.3%, alcanzando su máximo en el periodo 2015-2017, cuando se obtuvo 46.2%. En el periodo 2017-2019, volvió a descender a 30%. Cabe mencionar que, los incrementos en la participación de mujeres en este espacio, están vinculados a la presencia de mujeres estudiantes. En el Gráfico 7, se evidencia el

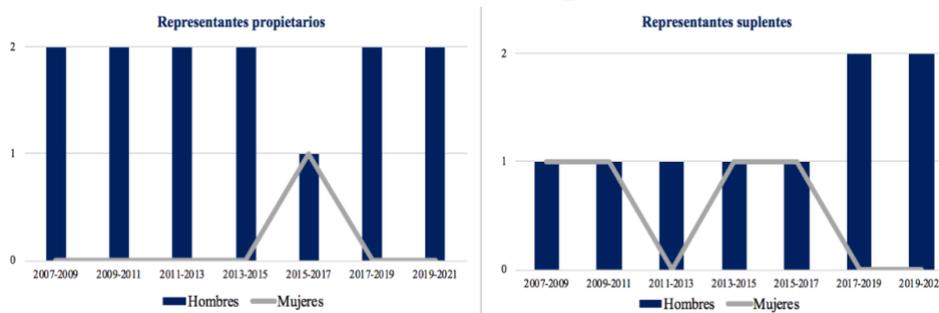
³⁷ Corresponde a contratos de profesores y profesoras pensionados(as).

³⁸ Trabajadores(as) de otras unidades de la UES, que dan clases por horas en la Facultad.

³⁹ De acuerdo con datos proporcionados por la Secretaría de la Facultad a través de la Oficial de Acceso a la Información Pública de la Facultad.

comportamiento de la representación docente ante la Junta Directiva de la Facultad, en donde se destaca que, la mayoría de las veces, las profesoras han fungido como representantes suplentes y en los últimos dos periodos, todos los representantes docentes son hombres.⁴⁰ De hecho, en la representación docente del periodo mostrado, son solo tres profesoras quienes han formado parte en una o varias ocasiones, siendo una de ellas la actual decana.⁴¹

Gráfico 7. Representación docente ante Junta Directiva de la Facultad, periodo 2007-2021. Totales según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Secretaría de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales.

Por otra parte, en lo que se refiere a la discusión de la agenda de género institucional en la Facultad, hay que hacer mención del Comité de Género. Éste fue creado formalmente mediante Acuerdo de Junta Directiva durante 2018. Los inicios de este Comité estuvieron en la conmemoración del Día Internacional de la Mujer en 2017. En esa oportunidad, la Decana hizo la invitación a quienes quisieran integrar una comisión especial para impulsar iniciativas para la igualdad de género en la Facultad. Se conformó un equipo de siete profesoras, del cual fui parte. A partir de éste, se formuló el proyecto de creación de la Unidad de Género de la Facultad, que pretendía en principio, tener las áreas de sensibilización, investigación y una clínica jurídica, además de personal y presupuesto asignado. Paralelo a este proceso, se realizaron acercamientos a organizaciones de la sociedad civil, con el fin de impulsar actividades de sensibilización en la Facultad.⁴²

⁴⁰ Además, para el periodo 2019-2021, de los doce miembros de la Junta Directiva juramentados en noviembre de 2019, únicamente dos son mujeres (FJCCSS-UES, 2019).

⁴¹ La Dra. Evelyn Farfán, segunda mujer en ostentar el cargo en la historia de la Facultad.

⁴² Se articularon actividades con la Colectiva Feminista para el Desarrollo Local: un conversatorio con el profesorado de la Facultad, sobre derechos sexuales y reproductivos desde la experiencia de la normativa uruguaya; así como el “Tribunal Simbólico de Justicia y Reparación para las mujeres”, el cual pretendía

De acuerdo a pláticas informales y el material de campo de esta investigación, cuando el proyecto de Unidad de Género fue discutido en la Junta Directiva, se arreció la discusión en torno a si la iniciativa promovería la “ideología de género” en la Facultad. Finalmente, los argumentos para modificar la propuesta se centraron en aspectos legales y administrativos. Se aprobó la figura de un Comité, integrado por una coordinación, dos representantes del sector docente y dos del sector estudiantil, propietarios y suplentes, por cada Escuela.⁴³ El Comité cuenta con un perfil de *Facebook*, en el que comienzan actividades en marzo de 2019 y comparten información de interés en temas de igualdad de género. Entre sus actividades más importantes destacan la participación en organización de diplomados en conjunto con el CEG-UES y ONG, realización de eventos de conmemoración y sensibilización, participación en congresos en la Facultad y el impulso de la Maestría en Estudios de Género.

En suma, se evidencia que dentro del profesorado, hay una estructura bastante cerrada para que las mujeres puedan ascender a las categorías más privilegiadas de contratación y del escalafón, por lo que es necesario el cuestionamiento de los procesos de ingreso y ascenso a la carrera académica. La presencia tan limitada de profesoras, hace aun más compleja su participación en los espacios de toma de decisiones. De este modo, la representación femenina en dichos cargos, está concentrada fundamentalmente en las mujeres estudiantes.

1.4 Entre el privilegio y la precariedad: condiciones laborales en la universidad neoliberal

La situación del profesorado en la UES y en la Facultad, les ubica en una posición, hasta cierto punto, ambigua. Me refiero a las ventajas que significa tener un empleo bien remunerado en el sector público, aunque al mismo tiempo esto se traduzca en asumir gran parte de la carga que genera la burocracia y precariedad de la institución. Son estos dos escenarios los que abordaré en este punto.

En El Salvador, los promedios de salarios mensuales a nivel nacional en 2018, para las personas con trece años y más de escolaridad, fueron de US\$530.86 y US\$616.29 para mujeres y hombres, respectivamente (DIGESTYC, 2018, p. 28). En ese panorama, contar

sensibilizar a la comunidad universitaria sobre las implicaciones de la prohibición absoluta del aborto en el Código Penal salvadoreño; entre otras.

⁴³ Para su conformación, se convocó a asamblea de ambos sectores, donde mediante votación se eligió a las y los representantes. Posteriormente, la Junta Directiva nombró a una profesora como Coordinadora del Comité.

con un salario superior a los mil dólares supone ingresar a un reducido grupo de la población salvadoreña. Asimismo, el salario de docentes eventuales en la Facultad (US\$1,153.75) estaría aproximadamente entre US\$390 y US\$550 más, en comparación con los salarios de docentes de tiempo completo con grado de licenciatura en universidades privadas.⁴⁴

La totalidad de docentes que entrevisté, coinciden en que la UES es un buen espacio para construir no solo el proyecto profesional, sino de vida. Antonio, un profesor contratado por Ley de Salarios, así lo manifiesta al hablar sobre las condiciones de trabajo en la UES: “para los planes personales, te abre nuevas oportunidades, acceder a otras cosas, a vivir un poco mejor” (entrevista 1). En una línea similar y haciendo referencia al contexto socioeconómico del país, Marta, una profesora también contratada por Ley de Salarios, expresa que la UES es: “el mejor lugar para trabajar en un mundo donde hay mucha carencia” (entrevista 1). Incluso, las y los docentes con contratos eventuales manifestaron que pese a las desventajas que representa su relación laboral con la Universidad, valoran lo que significa trabajar en dicho espacio, por lo cual buscan la forma de sobrellevar esas dificultades y aspiran a lograr en algún momento, la estabilidad laboral.

Aunque en un contexto distinto al que nos ocupa, en un texto sobre sus experiencias y las de sus colegas en el mundo académico, Gill (2015) resalta la precariedad y la intensificación exacerbada del trabajo, como una característica de la academia. El devenir del sistema capitalista y, con ello, de las políticas en materia educativa, han delimitado la gestión de las universidades. Así, las universidades latinoamericanas se ven marcadas por las lógicas del mercado, las cuales llevan ya un buen tiempo instalándose en sus dinámicas institucionales. Trujillo (2020), Guerrero (2020) y Rodríguez (2020), discuten sobre cómo en el marco del neoliberalismo, se va introduciendo un enfoque tecnocrático y estandarizante de calidad educativa en las universidades. Como plantean las y los autores que señalé, el énfasis está en el valor comercial, en el producto de la formación, más que en el proceso y, por supuesto, se fracturan los vínculos con la sociedad. En consecuencia, el potencial de las universidades para constituirse como masa crítica y de cambio en pro de la justicia, se ve

⁴⁴ Hay que añadir a las condiciones salariales, algunas ventajas aplicables a todo el profesorado, independientemente de su tipo de contrato: la jornada laboral es de lunes a viernes, se tienen todos los asuetos de ley y pago de aguinaldo.

afectado de forma negativa. Los modelos adoptados para el proceso de enseñanza y aprendizaje (como por ejemplo la evaluación por competencias), los procesos de acreditación de planes de estudio y todo el trabajo que esto significa para el profesorado, son parte de las transformaciones que ha dejado el neoliberalismo en la educación superior.

Bajo este esquema de trabajo, se promueve el individualismo, donde lo importante es lo eficiente y productivo: “El saldo ha sido la estandarización de la educación, por medio de la evaluación desenfrenada (...) que ha convertido al docente en un mero operador técnico, menguando toda su función crítica como agente político, democratizador y como sujeto de cambio” (Guerrero, 2020, p. 24). En todo esto, los limitados recursos asignados a las universidades combinado con el exceso de trabajo, tiene consecuencias en las vidas del profesorado universitario. El subempleo, cada vez más extendido en el mercado laboral latinoamericano, atrapa a las universidades. La precarización del docente universitario es una realidad (Trujillo, 2020); y afecta en su mayoría a las nuevas generaciones que ingresan bajo esquemas de contratación con salarios más bajos y sin estabilidad laboral (Guerrero, 2020).

La UES no está exenta de todo lo anterior, y pese al reconocimiento por su lucha histórica contra las dictaduras militares, la injusticia y la opresión; también entra en la dinámica neoliberal, donde la productividad es parte imprescindible. Principalmente, en lo que se refiere a graduar grandes volúmenes de profesionales. La Facultad, y sobre todo la Escuela de Relaciones Internacionales, recibe más estudiantes cada año, sin una estrategia de fortalecimiento integral que permita garantizar condiciones idóneas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Inclusive, este énfasis en ampliar el acceso a las aulas universitarias, sin un incremento en el presupuesto de la UES⁴⁵ y un proyecto estratégico de largo plazo, se refleja también en las formas de establecer relaciones con la sociedad salvadoreña.⁴⁶

Quizá la principal manifestación de la lógica de productividad, se encuentra en la carga diaria que implica el ejercicio docente de la Facultad, ante una dinámica institucional que apunta más a la masificación, que a la calidad académica y la creación científica. De

⁴⁵ De acuerdo a documentación publicada en el portal de acceso a la información de la UES, en 2019 su presupuesto fue de US \$99,607,472. Este se ubica como el más bajo de la región centroamericana.

⁴⁶ Por ejemplo, Manuel, un profesor con más de 35 años en la Facultad, relata que anteriormente la Universidad tenía un mayor involucramiento en procesos de formación comunitarios, cuestión que dejó de realizarse desde hace ya varios años.

acuerdo con el trabajo de campo y mi propia experiencia, vemos que un(a) docente de tiempo completo tiene en promedio, de tres a cuatro grupos de clase. Cada grupo asignado implica 50 minutos de clase de lunes a viernes y una cantidad de estudiantes variable. De forma general, podríamos decir que los grupos rara vez son menores a 50 personas y en muchos casos se sobrepasa las capacidades de las aulas, llegando a casi 100 estudiantes.⁴⁷

La jornada de trabajo del docente depende de sus horarios de clase, por lo que es muy cambiante de ciclo a ciclo. Podría iniciar desde las 7:00 a.m. y culminar a las 4:00 p.m. o extenderse hasta las 8:00 p.m. Adicionalmente, ser docente implica el cumplimiento de procesos de carácter técnico administrativo, tales como la planificación didáctica cada inicio de semestre, así como el llenado de formularios que reflejen la ejecución de lo planificado y registros de asistencia del estudiantado. Regularmente se asigna también, el seguimiento a estudiantes en servicio social, tutorías de proyectos de investigación de grado y tribunales evaluadores. El total de informantes tenían, además, alguna responsabilidad extra, ya sea pertenecer a comisiones de organización de congresos, nuevo ingreso, proyectos específicos de la Facultad, desempeñar cargos técnicos o en órganos de decisión. En algunos momentos, se añaden también los procesos de formación que se llevan de forma paralela. Sobresale la exigencia de realizar el Diplomado en Docencia Superior Universitaria,⁴⁸ cursos en *E-learning*, o incluso designaciones a procesos formativos fuera de la Universidad en otras áreas. A veces, toda esta carga genera contradicciones en cuanto a la priorización de las diversas actividades que cada profesor(a) asume. Es ilustrativa la experiencia de Daniel, un profesor eventual, mientras participaba en un diplomado:

“En estos períodos pesados de nosotros, de parciales, de evaluaciones, nos dejaban también el montón de trabajo [del diplomado], entonces... ahí había una contradicción en sí misma, porque por un lado nos decían: ‘mire, hay que entender también el contexto [del estudiantado]’, pero ellos ya en la práctica, no lo hacían. Teníamos ocasiones que teníamos un diplomado, pero también a esa misma hora, nos convocaban a reuniones de carácter obligatorio. Entonces yo me recuerdo que llegamos allá donde el coordinador: ‘mire fíjese que tenemos el diplomado, pero también tenemos la reunión que también es de carácter obligatorio, ¿qué hacemos?’. Dijo él: ‘Miren, vayan un rato allá y vayan un rato acá’ (...)” (Daniel, entrevista 3).

⁴⁷ Debido a que no hay una forma de controlar la distribución de la carga en función de cantidad de estudiantes, un profesor(a) podría llegar a tener casi 400 estudiantes en un ciclo académico. No se tiene un reglamento con criterios para la distribución de la carga académica, que considere este tipo de situaciones, entre otras.

⁴⁸ Tiene una duración de aproximadamente un año e implica asistir a clases un día a la semana y realización de lecturas y tareas asignadas durante la semana.

Como consecuencia, investigar queda prácticamente fuera de las prioridades. Las y los informantes manifestaron su interés por generar esa experiencia, sin embargo, afirman que no existen las condiciones e incentivos para hacerlo. Para lograr embarcarse en la investigación, sería indispensable reducir la cantidad de grupos teóricos y estudiantes por atender. Surge entonces la inquietud entre docentes, de cómo el tiempo laboral se consume en trabajo administrativo y en el día a día de las clases. En la práctica, la investigación opera como algo aislado que unos(as) pocos(as) hacen cuando coyunturalmente es posible hacerlo.

“Yo he estado haciendo esfuerzos por mi lado (...) pero no he podido avanzar y crear una investigación, un anteproyecto, como para que me lo puedan subvencionar y mandarlo. Porque los tiempos no nos dan. Ahí tenemos una complicación, porque nosotros al final pasamos haciendo más trabajo burocrático, que leyendo, investigando, entonces, es una de las limitaciones, uno de los grandes resentimientos que al menos yo, tengo. Porque nosotros deberíamos estar escribiendo” (Daniel, entrevista 2).

De forma similar, el profesorado da cuenta de los pocos incentivos y condiciones para continuar con la especialización. Principalmente, en el caso de los docentes eventuales, porque no pueden ser beneficiarios de exoneración de cuotas al estudiar maestrías o doctorados en la UES. A pesar que quienes estudian una maestría informan sus horarios de clase a las direcciones o jefaturas, no siempre cuentan con el apoyo para facilitar su proceso formativo. La incertidumbre respecto del respaldo que se tendrá, genera desánimo entre el cuerpo docente. Pese a ello, no se abandona el objetivo. Y de manera muy particular, las profesoras que entrevisté manifestaron tener claras ambiciones en cuanto a su formación. La mayoría de ellas, iniciaron sus maestrías al poco tiempo de obtener su pregrado, incluso paralelo al desempeño de un trabajo remunerado y/o convertirse en madres.

Por otro lado, el profesorado expresa que las condiciones en cuanto a infraestructura y equipamiento, se configuran como agravantes de la sobrecarga de trabajo; como puede verse en la cita de Alejandra, una profesora eventual: “Mis grupos ya estaban saturados, ahora resulta que tengo 95 personas en un salón que tiene una capacidad máximo [sic] para 80, no hay pupitres (...) y los que no encontraron pupitres, se quedaron parados, o sea, esa no es una condición que le permita al estudiante obtener el proceso de enseñanza aprendizaje que se debería” (Alejandra, entrevista 1). Así, aunado a la saturación de aulas, la poca ventilación

y aseo que existe en muchas de ellas; muy pocas tienen proyectores instalados, cuestión que el profesorado sobrelleva haciendo uso de sus propios recursos.

En cuanto al área de cubículos de docentes, las mayores dificultades se presentan en Relaciones Internacionales, pues el espacio asignado es un sótano sin ventilación, además que el personal académico está hacinado y no tiene espacios adecuados para recibir estudiantes o pasar el tiempo de recesos o almuerzo:

“Ahí no hay condiciones salubres para el desempeño, es inaccesible para personas con algún tipo de discapacidad (...). Y, obviamente, ya hay casos de estudiantes que tienen discapacidad motriz, que definitivamente no pueden acceder y, en consecuencia, se les está negando un espacio, el acceso a la Dirección de la Escuela, al cubículo del profesor. El profesor puede salir y atenderlo afuera, pero, es indigno, no es apropiado. Aparte que es un espacio sumamente caliente, húmedo, maloliente por ratos, entonces... muy peligroso” (Antonio, entrevista 3).

En la misma línea, se señaló que existen condiciones de riesgo en los espacios de trabajo y en edificios donde se imparten clases, así como lo imperante de cumplir con la normativa salvadoreña vigente en cuanto a lactancia materna.⁴⁹ Las docentes (y en general, trabajadoras de la Facultad) no cuentan con un espacio adecuado para la extracción y almacenamiento de leche materna, tampoco se cuenta con las denominadas “salas-cuna”: “La universidad, por ley, debería tener guarderías, salas cunas y un lugar especial para que las mamás puedan dar su lactancia materna (...) no hay ningún lugar higiénico donde [se] pueda hacer” (Alejandra, entrevista 1). Cabe resaltar que esta problemática fue destacada por casi la totalidad de informantes. En resumen, la sobrecarga de trabajo es una realidad en la Facultad, ante las grandes cantidades de estudiantes que sobrepasan los límites manejables por la planta docente. Asimismo, las limitaciones en cuanto a infraestructura y equipamiento, dificultan aún más las labores del profesorado.

1.5 Lecturas del profesorado en torno a la sobrecarga de trabajo: jerarquías y desigualdad

Las dinámicas de gestión y comunicación, también condicionan el trabajo docente en la Facultad e impactan de manera diferenciada al profesorado. Sobre ello, abordaré las

⁴⁹ La Ley de Promoción, Protección y Apoyo a la Lactancia Materna, entrada en vigencia en 2013, establece en su artículo 35: “los patronos tienen la obligación de establecer un espacio higiénico, dentro del centro de trabajo, para que las madres puedan extraerse y conservar la leche materna”. Inclusive, se extiende esta obligación a los centros educativos y universidades, para garantizarles dicho espacio a las estudiantes que son madres.

deficiencias señaladas en estas áreas, cómo operan y de qué forma marcan desigualdades. En primer lugar, las y los docentes subrayan debilidades en cuanto a la forma en que se gestiona la Facultad, con énfasis en la comunicación entre órganos de gobierno y jefaturas, con el resto del profesorado. Coinciden en la falta de participación de las y los docentes en la elaboración de planes de Facultad y su seguimiento e, incluso, desconocimiento de las decisiones y acciones de la Junta Directiva y de las representaciones docentes ante CSU y AGU. En esa línea, José, un profesor con más de 25 años de experiencia en la Facultad, plantea que hay una falta de periodicidad en las reuniones, cuestión que impacta negativamente en las actividades docentes. Es por tal razón que, Elena, enfatiza en la estructura organizativa:

“No existe esa estructura organizativa, no está funcionando bien. Entonces básicamente te toca hacer las cosas más por lo que tú piensas que está bien. Luego hay algunos problemas en cuanto a cómo se comunica la información. Y esto pues, también genera no sólo cultura de “chambres”,⁵⁰ la cultura de la desinformación, sino que luego las directrices no llegan a todos por igual, entonces se presta a las interpretaciones de cada quien, justo porque no hay espacios para aclarar cómo se van a realizar las cosas” (Elena, entrevista 2).

De manera general, la falta de comunicación clara, precisa y oportuna fue una constante en los relatos de las y los informantes; quienes agregan que esta situación propicia una cultura de la desinformación y posibles tensiones o conflictos en quienes conforman la comunidad universitaria. Como señala Margarita: “Yo creo que lo que falta, para minorizar [sic] muchas situaciones es un *community manager* de la Facultad, que fije una posición oficial a nivel de medios (...) porque hay mucha tergiversación de información de cualquier decisión que se toma” (entrevista 4).

Las deficiencias estructurales descritas, habilitan para que diversos procesos se den de forma desordenada y arbitraria. Uno de los más representativos, es la distribución de la carga académica cada semestre. Esta se elabora y propone por la Dirección (Relaciones Internacionales) y las jefaturas de departamento (Ciencias Jurídicas); como Comité Técnico Asesor de la Junta Directiva. Es esta última, la que debe aprobar la propuesta. Respecto a la primera etapa, la mayoría de informantes señalan que no se les ha hecho parte de ese proceso. Es decir que, la propuesta que llega a Junta Directiva, no sólo es desconocida para ellas y

⁵⁰ Expresión que hace referencia a chismes, cotilleo.

ellos, sino que, además, no han sido consultadas sus expectativas y necesidades, en relación con asignaturas impartidas previamente, experiencia profesional, procesos de especialización u otras situaciones de carácter personal que deberían ser tomadas en cuenta para la asignación de horarios.

Elena, por ejemplo, enfatiza la necesidad de ser incluida en función de sus intereses académicos: “No hay un proceso de consulta o participación en la que, el coordinador del área se reúna con todos los docentes asociados al área para consultar o preguntar cuál sería la materia de la cual te gustaría ser responsable, a partir de la experiencia que tenés” (entrevista 1). Mientras que, Alejandra, se centra en sus responsabilidades familiares: “¿Porqué a mí me dejan un horario tan feo, sabiendo que sólo yo tengo la posibilidad de ir a recoger a mi hijo(a)?” (Alejandra, entrevista 1). En general, este proceso ocasiona inconformidad, pues se estima que es realizado de forma injusta:

“La carga académica que nos asignan a nosotros es de manera *arbitraria* [enfatiza], es así. Y fíjese, incluso hasta de horarios. Porque yo creería que las compañeras que tienen la cuestión de lactancia, por ejemplo, yo creería que se les debería programar de manera que les permitiera, ya que la Universidad no tiene los espacios, que les permitiera (...) atender estas otras cuestiones. Pero nunca se toma ese criterio. A veces es más de ellos ir rellenando [...]. Cuando se asigna la carga académica, saben más rápido los estudiantes, anda circulando de manera informal en redes sociales y nosotros lo sabemos días o hasta semanas después. Yo creo que no debería de ser así. Nosotros debemos de ser partícipes” (Daniel, entrevista 4).

En el trabajo de campo identifiqué que las profesoras son relativamente más propensas a no ser partícipes en la definición de su carga académica. A excepción de Daniel, la mayoría de los entrevistados hablan de forma espontánea sobre sus acercamientos con jefaturas y direcciones para conocer su carga o, incluso, manifestar los cursos que les interesa impartir, práctica que no aparece entre las profesoras. Aunque en este fenómeno entran en juego distintas variables,⁵¹ vale la pena resaltar que las formas de negociar o el simple hecho de tomar la iniciativa de acercarse a las personas encargadas de definir la carga, implican comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres, lo que coloca en mayor desventaja a las profesoras.

⁵¹ Como el tipo de contrato, las redes construidas a partir de los años en la institución, tipos de liderazgo representados por jefaturas y direcciones; entre otras.

Otro resultado de las dinámicas de asignación de la carga, es que el cuerpo docente no dispone del tiempo necesario para preparar los cursos. Esto se agrava en los casos que al profesor o profesora se le asignen cursos nuevos cada semestre. Es ilustrativo, el hecho que la totalidad de informantes plantea que su incorporación a la Facultad se dio de forma abrupta, incluso ya iniciado el ciclo.⁵² La desorganización se intensifica debido a la amplia libertad con la que se desarrollan los procesos en la Universidad. Si bien el profesorado tiene que marcar biométricamente su llegada y retiro de la UES, hay muy poco control sobre la permanencia en la institución durante la jornada laboral. De igual forma, la libertad de cátedra, puede llegar a convertirse en una excusa para dejar de cumplir con las responsabilidades de cada curso y el resto de actividades asignadas. Esta situación fue destacada mayoritariamente por el profesorado más joven, estableciendo comparaciones entre sus formas de trabajo y las de colegas más antiguos.

“Yo observo compañeros que la Universidad es como su trabajo subsidiario. Se dedican a otras cosas, llegan cuando quieren, no llegan, pasan a todos los estudiantes con tal de no tener problemas. Entonces, claro, cada quien hace su mundo, su práctica” (Margarita, entrevista 4). “Ese ambiente un poco más tranquilo en lo laboral, yo siento de que [*sic*] le permite a uno organizarse mejor. Eso sí, los compañeros y compañeras que nunca han tenido experiencia en otro lugar, a veces se pueden perder también. Porque yo he visto compañeros y compañeras que están totalmente haciendo otras cosas, cosas bien personales o cosas de otro trabajo. Yo no estoy acostumbrado a eso, yo llego a la Universidad y hago lo que me corresponde hacer” (Daniel, entrevista 2).

En consecuencia, la sobrecarga de trabajo no necesariamente es distribuida equitativamente entre el profesorado, pues se identifican distintos aspectos que inciden en la conformación de jerarquías. Para los fines de este capítulo, cabe resaltar que una lectura compartida por las y los informantes, es que existen diferencias relevantes entre el profesorado contratado por Ley de Salarios, en comparación con el contratado como eventual; cuestión que se traduce en desigualdades entre los más jóvenes y más antiguos en la institución. En concreto, se mencionó que el seguimiento ciclo a ciclo, se aplica con gran rigurosidad al profesorado eventual o más joven, y no necesariamente ocurre lo mismo con docentes que tienen mayor antigüedad en la UES. Asimismo, se señala que en la distribución de la carga académica se refleja la situación de vulnerabilidad de algunos(as), de forma que

⁵² Manifiestan que tuvieron que presentarse a las aulas al siguiente día de ser notificados de su contratación, sin contar con un proceso de inducción o siquiera de presentación formal al estudiantado y a las y los colegas.

parecería que parte del cuerpo docente funciona como una especie de “comodines” para rellenar aquellos horarios o asignaturas que nadie más ha priorizado.

De este modo, hay un reconocimiento generalizado que el profesorado más joven y/o con contrato eventual, tiende a asumir mucha más carga que el resto, ya sea por la vulnerabilidad de su contrato o, incluso, para darse a conocer o ganar méritos frente a sus colegas y al estudiantado: “los que recién van llegando, ellos, quizás como son nuevos, tienen que hacer méritos, son mucho más responsables, asumen, digamos” (Manuel, entrevista 2). Esto es lo que comúnmente se conoce como “ganarse el derecho de piso” y se asume como una realidad difícil de cambiar, que produce descontento entre el profesorado más joven.

“Quizás lo que a veces se vuelve complicado es que, profesores que en el rango universitario son PU3, tienen menos carga. O sea, al final siempre el docente nuevo es el que por menor remuneración hace más trabajo, el doble [de] trabajo. Porque hay unos lineamientos que de acuerdo al nivel del escalafón así es el nivel de responsabilidades, pero, pareciera que es a la inversa” (Margarita, entrevista 3).

“A partir de la diferencia en la contratación, también existe todavía esa diferencia de pago, que es bastante sustancial, entonces, incluso en alguna ocasión, ha tocado asumir carga o trabajo de otros docentes que por A o B motivo no están desarrollando (...) no hay una correspondencia entre el nivel de exigencia o las responsabilidades asignadas, con lo que uno esperaría que todos ganaran. Yo por lo menos sí esperaría recibir igual salario por igual trabajo, pero no es una realidad” (Elena, entrevista 2).

Como se observa, la lógica de productividad, se ve marcada por una idea de meritocracia aplicada de forma diferenciada, misma en la que sobresalen las desigualdades definidas por el tipo de contrato y tiempo de servicio en la institución. También, a partir de las entrevistas y mi experiencia, surgió la intuición de que probablemente las profesoras son más afectadas por la sobrecarga. Sin embargo, con los datos oficiales de la carga académica de toda la Facultad que me fueron proporcionados, no es posible consolidar esa afirmación, principalmente por la necesidad de realizar un análisis cuantitativo y contar con datos que puedan ser comparables entre sí.⁵³ Lo que puedo aseverar a partir de la revisión de la carga académica, es que identifiqué varios casos en los que no quedan claros los criterios de decisión adoptados para asignar más o menos grupos de clase u otras actividades, a algunos(as)

⁵³ La carga académica de cada profesor(a) es enviada en formatos elaborados por las Jefatura de Departamento (Ciencias Jurídicas) o Dirección (Relaciones Internacionales). Por lo tanto, no contienen la misma información e incluso, no hay garantías en cuanto a que contenga todo lo asignado a cada docente. Hay casos específicos en los que una o varias actividades desarrolladas por docentes, no se encuentran visibilizadas en dicho documento.

docentes. En todo caso, hay que tener presente que, en estas configuraciones jerárquicas, hay una compleja imbricación de variables en las que el género está en juego con otras, como ya señalaba. Por último, podría afirmarse que, generalmente, el cuerpo docente no toma una posición activa en la promoción de acciones para generar cambios que favorezcan la equidad entre colegas, fenómeno que puedo interpretar como una de las expresiones neoliberales en las que los valores hegemónicos, son contrarios a la articulación colectiva.

1.6 *Always on*: Intensificación de la carga laboral y posibilidades de conciliación familia-trabajo

Pese a las condiciones descritas, las y los docentes construyen su proyecto profesional en torno a la UES, entre otras cosas, debido a las condiciones de privilegio que ya he mencionado, además de nombrarse ellos y ellas como comprometidos(as) con el futuro de la institución y del país. A partir de esas ideas, encontré en los relatos del profesorado que entrevisté, muchas referencias a la naturalización de la sobrecarga de trabajo y una aceptación del sacrificio permanente que hay que asumir, cuestión que desarrollo a continuación.

La intensificación del trabajo en las universidades se ha convertido en un “rasgo endémico” del trabajo docente y hay todavía muy poco debate acerca de ello (Gill, 2015, p. 51). Como señala la autora, profesores y profesoras se constituyen como modelos de sujetos neoliberales auto-regulados, que enfrentan el exceso de trabajo atrapados en unas lógicas de “soluciones” individuales. Identifico entre las y los informantes, tres puntos en los que residen estas estrategias, con sus diferentes consecuencias: el primero, tiene que ver con desarrollar una actitud optimista frente a la sobrecarga; el segundo, consiste en la extensión del tiempo de trabajo, inclusive más allá del espacio físico de la Universidad y, finalmente, la reducción de espacios para el autocuidado, ocio y compartir con la familia, cuestión en la que resultan desigualdades de género importantes.

En lo relativo al primer punto, el optimismo aparece como una forma de resaltar los aprendizajes que pueden surgir en medio de las dificultades. Actuar de forma contraria, constituye una queja, lo que no es aceptable tanto por las condiciones de trabajo, como por la tantas veces invocada “vocación docente”. Precisamente, Juana comenta cómo le fue útil la asignación de cursos distintos cada semestre, al inicio de su trayectoria en la Facultad, pese al desgaste que esto le significó. De forma similar, Alejandra acepta que, si le designan

impartir cursos semipresenciales, aunque tendrá mucho más trabajo, ya está acostumbrada a ese ritmo. En resumen, ambas optan por asumir la carga y ver lo positivo que les puede traer.

“Claro, era duro porque no es lo mismo un área que uno la ha desarrollado mucho tiempo, donde ya uno ya tiene formación; que entrar de repente con un área completamente nueva en el que hay que desarrollar todos los contenidos y entonces, eso implicaba estar estudiando todos los ciclos. Sin embargo, eso a mí me sirvió mucho porque me ayudó a fortalecer los conocimientos en las diferentes áreas” (Juana, entrevista 1).

“Planificar eso de los cursos [especifica cursos] también quiere un gran trabajo, entonces yo les dije que yo prefería quedarme dando [especifica cursos] en el año que decidieran, que al fin y al cabo siempre me daban materias nuevas, nunca he tenido materias repetidas. Pero si me lo[s] daban [menciona los cursos], pues ni modo” (Alejandra, entrevista 3).

De manera análoga, se evidencia que hay algunas actividades adicionales a la docencia, como pertenecer a comisiones especiales o participar en otros proyectos de la Facultad, las cuales son designadas por jefaturas u órganos de gobierno, pero que, en algunos casos, se convierten en trabajo invisibilizado. Incluso, tampoco se facilitan las condiciones idóneas para su realización o se reconoce al docente por dicha labor. Vemos en las citas de Margarita y Daniel que, generalmente son los más jóvenes y las mujeres quienes cargan con estas actividades, bajo un discurso de justificación en el que se prioriza el aporte personal a la institución y los méritos a obtener a partir de éste. Así, en la estrategia del optimismo, se entrecruza el género, la edad y tipo de contrato en las y los sujetos que la proyectan.

“De repente ya hay gente que tiene mucho interés [en el proyecto que participa] y pues, el poder contribuir a esto, para mí, o sea, para mí, no es una carga extra. Sí, a veces siento que no puedo, a veces se me acumula tanto que, que sí quisiera tener como más tiempo” (Margarita, entrevista 2).

“Nos han llamado a capacitaciones, a diplomados, a congresos, nos han dado a veces algunas otras responsabilidades fuertes. Entonces nosotros lo asumimos con ese entusiasmo, con responsabilidad, porque estamos aprendiendo. Entonces, todos esos elementos creo que suman para que a uno lo sigan considerando para las contrataciones” (Daniel, entrevista 2).

En segundo lugar, decía que el profesorado ha naturalizado la extensión de sus jornadas de trabajo. Esta cuestión está presente en nueve de mis diez informantes, sin embargo, en algunos y algunas está mucho más acentuada. Sobre esto, Gill (2015) plantea que por diversas razones (el ruido, las interrupciones en los cubículos, etc.), cada vez más profesores y profesoras afirman que en el espacio laboral “no se puede trabajar”, o no se alcanza a cubrir todas las tareas pendientes. Como consecuencia, el trabajo ya no tiene territorios definidos y eso, aunado a las exigencias de rapidez y eficiencia relacionadas con

el uso de tecnologías, hace que las y los académicos(as) estén como Gregg (2009) apunta: *always on* (como se cita en Gill, 2015, p. 53).

En efecto, todas y todos -en mayor o menor medida-, afirman que no es posible cubrir toda la carga durante la jornada laboral, especialmente durante el periodo de realización y calificación de pruebas. Muy en el tono *always on*, José plantea que la actividad docente “no tiene hora”, al igual que Ricardo, quien manifiesta que le parece excelente la nueva plataforma de ingreso de calificaciones, pues ésta permite su uso desde cualquier computadora,⁵⁴ de manera que es posible cumplir con esa responsabilidad desde cualquier sitio, incluso durante el fin de semana o vacaciones. Es así que, una de las estrategias que utilizan es permanecer en la Universidad más tiempo del exigido según contrato, ya que afirman que prefieren salir de todas las responsabilidades dentro de la UES y que esto es parte del compromiso con su labor. Sin embargo, hay una limitada reflexión sobre los impactos que esto tiene en su bienestar.

“Mi horario de salida es a las 3:30 p.m. pero es raro, que yo me venga a esa hora. Depende lo que tenga que hacer, hay semanas que sí he salido a las 4:00 p.m., hay semanas que me he estado viniendo a las 6:30 o 7 de la noche (...). Pero, por lo general, ando entre 3:30 p.m. a 7:30 de la noche” (Daniel, entrevista 2)

“Sí, a veces me he tenido que salir a las 8:00 p.m. calificando, porque no me gusta llevar trabajo a la casa, prefiero quedarme más tarde en la Universidad, aunque también he aprendido que no es tan saludable [...]. Hemos gente, yo se que usted también, en su momento, cuando estaba ahí en la Universidad, ha dado más horas de trabajo. Y no lo hace por obligación, es porque ama esta cosa” (Ricardo, entrevista 1 y 4).

Adicionalmente, también es común llevar el trabajo pendiente a la casa, lo que implica en las temporadas de mayor saturación, una reducción de las horas de descanso, como se puede observar en los relatos de Marta y Margarita.

“Yo me suelo levantar entre 3:30 a.m. y 4:00 a.m., si ya estamos en ciclo. Porque sinceramente aquí no se puede estudiar y estudiar implica tener condiciones para concentrarse. Si es una temática que ha cambiado y yo no lo manejo, entonces me levanto a las 2:00 de la mañana y son épocas en las que a mí me estresan mucho, porque es una materia que hay que darle teoría” (Marta, entrevista 2)

“De repente, todo lo que no se alcanza a hacer en el día, hay que llegarlo a hacer en la noche, trabajo administrativo, notas, calificar, entonces, de repente, los fines de semana son para programar clases. Igual, ya en la ejecución del ciclo, en las noches es para revisar apuntes,

⁵⁴ En el mecanismo anterior, el profesorado tenía realizar el ingreso de las calificaciones desde las redes de la Universidad.

este... ver el tema de planificación, estar pensando en la clase del día siguiente (...) siempre queda algo pendiente por hacer” (Margarita, entrevista 3).

Evidentemente, hacer de dichas estrategias una rutina, tiene impactos significativos en el bienestar físico y emocional, ya que se reduce el tiempo para cuidar de sí mismo y de su salud. Y también, reduce las posibilidades de conciliar el tiempo laboral con el familiar. Como menciona Margarita: “uno termina sacrificando ¿qué?... tiempo de familia, tiempo de ocio, tiempo de descanso” (entrevista 1). Pese a que la dificultad de contar con espacios alejados de las actividades laborales es una cuestión común, se reflejan diferencias de género relacionadas con sus configuraciones familiares, lo que nos traslada al ámbito de las tareas domésticas y de cuidados.

Aunque el trabajo de campo que realicé no tenía por objetivo hacer un análisis cuantitativo sobre los usos del tiempo, sí pude advertir que, en el caso de los profesores, dedican menos tiempo a las tareas domésticas y de cuidado. Si bien todos ellos afirman asumir algunas de esas responsabilidades, no les representa una carga pesada o significativa, en sus propios términos. Incluso, algunos de ellos mencionaron que dichas tareas recaían un poco más en una mujer (pareja o madre). En el caso de las profesoras, si bien la mayoría plantea que en sus hogares se busca distribuir la carga, al describir sus rutinas se pone de manifiesto que hay tareas cotidianas, como las relacionadas con la preparación de alimentos, que las están asumiendo casi en su totalidad y que les consumen más tiempo que a los hombres con los que viven. En los relatos sobre este tema, pude ver reflejadas algunas nociones sobre sus ideales en torno a la distribución de estas actividades. En lo cual, llama la atención que la mayoría de profesoras apunta a buscar equidad en la distribución. Sin embargo, una de las profesoras más jóvenes, Alejandra, manifestó un discurso muy conservador al respecto: “Porque para mí es lo más normal del mundo y yo lo asumo que debe de ser así. Yo asumo que debe ser así. Entonces, yo he asumido un rol en el cual, yo sé que yo trabajo, yo estudio, pero que las cosas de la casa son mi responsabilidad. Y aunque a veces él [su pareja] llegue y me diga: “te voy a ayudar”, [le responde]: “no, sentáte, comé”. Porque las cosas de la casa son mi responsabilidad, para mí” (Alejandra, entrevista 2).

De igual forma, existen diferencias significativas en cómo viven y relatan la sobrecarga de trabajo, quienes son padres o madres de familia y/o viven con su pareja, del

resto. Por ejemplo, Elena, quien vive con su pareja y no tiene hijos(as), expresa que no tiene mayores inconvenientes con trabajar en su casa. Es interesante también, ver el relato de Ricardo, un profesor joven, quien vive con sus padres. En éste, vemos que sus preocupaciones están centradas en sí mismo y que, al igual que Elena, no le resulta insostenible la sobrecarga de trabajo.

“Nos hemos ajustado de tal manera que, si yo tengo que llevarme trabajo para la casa, eh, pues, trabajamos, o sea, si es necesario trabajar de noche, lo hacemos y no solamente yo en mis cosas, sino que también él [su pareja], (...) nos entendemos en ese sentido, no hay mayor reclamo de que vos solo trabajando pasás” (Elena, entrevista 2).

“Yo leo mucho, mis cosas de la “u” pero también leo cosas como novelas que ayudan a refrescar la mente. Entonces, eso hay que valorarlo dentro de la calidad laboral [...]. Yo puedo decir que al menos no tengo esa clase de problemas, de decir [que] me agobia tanto la Universidad, a menos que yo decida que me agobie. Mi meta en este año ha sido soltar un poquito la universidad y empezar a hacer ejercicio” (Ricardo, entrevistas 1 y 2).

Estas realidades se contraponen a las de las profesoras que son madres, en este caso dos de las entrevistadas: Juana y Alejandra. Como rasgo común, se evidencia una sobrecarga extrema de trabajo tanto en la universidad como en sus responsabilidades familiares. En la Facultad, ambas han asumido una carga significativa adicional a sus grupos de clase (a nivel administrativo o de comisiones académicas). Eso no ha sido impedimento para continuar formándose, al contrario, me parece que ha sido un impulso en los inicios de su trayectoria profesional, pues ambas no dejaron mucho tiempo sin estudiar, con el objetivo de contar con más posibilidades de ascenso en sus carreras. Juana, logró concluir un posgrado al tiempo de ejercer la docencia y enfrentar la crianza de sus hijos(as) pequeños(as), asumiendo prácticamente la totalidad de la responsabilidad. Situaciones de enfermedad y otras complicaciones con sus hijos(as) se cruzaron con sus proyectos profesionales. Señala que la UES le permitió sobrellevar estas situaciones, pues siempre tuvo la comprensión y apoyo de las jefaturas. En su relato, se aprecia lo que significó esa dinámica para ella y cómo todo el esfuerzo es descrito ahora con orgullo, a partir de un ideal de cumplir con todo lo relacionado al trabajo y a su familia.

“Yo pasaba todo el día fuera por el trabajo. En la noche llegaba a trabajar en la tesis [ríe]. Los fines de semana igual, trabajando y todo. Entonces, eh, digamos que el tiempo de compartir con [mis hijos(as)], sí se veía, de alguna manera, limitado. Aunque yo, por ejemplo, las piñatas, o sea, todo eso, nunca dejé de hacerles una celebración o lo que fuera. Aún cuando estuviera colapsada y verdad, vuelta loca con un montón de actividades [ríe] (...) Entonces,

tenía que dedicar horas de sueño y todo para poder cumplir con *todo* [eleva el tono de voz] ese montón de cosas que la sociedad nos demanda como mujeres” (Juana, entrevista 1).

Alejandra por su parte, obtuvo su posgrado con su hijo(a) en sus primeros años de vida, al tiempo de tener un trabajo remunerado. En su trayectoria, las dobles y triples jornadas son prácticamente una constante. En 2019, está participando en dos procesos de formación, los cuales se añaden a sus funciones como docente. En el transcurso de las entrevistas con ella, pude evidenciar los efectos de su extenuante rutina diaria. La cita que sigue, corresponde a un momento en el que ella había reducido sus horas de sueño prácticamente al mínimo, con tal de cumplir con todas sus actividades laborales, tareas domésticas y de cuidado. Meses después, tal como ella misma me lo manifestó, la situación fue insostenible y tuvo que retomar otras estrategias. Cabe mencionar que, las “soluciones” son influenciadas por los ideales sobre los roles de género, pues antes que permitir que su pareja se involucrara más en las tareas domésticas, se opta por comprar alimentos preparados, entre otras situaciones que incrementan los gastos en el hogar.

“Entonces estoy dividida en realidad en tres. Académico porque sigo estudiando, profesional porque trabajo y personal porque también soy mamá, entonces dividirme en esas tres áreas es bastante difícil y sí es un obstáculo porque no puedo hacer las cosas al tiempo que yo quisiera hacerlas. Si necesita hacer tal tarea [su hijo(a)], me dedico exclusivamente a eso, y yo quedo como que relegada al último plano, yo como persona [pausa], como mujer, porque o sea, yo cumplo con todas esas tres tareas, pero en mi plano personal, siento que a veces estoy como descuidada” (Alejandra, entrevista 1).

Tal parece que la maternidad y paternidad no son fácilmente armonizables con la labor docente. Y esto es algo reconocido por el profesorado, tomando en cuenta las condiciones actuales de trabajo en la Facultad. Vemos que docentes jóvenes como Margarita y Ricardo, hacen valoraciones sobre lo complejo que sería tener hijos(as) sin afectar sus aspiraciones académicas y profesionales dentro de la Universidad. Es interesante también, cómo reconocen -aunque con sus matices-, que hay un coste más elevado para las mujeres.

“Claro, son admirables las mujeres que tienen la capacidad para trabajar, estudiar, dedicarse a su casa; pero siempre hay algún área sacrificada, o son los hijos o es el desarrollo profesional. O el bienestar personal. De repente vemos mujeres muy dedicadas a todo, pero, su sistema... colapsado. Porque no es fácil, pues, o sea... la mujer siempre va a tener ese doble rol. O sea, a un hombre le aplaudimos que trabaje, y entre más trabaje y más proveedor sea, más lo admiramos. Pero de repente, a una mujer no se le admira su rol proveedor, es más, hasta se estigmatiza de material, de otras connotaciones” (Margarita, entrevista 3).

“Tener hijos para mí, sería como una profesión paralela (...) tendría que dividirme un poco más. En cambio no teniendo hijos, sería más fácil todo. Sí, verdad, suena bien egoísta, pero me vale [risas]. Realmente al final, nadie va a estarle criando a los hijos, usted lo sabe. A usted le costaría estar estudiando su posgrado si tuviera un hijo. Tal vez ni siquiera podría seguirlo estudiando. Entonces, pues, es complicado” (Ricardo, entrevista 4).

En adición, Marta remarca la necesidad que la Facultad tenga consideraciones con quienes son padres y madres de familia, con el objetivo de facilitar la conciliación familia-trabajo y fomentar la corresponsabilidad en los cuidados: “Yo sí creo que estas personas que tienen hijos pequeños, sí necesitan que les consulten, padres y madres, ahí si veo a los dos, porque si usted no hace para el papá, entonces ahí automáticamente al no generarle a ellos, no se involucran” (entrevista 2). Resulta interesante analizar su postura, pues ella, si bien no tiene hijos(as), sí asume responsabilidades familiares significativas. Pese a eso, no menciona que su situación deba ser considerada en los mismos términos de quienes son padres y madres de familia. A partir esto, se denota que las mujeres -especialmente aquellas con responsabilidades familiares-, asumen un coste mucho más alto en términos de su bienestar. Sin embargo, vemos que la disposición de darse a otros, como ideal tradicional del ser mujer, aparece como mecanismo para “sobrellevar” la situación de sobrecarga.

Resumiendo, el profesorado se encuentra sumergido en una dinámica de exceso de trabajo, asumida e interiorizada, como un componente casi inherente a la docencia. De este modo, “ese sujeto del conocimiento, impotente ante la naturalización de lógicas tecnocráticas y burocrático-administrativas, se extravía, se actualiza o transforma (...) en medio de una tensión fascinante para sacar el trabajo, de esfuerzos y de sacrificios personales y familiares (los otros “costos”)” (Rodríguez, 2020, p. 199). La autoregulación, a través del optimismo y la extensión de jornadas, es más frecuente en las profesoras y docentes más jóvenes. Como consecuencia, las posibilidades de alcanzar un bienestar físico y emocional, son bastante limitadas, sobre todo para las mujeres y, de forma particular, quienes son madres o tienen familia a su cargo. En estas distinciones de género, se pone en evidencia la interiorización de los valores asociados a la feminidad tradicional por la mayoría las informantes.

Capítulo 2. Problema de investigación y discusión teórica

A partir de la revisión del contexto general de la Facultad y de la UES, es posible afirmar que en términos de representación descriptiva, es decir, de presencia en el cuerpo docente y

órganos de gobierno, las profesoras se encuentran en clara desventaja, pese a la feminización del estudiantado. Para vislumbrar porqué las profesoras no están accediendo a esos espacios, de qué forma experimentan su día a día en un espacio masculinizado, así como qué disputas se generan en ese escenario; es importante que el marco teórico nos ubique en las implicaciones de género del ejercicio político en un contexto tan particular, como es una institución de educación superior con las características de la UES.

Una primera distinción que debe hacerse es entre “lo político” y “la política”. En esa línea, *lo político* se entenderá como “ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas, antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales” (Mouffe, 1999, p. 13-14); mientras que *la política*, será vista como la que busca “establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por *lo político* (...), consiste siempre en ‘domesticar’ la hostilidad y en tratar de neutralizar el antagonismo potencial que acompaña toda construcción de identidades colectivas” (Mouffe, 1999, p. 14). Los conflictos en el marco de lo político, encuentran sus particularidades conforme al contexto macrosocial en el que se insertan, así como también en la dinámica de las organizaciones (Heller, 1994). En ese sentido, partimos de la idea que las universidades no pueden ser vistas como espacios neutrales de formación y producción científica; pues son espacios políticos en sí mismos y, como tales, pueden legitimar, construir y reproducir ideas y prácticas (Cerva, 2018).

Es por ello que en este capítulo, problematizo el objeto de estudio, desde la micropolítica de las organizaciones escolares, analizando a la Facultad como un campo generizado. Me remito a la discusión sobre los imaginarios sociales de género dentro del ámbito universitario, retomando las ideas de Fraisse (2008) sobre el *devenir sujeto*. Asimismo, planteo qué se entenderá por poder y participación política, y cómo ambas categorías se entrelazan con el género para dar luces acerca de la baja participación política de las profesoras y las dificultades de introducir cambios que propicien una mayor igualdad de género en la UES.

2.1 Aproximación micropolítica a la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales como campo generizado

La micropolítica de las organizaciones escolares es un enfoque surgido en la década de los ochenta y del que retomaré a Ball (1987),⁵⁵ Bardisa (1997) y Rodríguez (2017). Uno de los supuestos básicos de éste es que las organizaciones educativas deben estudiarse tomando en cuenta sus especificidades. Partimos entonces de la idea que, las universidades guardan similitud con otras estructuras, como los partidos políticos, en cuanto a su origen y tradición masculina, lo que se manifiesta en prácticas semejantes; pero que a su vez, poseen rasgos particulares. Así, al ser el lugar legítimo para el debate de las ideas, se ha naturalizado su calificación como estructura aparentemente democrática, por lo que el cuestionamiento de sus prácticas internas ha sido muy limitado. El resultado es que la desigualdad de género ha sido, de alguna manera, más invisibilizada en las discusiones sobre representación política e igualdad sustantiva. Para el caso de la UES, al ser la única universidad estatal, se constituye como una organización autónoma, cuestión que no siempre va de la mano con un ejercicio permanente de la autocrítica. En suma, hay que hacer notar que las universidades han sido poco estudiadas en sí mismas, como barreras institucionales para el avance de la igualdad de género en las sociedades; a diferencia de los partidos políticos, donde hay un abanico bastante amplio de investigaciones al respecto, e incluso, una mayor discusión sobre medidas afirmativas como las cuotas de género para ampliar la participación de las mujeres.⁵⁶

Desde el enfoque micropolítico de Ball (1987), se distinguen cuatro categorías de interés para problematizar el contexto de la Facultad: control, diversidad de metas, disputa ideológica y conflictos. En cuanto al *control*, se señala que dentro de este tipo de organizaciones se dan mensajes difusos y a veces contradictorios sobre quién o quiénes lo tienen y cómo lo logran. A veces puede ser un espacio democrático y participativo, pero en otros momentos, altamente centralizado y burocrático. Por ejemplo, pese a los mecanismos democráticos de elección de representantes en la Junta Directiva de la Facultad, se sabe que

⁵⁵ Ball parte del trabajo pionero de Hoyle (1986).

⁵⁶ En El Salvador, la Ley de Partidos Políticos establece desde 2015, el requisito de contar con al menos un treinta por ciento de mujeres para la inscripción de planillas para la Asamblea Legislativa, Parlamento Centroamericano y Concejos Municipales. En el caso de la UES, como se menciona en el capítulo uno, no ha habido una discusión sobre medidas afirmativas en los procesos de contratación o establecimiento de cuotas de género en los órganos de gobierno.

detrás del proceso reglamentario, hay un entramado de negociaciones y acuerdos informales entre grupos. Incluso, mecanismos más sutiles de incidencia, los cuales se consolidan en dinámicas de asesoramiento informal de profesores (aquellos que se consideran estratégicos, generalmente hombres y/o con más años en la institución). Dicha apreciación más amplia del control, nos permite evidenciar que la naturaleza dinámica de las relaciones que se gestan dentro de las universidades, hace que incluso “el cotilleo (...) mantiene el control social haciendo público lo privado, mientras sirve para preservar la imagen moral por medio del arbitraje de unos sobre otros” (Bardisa, 1997, p. 48).

Por otra parte, señala Ball (1987) que la estructura de las organizaciones educativas permite y reproduce la disensión. La relativa autonomía de los individuos/grupos/áreas según se distribuye la carga de trabajo, lleva a una “flojedad estructural” implícita, la cual deriva en una “conexión vaga”, pues no hay necesariamente una relación funcional entre las actividades técnicas, académicas, administrativas y sus efectos. Es así que se genera un espacio donde confluyen una *diversidad de metas*, asociadas tanto a los individuos, como a posibles grupos de interés conformados entre el profesorado y otros actores dentro, e incluso fuera de la Universidad. En la Facultad, las metas difícilmente son coherentes entre el personal académico, debido a la heterogeneidad que lo caracteriza. A manera de ejemplo, el profesorado de contratación eventual,⁵⁷ se ubica en una posición particular de desventaja, respecto de quienes tienen décadas con un contrato fijo en la UES, razón por la que, la edad y el tipo de contrato, se convierten en relevantes para la conformación de grupos y alianzas.

Las metas del profesorado pueden ser muy variadas y podrían incluir (entre otras): mejorar contratación o garantizar la continuidad cada semestre, ser titular de los cursos que les son de interés, obtener horarios que le beneficien,⁵⁸ asumir nombramientos en comisiones estratégicas como las que se conforman para ascender en el escalafón docente o bien, huir de ser asignado a ciertas actividades consideradas como poco atractivas. Es importante recalcar que, debido a la orientación más hacia la docencia que a la investigación en la UES, las formas de prestigio y reconocimiento, así como las metas que el profesorado se plantea son

⁵⁷ Cabe recalcar que el contrato eventual implica inestabilidad laboral, pues debe ser renovado cada semestre.

⁵⁸ Ya sea por motivaciones personales o incluso para desempeñar otras actividades profesionales como consultorías fuera de la universidad, litigar o dirigir su bufete, etc.

muy distintas a otros contextos, como por ejemplo el mexicano, en el que es parte esencial el ingreso a sistemas de investigación con parámetros definidos de productividad académica.

Las universidades también son espacios de *disputa ideológica*, esto es, donde confluye un profesorado con distintas ideas sobre los principios rectores del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como del rol que debe cumplir la institución y los valores que deben promoverse a través de ésta. Debe conocerse la carga valorativa inmersa en el contenido de las políticas y decisiones que se toman dentro de la universidad y las acciones particulares de los individuos que se encuentran dentro de ella (Ball, 1987). En la UES, hay que tomar en cuenta su historia en la política salvadoreña, de la cual proceden y fueron parte activa muchos de los profesores y profesoras que actualmente se desempeñan en esta casa de estudios y de forma especial, en la Facultad. Durante la década de los setenta, fue un espacio de alta organización social en contra de las dictaduras militares que regían al país, inclusive en sus recintos surgieron algunos de los liderazgos de distintas organizaciones revolucionarias.

Durante el conflicto armado interno (1980-1992) se mantuvo la identidad de la universidad muy ligada a la lucha en contra del autoritarismo y la injusticia social, cuestión que, desde un escenario distinto y tras la firma de los Acuerdos de Paz, se tradujo en una alta crítica a los gobiernos del partido ARENA⁵⁹ que, durante los noventa, se sumaron a la ola de medidas neoliberales implementadas en la región latinoamericana. En 2009, llegó al Ejecutivo el FMLN⁶⁰ y desde la campaña electoral, hubo marcada simpatía de la Universidad hacia el candidato presidencial, quien incluso fue recibido con entusiasmo en el Auditorium de la Facultad. Una vez en el poder, algunos profesores y profesoras de la UES, fueron integrados como funcionarios de mediano y alto nivel en diferentes instancias del gobierno.

Esto fue muy evidente en la Facultad, sobre todo en la Escuela de Relaciones Internacionales, donde algunos profesores fueron enviados al servicio exterior o al Ministerio de Relaciones Exteriores, cuestión que se mantuvo en el periodo presidencial 2014-2019, con el FMLN al mando. Esta dinámica generó una disminución en el cuerpo docente a tiempo

⁵⁹ Alianza Republicana Nacionalista. Partido político conservador fundado en 1981 por Roberto d'Aubuisson, militar señalado por el Informe de la Comisión de la Verdad de la ONU, como líder de grupos paramilitares de exterminio durante el conflicto armado y autor intelectual del asesinato de monseñor Óscar Arnulfo Romero.

⁶⁰ Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional. Partido político de izquierda, creado legalmente en 1992 luego de los Acuerdos de Paz. Se conformó a partir de las distintas organizaciones que fueron parte de la guerrilla durante la guerra civil.

completo, por lo que nuevas contrataciones fueron necesarias para atender la demanda en constante crecimiento. Surge acá un asunto problemático vinculado con el estado de las plazas fijas por Ley de Salarios, las cuales requieren de un extenso proceso administrativo para ser liberadas y, posteriormente, ser dispuestas a concurso público. Mientras el mencionado proceso -entre burocrático y político- no se culmina, se cubre la demanda de profesores con plazas eventuales, contratadas por cada ciclo académico.

Como describía en el capítulo uno, la planta docente de la Facultad, además de estar masculinizada, se caracteriza por una mezcla de tipos de contrataciones, así como distintas generaciones de profesionales. Como consecuencia, hay diversas formas de comprender los procesos históricos de los que la UES ha sido parte, así como las ideas sobre los temas de la coyuntura nacional en los que recientemente la institución ha tomado un rol más activo en el debate.⁶¹ Frente a la llegada de Nayib Bukele⁶² a la Presidencia de la República, se añaden otros temas, actores y visiones sobre la realidad nacional, lo cual tiene también una incidencia en la dinámica dentro de la UES. Pese a estas apreciaciones, cabe aclarar que no todo lo que ocurre en la Universidad es ideológico:

“Los problemas o decisiones particulares ponen de relieve el hecho de que, al igual que los actores de otras clases de organizaciones, los profesores están dedicados a promover sus intereses creados personales y de grupo tanto como, o en relación con, sus adhesiones ideológicas. Cuando se acuerdan políticas y se toman decisiones, están en juego recursos (materiales y sociales), carreras y reputaciones. El peligro es que las formas puramente abstractas de análisis no penetren en estas dimensiones de la vida organizativa, destinadas entonces a permanecer ocultas tras una ficción teórica de sutilezas sistémicas” (Ball, 1987, p. 12).

Así también, la perspectiva de *conflicto* está presente en el enfoque micropolítico, lo que remite a la organización educativa como espacio de encuentro y contradicción respecto de los intereses de individuos y grupos. Ball comprende las organizaciones escolares como “campos de lucha” (1987, p. 14), aunque aclara que esto no implica necesariamente que se

⁶¹ Un ejemplo de ello ha sido el apoyo a la propuesta de Ley General de Aguas, en la que se plantea garantizar el acceso al agua como derecho humano. Durante 2018 y 2019, la UES ha señalado fuertemente los intentos de privatización del recurso hídrico, lo cual no ha implicado que todo el personal académico sea afín a esas ideas.

⁶² Inició su carrera política en el FMLN siendo alcalde de los municipios de Nuevo Cuscatlán (2012-2015) y San Salvador (2015-2018). Posteriormente, fue expulsado de dicho partido y lideró la creación del partido “Nuevas Ideas”. Resultó electo Presidente de la República bajo la bandera de la Gran Alianza por la Unidad Nacional (GANU), partido de extrema derecha creado en 2010. En su primer año de gobierno, ha tomado acciones propias de un gobierno altamente conservador. Lo que ha reforzado la polarización política, así como una mayor incertidumbre respecto de cómo se gestionará la relación de la UES con esta administración.

pueda encontrar el conflicto de forma explícita y permanente. Cita a Strauss (1978) para señalar los contrastes reflejados en los acuerdos y arreglos de un “orden negociado”; y a Lacey (1977) para referir cómo los conflictos pueden permanecer implícitos y manifestarse en coyunturas muy particulares. En adición, Wieviorka (2010) señala que “los conflictos no son una confrontación entre sujetos enemigos, sino una relación entre oponentes” (como se cita en Rodríguez, 2017, p. 8).

De esta visión del conflicto se desprenden interrogantes alrededor de la conducta política del profesorado dentro de las organizaciones educativas, de tal manera que se tenga en consideración las formas y niveles distintos de implicación y compromiso que manifiestan en torno a lo que ocurre en la Universidad. En ese sentido, quienes se postulan a cargos de elección, buscan estar profundamente implicados en “la política” por razones diferentes y con estrategias específicas, lo que no significa que el profesorado que no busca acceder a esos espacios, no haga un ejercicio político dentro de la Facultad. Por lo que, es relevante ver cómo estas visiones e intereses distintos, confluyen en la definición que cada docente hace de su ubicación en la dinámica política de la Facultad, y de forma particular, qué espacio ocupa el género en ello.

A partir de lo anterior, podemos decir que, en esa trama de relaciones y procesos de control, diversidad de metas, disputa ideológica y conflictos; se configura lo que Pierre Bourdieu denomina *campo*. Así, los campos los entiende como “espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse de forma independiente de las características de sus ocupantes” (Bourdieu, 2002, p. 119). En esa línea, la Universidad puede definirse como tal, al identificarse que algo está en juego y hay agentes dispuestos a intervenir por el logro de sus intereses. Del mismo modo que las y los actores, comportan diferentes posiciones dentro de la escala jerárquica que el mismo campo va configurando. En virtud de ello, quienes se encuentran en la cima de ésta, tienden a monopolizar el capital en juego e implantar las reglas que lo definen, mientras que los “recién llegados” comúnmente tienen que pagar una especie de derecho de admisión, en el que reconocen el valor y principios del juego (Bourdieu, 2002). En otras palabras, el “orden” establecido tiene un peso muy relevante sobre las y los individuos.

Aunque el autor habla de “recién llegados” en términos de los más jóvenes en el ingreso a la carrera académica, es posible especificar en esta categoría a las profesoras, si tomamos en cuenta que, el *capital social*, definido como “la totalidad de recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos (...) basados en la pertenencia a un grupo” (Bourdieu, 2001, p. 148); es indispensable para ascender dentro de las jerarquías del campo universitario. Como ya planteaba anteriormente, las mujeres estarían buscando la mejora de su posición en el campo, en una situación de desventaja, al ser la UES un espacio masculinizado y poco democrático. Así también, la Facultad, es un campo en el que las opiniones y demandas de las mujeres no están completamente incorporadas en la política institucional,⁶³ lo que afecta las oportunidades de avance de la institución en su conjunto, al tiempo que repercute en las profesoras al ser una barrera para su propio ascenso profesional, proyección académica y/o política dentro y fuera de la Universidad.

Tenemos entonces que, en la micropolítica del campo universitario, se encuentran un conjunto de actores individuales y colectivos, que bajo distintas estrategias estarán luchando ya sea por la conservación de su estatus de privilegio, o por subvertir ese orden; pero dentro de los límites que les permitan no ser excluidos del campo (Bourdieu, 2002). Bajo este enfoque, la investigación abordará dos ámbitos: la participación de las profesoras en la política formal de la Facultad y, por otro lado, de qué forma el profesorado de la Facultad interpreta y se posiciona ante las formas de interacción entre docentes, así como en torno a los discursos sobre la igualdad de género que circulan en la UES.

2. 2 Imaginarios sociales de género en el campo universitario

Como idea preliminar, debo mencionar que la escasa presencia de mujeres en el cuerpo docente de la Facultad y en los órganos de gobierno, no necesariamente se percibe como un problema. Esto es así, puesto que existe una naturalización de la posición que ocupan hombres y mujeres dentro y fuera de la universidad, conforme a lo que socioculturalmente

⁶³ Con esto me refiero a los procesos de contratación, la modificación y aprobación de normativa, actualización de planes de estudio, directrices y seguimiento a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, procesos disciplinarios -incluidos los que tienen que ver con acoso sexual y violencia de género-, asignación de carga académica, designaciones para representar a la UES en diversos espacios dentro y fuera del país, oportunidades de formación para el profesorado, promoción dentro del escalafón docente, entre otros.

se tienen como expectativas tradicionales de comportamiento masculino o femenino. Estas conductas esperadas, inciden en las y los individuos, pues han sido formados para cumplir dichos mandatos y ponerlos en acto, con poco o nulo cuestionamiento. Por tal motivo, son relevantes como variables que entran en juego en la micropolítica del campo universitario, al caracterizarse éste por ser un espacio tradicional y altamente conservador. A manera de ilustración, Rodríguez *et al.*, (2019), recogen en sus entrevistas con autoridades tanto a nivel central como de facultades de la UES, expresiones como las siguientes:

“Alguien puede decir que un hombre no tiene la culpa de verle los pechos a una mujer si ella es la que anda con una blusa que permite eso... por ello debe haber un código de vestimenta que debe fomentarse para que las señoritas no vengan con ciertos atuendos que atraen los bajos instintos del hombre [...]. Yo no sería de esa idea, de incluir la formación de género, porque no es uno de los fines de la Universidad y la ley lo establece, hay otros espacios donde se debe trabajar con estudiantes en la concientización” (p. 68).

En esa línea, interesa retomar el **género**, como una categoría analítica de las relaciones que se dan dentro de un grupo social, en otras palabras, en los “lentes” a través de los cuales se va a establecer el marco de interpretación de los fenómenos. Así, “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos y una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (Scott, 2008, p. 65). De la anterior definición se desprende que dichas relaciones, implican aspectos simbólicos, normativos, institucionales y de la identidad subjetiva, los cuales tienen un carácter eminentemente relacional e histórico. El género actúa entonces, como una de las formas más básicas de organización de los grupos sociales y éste, es un ejercicio permanente, el cual cobra sentido a partir de la acción de las personas. Es por ello que resulta relevante centrarse específicamente en los imaginarios sociales en torno al género, como aspecto que dota de significado la experiencia subjetiva de hombres y mujeres en un contexto particular.

La idea de **imaginario social**, remite en primer lugar como Taylor (2004) lo plantea, a una concepción compartida sobre el ideal de una sociedad, de tal manera que, ese piso común posibilita la existencia de un sentido de legitimidad en un grupo social determinado y encierra una comprensión común sobre lo que es correcto (como se cita en O'Neill, 2016). Si bien en algunos textos se suele asemejar el imaginario social con un conjunto de ideas o nociones, puede interpretarse, además, que estos proveen de sentido a ciertas prácticas en las sociedades, por qué cosas luchar y qué esperar en ese contexto. Un punto importante es que,

pese a su relativa claridad, no necesariamente son comprendidos (Steele, 2017), o bien, racionalizados por las y los individuos, de tal forma que se expresan, por decirlo de algún modo, de manera bastante espontánea.

Para trasladar esta idea del imaginario social al género, me remito a Estela Serret, quien se refiere a una parte simbólica dentro de la categoría género, la cual es el “referente primario de significación que resulta en una distinción de género masculino y femenino que se encuentra presente en prácticamente todo” (Serret, 2011, p. 81). Esta base simbólica es traducida al *imaginario social de género*, el cual define a quién llamamos hombre o mujer. Más específicamente, esto podría definirse como el “conjunto de tipificaciones, nociones, ideas y valores reproducidos en prácticas sobre lo que significa ser hombre o mujer, que tiene como referente el género simbólico” (Serret, 2011, p. 84).

Es así como “los discursos sociales actúan como productores y reproductores del orden tanto simbólico como del imaginario” (Serret, 1998, p. 150). Como ya decía, los imaginarios sociales se vuelven una repetición inconsciente y poco reflexiva, que se expresa en prácticas concretas. Por lo tanto, estos imaginarios influyen en el posicionamiento de las y los individuos frente a referentes de masculinidad y feminidad, reflejados en sus discursos y prácticas, las cuales se reelaboran a partir de sus experiencias en un contexto específico:

“Una percepción que se elabora en el nivel de las imágenes socialmente compartidas, organizadas por códigos que la colectividad reproduce, sanciona y acepta. Desde luego, estas imágenes, que encarnan la propia identidad de las personas, también se encuentran en un proceso de constante transformación en la medida en que los propios códigos sociales se van modificando. En un sentido amplio las identidades imaginarias, sociales y subjetivas, deben comprenderse como el lugar de encuentro de la autopercepción y la percepción social que una persona o, incluso, una colectividad consigue de sí misma” (Serret, 2011, p. 92)

Es importante notar que, los imaginarios sociales de género, nos remiten a aspectos específicos dentro de las nociones que las sociedades configuran sobre las y los individuos. Como se observa en la cita anterior, es una categoría que articula la importancia de lo estructural (expresado en los mencionados códigos e imágenes que la sociedad reproduce y promueve), con la capacidad de las y los sujetos(as) de interpretarlas, resignificarlas y transformarlas. Esto adquiere un sentido en el caso de las mujeres que forman parte de la academia, pues desde una perspectiva histórica, por una parte, han transgredido los mandatos que tradicionalmente se les asignan. Digo esto en primera instancia, debido a que las mujeres

podieron acceder a las aulas universitarias hace relativamente poco tiempo atrás (finales del S. XIX e inicios del S. XX). También, porque progresivamente han ido incrementando su presencia en carreras consideradas “masculinas”, o bien, han ingresado a los espacios de alto nivel en las IES, tomando un rol activo y de liderazgo en la gestión, administración e investigación. Sin embargo, estas mismas mujeres, que son minoría dentro del profesorado, están siendo al mismo tiempo, confrontadas permanentemente por otra serie de características/posiciones que socialmente son entendidas como propias de lo femenino, lo cual se da en completa tensión entre lo que viven dentro y fuera de la Universidad. Es decir, se enfrentan a una serie de expectativas, a veces contradictorias, sobre ellas como profesionales, profesoras, hijas, proveedoras, madres, esposas, parejas, entre otras. Esta tensión, no debe verse como una esencialización de las mujeres, sino como un elemento que permite comprender cuáles son sus referencias para significar su ubicación y proyecciones dentro de un espacio masculinizado.

“Así, cuando hablamos de “las mujeres”, o peor aún, de “La mujer”, queriendo con ello designar un complejo incontrastable de individuos que en lo real son diversos y hasta únicos, no estamos simplemente diciendo una falsedad, porque *aunque el significado construido por el complejo simbólico de lo femenino puede ser diverso para los sujetos particulares, eso no invalida que sea imprescindible para su constitución como tales* [cursivas mías], pues sus identidades singulares dependen de la referencia a ese código simbólico que los edifica en un nivel imaginario como pertenecientes a un grupo con rasgos definidos y los nombra mujeres” (Serret, 1998, p. 149).

Conviene en este punto, retomar las ideas de Fraisse (2008) respecto del carácter relacional del género y cómo éste designa una posición dentro de un grupo social. La autora manifiesta que una de las características del *ser sujeto* es la autonomía (corporal, económica, política, del conocimiento y artística) y que, para las mujeres, constituirse como tal, implica un proceso que se mantiene en movimiento y transita permanentemente entre ser *sujeto* y *objeto*. Respecto del ámbito del conocimiento, ejemplifica que no fue sencillo que las mujeres accedieran a esos espacios, incluso, se recurría a poner en duda la inteligencia y capacidades de las mujeres: “la mujer erudita, deseosa de saber, capaz de aprender, representa todas las libertades y trasgresiones posibles; en eso ella constituye un peligro” (Fraisse, 2008, p. 45). Así, dentro de las relaciones entre el profesorado, se observan resistencias en esa línea, las cuales reflejan la cultura machista como una cuestión estructural en la UES. Estas situaciones pueden ir desde la desvalorización del trabajo femenino o sobrecarga de trabajo mediante el

hostigamiento, hasta situaciones de acoso sexual. Todas ellas, implican un tratamiento a veces objetivante de las mujeres, cuestión que confluye con las diferentes acciones que buscan legitimarlas y consolidarlas como sujetas plenas en el campo universitario.

Ahora bien, este proceso que Fraisse denomina el *devenir sujeto*, debe ser analizado desde las distintas posiciones que ocupa el profesorado dentro y fuera de la Universidad, por lo que, mediante la articulación de su vida personal/familiar con el rol que desempeña en la Facultad, es posible acceder a la pluralidad de sus experiencias. De este modo, ser hombre o ser mujer, ser profesor o profesora, no entrañarían experiencias dadas y esenciales, más bien se constituirían como experiencias complejas y dinámicas. Así, dentro de la experiencia de ser docente en la Facultad, confluye la dinámica de las actividades institucionales (las cuales remiten a ideales masculinos), con la presencia de mujeres que han subvertido ciertas normas de género implícitas, pero que, al mismo tiempo, podrían comportar acciones e ideales que encajan en los conceptos tradicionales de feminidad. En otras palabras, las profesoras se ubicarían en un tránsito permanente entre ser sujeto y objeto. Quiero decir con todo esto que, es necesario ver los matices que se configuran en las experiencias del profesorado en su participación en la dinámica política de la Facultad, a partir de los imaginarios sociales de género que circulan en la UES como campo, así como de sus propias ideas y vivencias.

Siguiendo a Scott (2008), vemos que el género es uno de los campos en los que se articula el poder permanentemente, pues implica, un entramado complejo de conflictos, negociaciones y transformaciones dentro de los grupos sociales, a partir de sus experiencias de ser hombre y ser mujer y la posición que asumen en función de ello. El género se constituye como uno de los elementos que influye de forma significativa, en la definición de responsabilidades cotidianas, aspiraciones y trayectorias de las y los sujetos(as). En ese sentido, interesa evidenciar cómo se articulan los imaginarios sociales sobre el género, como expresiones categóricas de lo que se considera masculino y femenino, con la experiencia de las y los sujetos, es decir, de qué forma éstos significan y viven el ser hombre y ser mujer, en el acto de relacionarse entre sí en un espacio como es la UES y la Facultad.

En un contexto como este, la continua referencia a los imaginarios sociales de género es pertinente para indagar cómo el género en conjunto con otras variables, permea las formas que el profesorado adopta para intervenir (o no) en la dinámica institucional de “lo político”.

Cuestión que, a los fines de esta investigación, nos remite a sus posicionamientos en relación con la política de la Facultad, los intereses y conflictos que se desprenden de ella, así como sus relatos sobre las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres en la cotidianidad. En síntesis, se trata de reflejar cómo los imaginarios sociales de género se ponen de manifiesto en la micropolítica de la Facultad.

2.3 Género, poder y participación política

Como ya mencionaba anteriormente, la Universidad es un campo político por sí mismo, pues además de ser un lugar para la formación de profesionales, es un espacio donde se configuran jerarquías entre sus miembros y “donde el género se expresa en su dimensión de poder” (Cerva, 2018). Sobre el *poder*, dentro de la micropolítica de las organizaciones escolares, éste se analiza bajo un enfoque relacional, en el que se considera un producto de la interacción en continuo ejercicio y no algo que se deposite de forma estática en un cargo; por lo cual, implica alianzas, compromisos, transacciones, presiones, resistencias, amenazas u otras estrategias (Ball, 1987). Foucault añade que el poder es un ejercicio permanente, que se da en el juego de relaciones entre individuos o grupos que tratan de inducir las acciones de otros y modificar el curso de las mismas. Algo que el autor pone de relieve, es que esta dinámica se da en libertad y que sólo existe en la acción (Foucault, 1982). Al respecto, Archenti (1994) plantea que la idea de Foucault sobre múltiples formas de dominación, “nos conduce a reflexionar sobre la instauración del poder en todas las relaciones sociales y en todos los ámbitos públicos y privados, desde la familia hasta el Estado a través de todas las organizaciones intermedias de la sociedad civil y la política” (p. 23). En una línea similar, podemos decir que el poder es “(...) múltiple, localizado en muy diferentes espacios sociales, que puede incluso no vestirse con los ropajes de autoridad” (Barbieri, 1993, pág. 147). Es decir que, las relaciones de poder y sus expresiones, son inherentes a las interacciones sociales y no están solamente en lo explícito, sino en lo simbólico, e incluso, pueden pasar desapercibidas por las y los sujetos(as).

A todo lo anterior, se añaden las precisiones de Scott, quien establece que es indispensable quitarnos la idea del poder como algo “unificado, coherente y centralizado”, ya que es algo mucho más complejo que “constelaciones desiguales dispersas”, en las que también hay un espacio para la agencia, resistencia y reinterpretación de los fenómenos

(Scott, 2008, p. 65). Esto es central para romper la concepción del poder en términos de género, entendida como una relación dicotómica del dominado versus la subordinada. Más bien, invita a abrir nuestra mirada hacia las nociones del profesorado sobre la realidad de la Universidad, cómo la interpretan y la resisten desde sus especificidades, es decir, la diversidad de experiencias que se pueden configurar en el proceso de *devenir sujetos*.

Es claro entonces que “(...) las relaciones de género pasan a formar parte del significado del propio poder; y el hecho de cuestionar o alterar algún aspecto del mismo representa una amenaza para el conjunto del sistema” (Scott, 2008, pág. 73). En este caso, que las mujeres incrementen su participación en “lo político”, implica una alteración al esquema tradicional, lo que tiene consecuencias en los niveles de conflictividad a partir de la disputa del poder. La vinculación poder y género, nos lleva a problematizar la oposición entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta que es relevante: “(...) no sólo qué está en juego en las proclamaciones o debates que apelan al género para explicar o justificar sus posiciones, sino también de qué manera se invocan y reinscriben las interpretaciones implícitas del género” (Scott, 2008, p. 74).

Otro elemento que nos ayuda a comprender cómo el género está inmerso en el poder, es la configuración de la división de espacios público y privado. Amorós (1990) nos habla de cómo esta distinción entre lo público (masculino, lugar del poder, reconocimiento y competencia) y lo privado (femenino, íntimo, personal y donde no hay nada sustantivo que repartir), pese a presentar algunos cambios a lo largo de la historia, es una “invariante estructural que articula las sociedades jerarquizando los espacios” (p. 7). De tal manera, la autora apunta que hay una relación disimétrica y no complementaria entre hombres y mujeres. Ocurre que se tiene, por un lado, el “espacio de las idénticas” (mujeres), quienes son entendidas simbólicamente como indiferenciadas entre sí; versus el “espacio de los pares” (hombres), que sería un ámbito de iguales, donde cada uno es sujeto por sí mismo.

Dicho esto, históricamente se ha ubicado en el imaginario social, la noción de lo político y la política como cuestión que atañe al espacio público y a los hombres. De tal suerte que el avance de las mujeres en ese espacio, simbólicamente masculino, representa alterar las estructuras tradicionales. Pese al ingreso de las mujeres al ámbito de la política, la mencionada división público/privado no es trastocada completamente, existe una dinámica

de cambios y continuidades en relación a lo que las y los sujetos mantienen como ideales y lo que ponen en acto. Esta situación de cambio y continuidad, lleva además a que las mujeres se enfrenten a una contradicción permanente debido al predominio masculino en la política, pues “las cualidades necesarias para participar en el juego del poder (agresividad, impulso a la dominación, lograr imponer una postura) están excluidas en la socialización femenina [tradicional] y son aceptadas solo para varones” (Marx, 1994, p. 126). Cabe resaltar que, se retomaron estas ideas sobre la división público/privado, como un referente simbólico útil para comprender los imaginarios de género sobre la política. Sin embargo, se entiende que esta división no es algo dado, estático y permanente, por lo que, el análisis sitúa estas nociones en el contexto de la investigación y de las y los sujetos(as).

Luego de estas consideraciones, podemos arribar a una definición de *participación política*. Primero, se entenderá que ésta es una dinámica que puede manifestarse tanto en los posicionamientos relatados por las y los individuos, como en sus acciones u omisiones, así narradas. Por lo cual, se enmarca en diversos aspectos, tales como: lo que el o la sujeto(a) prioriza en su narración de la dinámica cotidiana, qué define como situaciones conflictivas, cómo describe su rol, posición y compromiso con la institución y la docencia, cuáles son sus preocupaciones y aspiraciones y, por supuesto, cuáles son las estrategias que utiliza con el objetivo de lograr el cumplimiento de sus *intereses*. Sobre ello, Ball (1987) establece que pueden presentarse tres tipos de intereses interconectados: *intereses creados* (cuestiones materiales vinculadas a las condiciones de trabajo, remuneración, etc.), *intereses ideológicos* (cuestiones valorativas y filosóficas sobre las actividades que se desarrollan dentro de la organización escolar) e *intereses personales* (relacionados con el “yo”, lo que configura su propia identidad o aspiración).

En la definición de intereses pueden influir distintas variables entre el profesorado de la Facultad. Como mostré en el capítulo uno, el cuerpo docente, en su mayoría conformado por hombres, tiene características diversas en términos de su tipo de contrato, antigüedad en la institución y edad. Todo esto, configura distintas aspiraciones académicas y profesionales del profesorado, en su calidad individual o como parte de un grupo. Es así que, las acciones u omisiones del profesorado dentro de la UES, se dirigen de una forma u otra, a alcanzar dichas aspiraciones, para lo que se recurre a estrategias diversas. Dichas estrategias pueden

implicar una actividad muy fuerte y permanente, una actuación mucho más sutil o, una fluctuación entre distintos niveles de involucramiento, de acuerdo al contexto.

La participación política puede darse de distintas maneras, a partir de las propias condiciones de las y los docentes, de las valoraciones acerca del entorno al que se enfrentan, y las posibles consecuencias de optar por una u otra forma de participación. Una de las formas de participar, sería buscar acceder a un cargo en los órganos de gobierno, lo cual no es posible sin integrarse con la suficiente antelación y astucia a la dinámica de la Facultad. Asimismo, hay una parte del profesorado que por normativa no puede optar a esos cargos, lo cual no significa que no “hagan política”. Interesa entonces ver ¿qué está en juego para el profesorado? ¿cómo a partir de su posición en el campo universitario se insertan y narran su participación política? y ¿qué tensiones/negociaciones se manifiestan en términos de género?

En la línea de esta última inquietud, desde los estudios feministas y de género se ha abordado ampliamente la participación política de las mujeres y particularmente cómo éstas enfrentan la lucha por el poder político y su ejercicio. Por lo que, retomo algunas de esas discusiones para trasladarlas al ámbito universitario. De acuerdo a Amorós (1990), las mujeres no tienen una completa investidura en el ejercicio político, pues como ya señalaba, son el colectivo de las idénticas y eso las vacía de poder en sus relaciones. Esta idea podría interpretarse como una necesidad de ratificación a la que se enfrentan las mujeres en la política, al requerir ser siempre respaldadas por un varón, incluso cuando estos ni siquiera se encuentran dentro de su misma categoría jerárquica (Valcárcel, 1997).

Dicha investidura incompleta, se encuentra en la base del *modelo masculino de hacer política*, concepto que utiliza Shvedova (2005), para referir algunos de los obstáculos políticos que las mujeres enfrentan para obtener espacios en los parlamentos:

“Los hombres dominan ampliamente la arena política; formulan las reglas del juego político; y frecuentemente definen los estándares de evaluación. Además, la vida política es organizada de acuerdo con normas y valores masculinos, y en algunos casos, incluso estilos de vida masculinos. Por ejemplo, la política está frecuentemente basada en la idea de ‘ganadores y perdedores’, competencia y confrontación, antes que en una sistemática colaboración y consenso (...)” (Shvedova, 2005, p35-36).⁶⁴

⁶⁴ Cita original: “Men largely dominate the political arena; largely formulate the rules of the political game; and often defines the standards for evaluation. Furthermore, political life is organized according to male norms and values, and in some cases even male lifestyles. For instance, politics is often based on the idea of ‘winners and losers’, competition and confrontation, rather than on systematic collaboration and consensus (...)”.

Enfatizo dentro de dicho modelo, en lo que agruparía como tres grandes componentes: la mayor predisposición de las mujeres a rechazar la política, cuestión frecuentemente asociada a considerarla como algo “sucio” (Fernández Poncela, 2008); los costes adicionales que las mujeres enfrentan al ingresar a la vida política y, por último, las reglas masculinas que persisten como predominantes en la arena política. A través de esto, es posible problematizar la situación de desventaja de las mujeres en la política. Así lo señala Valcárcel (1997) quien acuña que las mujeres deben cumplir con tres votos clásicos para ejercer el poder político: pobreza, castidad y obediencia. El voto de pobreza, asociado al estereotipo de que ellas realizan un mejor control de los recursos, traído de la concepción de las mujeres como administradoras del hogar, dentro de la estructura familiar tradicional. El voto de castidad, que tiene que ver con un señalamiento social a cualquier conducta que implique que las mujeres tienen una vida sexual, por lo que se “viola totalmente el derecho a la privacidad de cualquier mujer” (p. 124). Finalmente, el voto de obediencia, vinculado con la disputa del espacio público como lugar de propiedad de los hombres, por lo que aquellas mujeres que mantengan posiciones propias o sean vistas como amenazas al *status quo*, se señalan como transgresoras del “pacto de sumisión”. Además, “su desobediencia se suele explicar porque obedece a otro, nunca porque está ejerciendo su libertad” (p. 125).

Otra línea de análisis interesante en torno a las mujeres en la política, es la que nos presenta el estudio clásico de Elsa Chaney (1983). En éste, a partir de su investigación con mujeres que habían participado en política en Chile y Perú, sostiene su tesis principal que es que las mujeres en política, hacen una especie de extensión de su papel familiar, el cual encierra bajo la categoría de “supermadre”. A los efectos de esta investigación, es de utilidad tomar en cuenta varias de sus conclusiones, que son significativas para analizar las posturas y el accionar de las profesoras frente a la política formal y las interacciones cotidianas con sus colegas hombres. La primera, se relaciona con los motivos para tener una activa participación política, que frecuentemente entre las mujeres, aparecen conectados a razones idealistas o consideradas tradicionalmente como femeninas, como podría ser resolver los problemas de su país o luchar contra la injusticia; en contraposición a participar políticamente por considerarlo una actividad fascinante en sí misma o, por el simple interés de obtener el poder (p. 209). Este marco nos da ideas para rastrear las bases de la segregación horizontal,

tanto en la política como en la dinámica cotidiana del profesorado, a través del análisis de los relatos de las profesoras sobre sus intereses, proyecciones y experiencias en la política formal y cómo ellas se relacionan con las actividades que realizan en la Facultad.

El segundo punto que rescato de Chaney, es su descripción del ideal de mujer en América Latina, bajo el adjetivo “decente”. Esta palabra encierra un conjunto de expectativas sobre las mujeres, tales como: “honradez, decoro y gentileza, modestia, sensatez, propiedad ¡e incluso pulcritud y orden!” (Chaney, 1983, p. 61). Aunque las cosas han cambiado muchísimo desde el texto de Chaney y que, me parece que casi encasilla completamente la noción de decencia, al rol de madre y esposa; puedo decir que es una categoría útil para esta investigación, ya que en El Salvador y en el campo universitario, es algo que las mujeres continúan jugándose en distintos niveles. Ser buena madre, esposa, profesional, trabajadora y profesora, así como hacer siempre las cosas “como tienen que ser”; son cuestiones que permean el estándar exigido a las mujeres en general, y aún más a aquellas que quieren ingresar a la política. Además, se espera un comportamiento sutil y cordial, por lo que la confrontación y señalamiento directo frente a las injusticias, será una conducta que se critica y reprocha a las mujeres. Es por eso que, se afirma que deben trabajar y destacar mucho más que los hombres, para abrirse camino y enfrentarse a las dinámicas hostiles del modelo masculino de hacer política (Bernárdez, 2010; Chaney, 1983; Cerna, 2014; Freidenberg, 2018; Shvedova, 2005).

Por último, es importante que esta idea de un modelo masculino de hacer política, sea una herramienta para comprender cómo opera la estructura, pero sin anular la capacidad de acción e interpretación individual. Por lo cual, en este análisis, es importante contextualizar cómo las y los sujetos se posicionan frente al orden hegemónico que opera en el campo universitario, así como también, identificar las distintas estrategias que el profesorado describe para enfrentarse a esas dinámicas, en función de su posición en la estructura, los imaginarios sociales de género y sus propios proyectos.

2.4 Estado de la cuestión

Las implicaciones del ingreso de las mujeres a las universidades ha sido un tema bastante investigado desde distintas disciplinas. Y es que, pese al ingreso tardío de las mujeres a este espacio, prácticamente a nivel global, las dinámicas del convulso S.XX hicieron que su

incremento en las aulas universitarias fuese bastante rápido,⁶⁵ lo que ha resultado en que las mujeres seamos población mayoritaria dentro de las universidades. Un hecho que podríamos caracterizar como mundial a la fecha, es que el ritmo de crecimiento en la participación de las mujeres como estudiantes no ha sido equiparable en términos del profesorado, y aún más, en los órganos de toma de decisiones académicas y administrativas de las IES. Es así que, ha resultado de gran interés indagar sobre distintos aspectos que rodean las problemáticas de género en la educación superior. A partir del objeto de esta investigación, me permito comentar algunos estudios previos en dos grandes líneas. La primera, referida al acceso de las mujeres a los espacios de toma de decisiones de las universidades y, la segunda, vinculada a las experiencias de las profesoras en el ámbito universitario, como espacio laboral masculinizado donde se reproducen prácticas sexistas y misóginas.

2.4.1 Acceso a órganos de gobierno y puestos directivos: Persistencia de la segregación vertical

Podría decirse que la mayoría de estudios referidos a las mujeres en las universidades, tienen un énfasis en establecer un esquema de la composición de las instituciones para visibilizar la gran brecha existente entre profesores y profesoras, no únicamente en términos de cantidad total, sino de acceso a espacios de privilegio para incidir en la toma de decisiones. Una de las aproximaciones más frecuentes es presentar datos estadísticos descriptivos sobre las brechas de género, como el que se encuentra en Castellanos e Ibarra (2009); Azuaje (2014) y Mollo y Moguiliansky (2015). En estas investigaciones latinoamericanas, se recopiló información de bases de datos preexistentes y se constató la segregación horizontal⁶⁶ y la segregación vertical⁶⁷ en la Universidad del Valle en Colombia, IES públicas y privadas en Venezuela e instituciones nacionales de educación superior en Argentina, respectivamente.

Así también, se encuentra el aporte de Guzmán y Guzmán (2017), quienes en un análisis cuantitativo conectan las dimensiones laboral y organizacional de la profesión

⁶⁵ En la región latinoamericana y particularmente en Centroamérica, durante las décadas de los cincuenta y sesenta se tuvo un proceso de alta inversión en la modernización y la industria, lo que requirió abrir nuevos ámbitos de formación. Más adelante, el fin de la Guerra Fría, el impulso de los procesos de democratización y una agenda de desarrollo con mucho énfasis en el acceso a la educación, son algunos de los fenómenos que incidieron en la expansión del acceso de las mujeres a las aulas universitarias.

⁶⁶ Desigualdades según sexo en la matrícula universitaria, de acuerdo a la disciplina de estudios.

⁶⁷ Desigualdades según sexo, en la distribución de puestos de dirección centrales y en unidades académicas.

docente, añadiendo correlaciones entre estos aspectos. Para ello, evalúan la presencia de mujeres en los estratos más altos de las categorías del personal académico. También, buscan determinar si la menor participación de las mujeres en la profesión académica está justificada o no, con base en distintos factores como la participación en cuerpos académicos reconocidos, desempeño académico, etc. Recalcan que la presencia minoritaria de académicas en los niveles de decisión, dificulta la incidencia para plantear modificaciones normativas y acciones institucionales sostenibles que permitan un avance en la igualdad de género en las universidades, por lo que este fenómeno debe ser profundizado.

Con base en esta última inquietud, algunas investigaciones han tratado de explorar los posibles factores que inciden en esta situación: ¿se debe a condiciones externas como los estereotipos de género y una cultura institucional eminentemente machista? o ¿hay elementos subjetivos de las mujeres en este fenómeno? En esa línea, Matus-López y Gallego-Morón (2014), presentan datos estadísticos descriptivos sobre la Universidad de Sevilla, en cuanto a la percepción del techo de cristal por el profesorado. Concluyeron que, en general, no se percibe la existencia de éste y que el profesorado más joven es el que menos percibe las desigualdades de género en el acceso a puestos de poder. Resulta interesante en este caso, el énfasis en la edad, como elemento para evidenciar opiniones marcadamente distintas entre los grupos de docentes. En una lógica similar, Llorent y Cobano-Delgado (2017), estudiaron en la misma institución, la imagen que las mujeres proyectan en el profesorado, a partir de su desempeño en los órganos de gobierno. Su análisis se realizó a partir de los resultados de una encuesta al profesorado, en la cual se encontró que la mayoría de encuestados(as) no percibe la existencia de un techo de cristal, por lo que no identifican si influye o no, ser hombre o mujer para ascender, o si es compatible la vida familiar y la maternidad, con el ejercicio de altos cargos. En otras palabras, la poca presencia de mujeres en altos cargos decisionales no es percibida como un asunto de género.

También en España, los estudios de Díez, Terrón y Anguita (2009) y Tomás y Guillamón (2009); añaden el análisis de motivaciones para aspirar a cargos de poder, así como obstáculos enfrentados por hombres y mujeres. En ambos casos se trata de estudios macrosociales (consideran una muestra nacional o de varias universidades), que destacan en sus resultados las diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a lo siguiente: tiempo

destinado al ejercicio de los cargos de poder y responsabilidades familiares, nociones sobre el liderazgo requerido para asumir dichos cargos y las formas particulares de ejercer el poder. En ambos estudios se plantean barreras tanto subjetivas, como externas (institucionales y familiares) para que las mujeres accedan a esos cargos.

Por otra parte, dentro de las investigaciones de corte cualitativo, uno de los estudios sobresalientes es el de Madera (2017), cuyo objetivo principal fue analizar las experiencias de académicas estadounidenses que aspiraron a convertirse en decanas de instituciones de investigación, pero que no lo lograron. La autora realizó entrevistas a profundidad a profesoras de distintas ciudades. Algunos de los temas que aparecen en sus hallazgos, como obstáculos para el acceso a puestos decisionales, son las barreras institucionales, como el hecho que exista una cultura masculinizada y prácticas excluyentes de organización, establecimiento de redes y mentores; así como barreras individuales, tales como la baja intencionalidad en participar y proyecciones distintas de la carrera como académica.

Por último, cabe señalar que en Centroamérica son muy pocos los estudios que profundizan en las desigualdades de género dentro de la vida académica. Sin embargo, se encuentra la investigación de Fernández-Carvajal y Sequeira-Rovira (2015), en la que se aborda la movilidad de las mujeres académicas en los puestos de decisión dentro de la Universidad Nacional de Costa Rica. Se registra en primera instancia, el comportamiento en la participación femenina en Rectoría, decanatos y direcciones desde la década del setenta. Luego se incorpora una parte cualitativa, entrevistando a diecinueve académicas de distintas disciplinas, quienes fueron las primeras en acceder a dichos espacios. En estos relatos, se expresan de forma particular, las barreras externas que las mujeres tuvieron que sobrellevar para acceder a los puestos y ejercerlos.

En síntesis, los estudios citados documentan la persistencia de la segregación vertical en las universidades, además que abordan diversas aristas de dicha problemática. Se identifican barreras externas (estructurales e institucionales), así como barreras que suelen denominarse internas, que se refieren a cuestiones individuales asociadas a la motivación e interés propio de ocupar los espacios de decisión; cuestión que será discutida en esta investigación.

2.4.2 Mujeres y profesoras: desigualdades en la carrera académica

En este grupo de investigaciones hay una multiplicidad de abordajes, temas y aproximaciones, que podría sintetizar bajo la pregunta más general: ¿qué significa ser mujer y docente universitaria? Con todos los matices que pueden implicar los diferentes contextos nacionales, y las condiciones específicas de cada mujer, existen una serie de experiencias que atraviesan de forma similar a todas estas mujeres, en sus trayectorias como académicas. Dentro de éstas, identifiqué estudios referidos a las condiciones laborales desiguales, trayectorias académicas diferenciadas entre hombres y mujeres y las dificultades en la conciliación familiar y laboral. Por último, retomo algunas investigaciones que ponen el énfasis en las universidades como organizaciones que reproducen el sexismo.

Sobre las condiciones laborales, se encuentra la investigación de Cánovas (2017), que sistematiza datos estadísticos sobre la situación laboral de las mujeres docentes en León, Guanajuato. Asimismo, retoma las experiencias de diez académicas por medio de un análisis del discurso. Es un trabajo que toca aspectos amplios sobre las académicas, tales como las pocas posibilidades de acceder a un puesto permanente, conciliación de lo laboral con lo familiar, relaciones con profesores mayores y acoso dentro del espacio laboral. Se resalta la precariedad presente (y en aumento) en algunas IES, frente a los procesos de masificación educativa; problemática que tiene efectos diferenciados en profesores y profesoras, pues las últimas se ven más expuestas a un contrato inestable y una mayor vulnerabilidad al asumirlo.

Uno de los grandes aportes en esta área, es el que se da como parte de un programa de visibilización de inequidades de género en la UNAM, en el cual se realizaron una serie de investigaciones, cuyos resultados se reflejaron en el libro “Intrusas en la Universidad” (Buquet *et al.*, 2013). En éste, se incorpora un capítulo sobre la carrera académica de las mujeres, el cual tiene su base en la realización de una encuesta y varios grupos focales entre profesores y profesoras. En los resultados, se enfatiza la situación de tipo de contratación en las académicas, las desigualdades en el acceso a cargos de dirección, las desigualdades en las horas dedicadas a tareas de cuidado y del hogar (donde se evidencian la doble -o incluso triple- jornada) y situaciones de acoso y discriminación dentro de la universidad.

Sobresale también, la tesis doctoral de Buquet (2013), quien inicia con la presentación de datos estadísticos para evidenciar las brechas de género, hasta llegar a la reconstrucción

de trayectorias de dos grupos distintos de investigadoras dentro de la UNAM. Se enfoca específicamente en la trayectoria académica y analiza aspectos de gran relevancia en el ascenso de las académicas. Así, va hilando el avance profesional, con lo que esto significó en términos de identidad de género, en el marco de las exigencias sociales y la presencia, en algunos casos, de la autocensura. Otro aspecto interesante, es su conclusión de que “no solo el género importa”, pues también hay que tomar en cuenta la situación socioeconómica de las mujeres, redes de apoyo, etc. Deja abierta la pregunta: “¿cómo acceden al poder las mujeres en sociedades androcéntricas?” (Buquet, 2013, p. 266).

Por otro lado, se encuentran las investigaciones que enfatizan en la relación, armonización o conciliación familiar y laboral de profesoras universitarias. Es relevante el esfuerzo conjunto de investigación, realizado por profesoras de varias universidades estatales en México. En primer lugar, García (2017) aborda el vínculo entre las políticas públicas que se relacionan con el trabajo doméstico y la profesión académica en la Universidad de Guadalajara, desde un enfoque metodológico que combina técnicas cuantitativas como cualitativas. Resulta importante que, se destaca en los hallazgos, que entre las y los entrevistados, se observa que los “maridos siguen reproduciendo el papel tradicional de hombre proveedor que se ‘moderniza’ al ‘ayudar’ en el hogar a la mujer; en lo que él decide y quiere” (p. 52). Cortés y Pont (2017) por su parte, se enfocan en los discursos y prácticas institucionales e individuales que inciden en la desigual distribución de las tareas del hogar, a partir de información recopilada con académicas de la Universidad Autónoma de Guerrero. Visibilizan que la llegada de las mujeres al ámbito universitario no ha sido complementada por una redistribución de las responsabilidades domésticas. Recurren a las narrativas de las académicas, indagando sobre las percepciones en cuanto a la armonización o conciliación de la vida familiar y laboral, las representaciones sociales y el tránsito academia-hogar-academia. En ambas investigaciones, se concluye sobre la necesidad de institucionalizar la perspectiva de género, desde un enfoque de promoción de corresponsabilidades equitativas.

La situación de sobrecarga antes mencionada, conduce a conflictos muy fuertes de las académicas que son madres, tal como lo expresan Gamboa y Pérez (2017), en su estudio en la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo. Ellas ven en la maternidad, un ámbito de tensión subjetiva que incide en la trayectoria de las académicas, desde una mirada más

psicológica. Las autoras exploran también los usos del tiempo de las académicas dentro del ámbito laboral y del hogar, profundizando en los tipos de tensiones entre ambos espacios. En sus resultados, se menciona la existencia de “dos relojes en pugna”, lo que desemboca en un malestar por la superposición o colonización del tiempo de la familia por el del trabajo y la limitada disponibilidad de tiempo personal. Asimismo, se aborda el sentimiento de culpa que aparece frente a esta situación. Concluyen en líneas similares a las anteriores, y añaden la importancia de lograr transformaciones radicales para superar el mito de la ideología de la maternidad y la idea de la mujer multitareas.

Navarro y Pacheco (2017), en una aproximación mixta, se dedican a analizar la Universidad Autónoma de Nayarit como un espacio masculino, donde a partir de elementos individuales, familiares y contextuales asociados a las expectativas de género, las mujeres quedan en desventaja. Hacen una radiografía del profesorado, enfatizando en las características de las académicas. Se ahonda en los usos del tiempo laboral y del hogar, visibilizando el entrecruzamiento de estas esferas y las complejidades que significa para las académicas, intentar conciliarlas. En ese sentido, el camino que recorren las profesoras está atravesado por tensiones de diversa índole, entre el ser madre, esposa, académica, investigadora; lo que les genera conflictos en sus vidas. Un aporte interesante de este estudio, es la consideración del ambiente laboral de forma transversal, para reflejar la desigualdad de condiciones en las que las académicas ejercen su trabajo.

Desde el enfoque micropolítico que adopto en esta investigación, se hace importante también, referir algunas investigaciones que han introducido debates en términos más estructurales, en relación con las condiciones que permiten y reproducen las desventajas que enfrentan las mujeres en las universidades. Esto permite tener referencias sustanciales para analizar la posición de las académicas, y la complejidad de promover el cambio, en el campo universitario. En primera instancia, Cerva (2017, 2018), analiza los desafíos de los procesos de institucionalización del género en las universidades. Distingue dos aspectos dentro de dichos procesos: género como campo de conocimiento y, por otro lado, “las políticas universitarias a favor de la igualdad, no discriminación y violencia contra las mujeres (política institucional)” (p. 35). Adopta un enfoque donde es central el análisis de las

universidades como organizaciones generizadas, es decir, como espacios en los que se “transmiten ciertos ideales de la masculinidad hegemónica” (p. 39).

En ese marco, estudia las posturas de los académicos, desde la construcción de sus masculinidades. Dentro de sus hallazgos, plantea que existe la noción entre los académicos, sobre una autoridad científica cimentada en el mérito, discurso en el que no se observa un cuestionamiento de los estándares ligados a la masculinidad hegemónica. Habla de una “ilusión de los números”, que sugiere que los académicos optan por reconocer la equidad como un tema exclusivo de la mayor presencia de mujeres, frecuentemente asociado al incremento de la matrícula de mujeres estudiantes. Añade que “prevalece la convicción de que las políticas de género son algo innecesario dentro del ámbito universitario”. A este respecto, opera la idea de la Universidad, como una realidad distinta al resto de la sociedad, pues se asume como espacio de “personas educadas, progresistas y con una conciencia de las necesidades del país” (p. 41).

Cabe resaltar, su señalamiento de que “las universidades, como organizaciones, han probado ser ciegas para visibilizar las desigualdades de género en lo que respecta a su estructura y cultura organizacional” (Cerva, 2018, p. 39). Situación que marca la experiencia de las profesoras en las universidades. Así, la autora da cuenta de la invisibilidad del acoso y hostigamiento sexual que viven las profesoras, tema que los académicos asocian a eventos aislados e individuales. También sobresale que, los profesores las hacen responsables de su situación de desigualdad, aunque al mismo tiempo, reprochan la conciencia y crítica de éstas, frente a esas situaciones. De esta forma, los profesores utilizan el hecho que algunas mujeres han logrado ascender en las jerarquías universitarias, como una forma de demostrar que la organización tiene apertura a que las mujeres ocupen dichos cargos. Es por ello que, la autora enfatiza la importancia de ir más allá de la producción científica sobre el género, hacia la promoción de una cultura de igualdad. Sin embargo, esto presenta retos bastante profundos, tales como la falta de convicción y apoyo decidido a estos procesos por las autoridades universitarias, insuficiente presupuesto y condiciones para el personal que trabaja temas de género, así como lo que denomina una “política de simulación sobre la construcción de la igualdad de género” (Cerva, 2017, p. 34).

En una línea similar, Mingo y Moreno (2017) estudian cómo el orden de género estructura y naturaliza relaciones que enfatizan la diferencia de los sexos. En la Universidad, vista como organización, lo anterior se manifiesta en distintas prácticas que pueden ser catalogadas como sexistas, pues en distintos niveles, “indican y restringen el lugar social y espacio físico que las mujeres ocupan” (p. 573). Esta es una investigación cualitativa, que recoge distintos tipos de prácticas sexistas en la UNAM, mediante cuatro casos específicos. En éstos, se observa la diversidad y niveles en que el sexismo puede presentarse en las universidades, desde prácticas que pasan desapercibidas, hasta la violencia explícita. Se muestra, por ejemplo, cómo bajo la estrategia del humor, se ocultan discursos de inferioridad de las estudiantes, los cuales son promovidos por algunos profesores en las aulas.

Por otro lado, la confrontación y señalamiento por parte de las mujeres, puede verse minimizada por una estructura que tiende a invisibilizar esas prácticas. Las autoras abordan la cortesía y cortejo, como forma de sexismo que tiene a su base el acoso sexual, problema que es disimulado a través de un “acervo cultural antiguo y profusamente reproducido” (Mingo y Moreno, 2017, p. 584). Concluyen lo complejo de abordar el sexismo, pues constituye un mecanismo que es parte de la estructura de género, por lo que es ahí mismo, donde se contienen las formas de su reproducción. Señalan que las estrategias para abordarlo, deben considerar tanto la dimensión individual, en el sentido que las mujeres puedan tener las herramientas para actuar frente al sexismo, al tiempo que pueda darse un respaldo al cambio, desde una perspectiva colectiva y organizacional.

Siguiendo esa lógica, Rovetto *et al.*, (2017), afirman que “las violencias sexistas atraviesan todas las relaciones interpersonales que se dan en las instituciones de educación superior, generando desventajas específicas para las mujeres y otras personas con identidades sexuales disidentes o no heteronormadas” (p. 85). Las autoras afirman que hay una gran resistencia a reconocer las formas concretas en las que las violencias sexistas se expresan. La falta de datos, investigaciones, normas y procedimientos para su sanción, son sólo algunas de las manifestaciones de dichas resistencias. De ese modo, se enfocan en el análisis de las estrategias implementadas por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, frente a estas problemáticas. Remarcan que muchas

de las prácticas sexistas permanecen ocultas, razón por la que es clave el cuestionamiento permanente de la “neutralidad” aparente del espacio universitario.

Tomando en cuenta este recorrido, la presente investigación pretende insertarse y abonar a la discusión en varios sentidos. Primero, a partir del abordaje de un caso particular en Centroamérica, contexto en el que hay pocos estudios sobre el tema, pero que, al mismo tiempo, presenta ciertas condiciones similares a otras universidades de la región latinoamericana; cuestión que permite abrir otras líneas de investigación similares. En segundo lugar, a nivel teórico y metodológico, se observa que buena parte de los estudios se restringen a presentar datos estadísticos descriptivos, lo cual es muy limitado pues muy pocos establecen análisis cuantitativos que reflejen las relaciones entre las variables estudiadas. Por otro lado, las investigaciones de corte cualitativo o mixtas con énfasis en lo cualitativo, han aportado una mayor profundidad en el análisis de los factores que puedan estar ocasionando la baja presencia de mujeres en la academia. Sin embargo, estos estudios han introducido de forma limitada el análisis de experiencias de hombres y mujeres, por lo que, se evidencia la necesidad de acentuar una perspectiva relacional, a lo cual, la mirada micropolítica será un valor agregado para acercarse a las dinámicas de género entre el profesorado.

Finalmente, cabe decir que la experiencia de las mujeres en las universidades, ha sido ampliamente estudiada y está presente en investigaciones que abordan el sexismo, la misoginia y la discriminación, en ámbitos como el uso del lenguaje, el proceso de enseñanza y aprendizaje (currículo oculto), la violencia y el acoso sexual, entre otros. No obstante, la mayoría de estos se centran en las relaciones docente-estudiante, por lo que se identifica que hay aún muy poca investigación sobre estos aspectos, con un enfoque especial en las relaciones entre el profesorado. Cabe destacar que, la perspectiva de la Universidad como organización generizada, aporta a la discusión de las barreras institucionales para la introducción de políticas que promuevan la igualdad de género.

Capítulo 3. Relato Metodológico

A lo largo de los años de presencia en la Facultad, primero como estudiante y luego como profesora, tuve diversas experiencias que, gradualmente pasaron de ser meras observaciones e inquietudes del entorno, a constituirse en verdaderas molestias e inconformidades, que tenían en su centro las relaciones de género. Discriminación, sexismo, acoso y discursos

abiertamente en contra de los feminismos, son algunas de las situaciones que observé y que parecían operar de forma naturalizada. Ante ese panorama, meses después de ser contratada, comencé a involucrarme en iniciativas con otras colegas, con el objetivo de contribuir a una mayor atención a estas problemáticas. Parte de ese interés, se materializó en el ingreso a esta maestría y en mi insistencia de ubicar el objeto de estudio en mi país y en la UES. En este capítulo, explicaré cómo se configuró la estrategia metodológica y las condiciones de realización del trabajo de campo, a la luz de las herramientas metodológicas utilizadas y las implicaciones de mi propia ubicación en la interacción con las y los informantes.

3.1 Ruta metodológica

El objetivo de investigación planteado para el ingreso al campo, se centró en analizar la influencia de los imaginarios sociales sobre el género en las experiencias de participación política dentro de la Facultad, expresadas por el profesorado. Buscaba indagar sobre las similitudes y diferencias entre profesoras y profesores, en cuanto a su trayectoria académica-laboral y familiar, así como en relación con sus posicionamientos y experiencias en los procesos de toma de decisiones, rol de los órganos de gobierno universitarios, procesos electorales, conflictos e intereses en el contexto de la Facultad. Con estas inquietudes en mente, me propuse una investigación de corte cualitativo, bajo el *método de estudio de caso*, el cual, pese a los debates sobre si representa una forma particular de hacer investigación, una unidad empírica o construcción teórica; aporta elementos valiosos para el abordaje realizado. Goode y Hatt (1969) señalan que “lo que haría específico un estudio de casos, más que radicar en una forma especial de reunir información y sistematizarla con fines de investigación social, es mantener la unidad del todo, el esfuerzo por no perder el carácter unitario de la entidad que está siendo estudiada (un individuo, una organización, etc.)” (como se cita en Gundermann, 2013, p. 235). El énfasis se encuentra en la unicidad del ámbito de estudio, en otras palabras, en la peculiaridad contextualizada, que busca acceder a los significados que sus actores le dan a ciertos fenómenos (Gundermman, p. 247).

Abordar la situación de una Facultad de la UES, se constituye en relevante, al ser la institución que centraliza la educación superior pública en el país, por lo cual, posee mayor alcance y trayectoria a nivel nacional. Como universidad latinoamericana y particularmente, centroamericana, tiene “elementos típicos” (Coller, 2002) de otras instituciones de la región

(segregación vertical y horizontal, por ejemplo), así como un contexto socioeconómico y político con algunos elementos compartidos; por lo que se espera que esto abone a la discusión sobre las desigualdades de género presentes en la academia y una mayor problematización de cómo el género influye en la micropolítica de las universidades. Partiendo de estas nociones, la “construcción del caso” inició con el rastreo de información documental para construir un panorama general de la Universidad y de la Facultad, siguiendo como eje conductor, conocer la composición de la comunidad universitaria, las características del cuerpo docente (sexo, tipo de contrato, años de servicio, etc.) y qué se está abordando en la UES en temas de género.

Sobre el primer punto, hubo algunas limitaciones en cuanto al tiempo de respuesta, por lo que realicé gestiones con la UAIP-UES y de forma directa con autoridades de la Facultad. Pese a estas dificultades, pude contar con datos del profesorado por Ley de Salarios en el periodo 2014-2020 y del resto, en el periodo 2016-2020. Asimismo, obtuve las nóminas de la conformación de la Junta Directiva de la Facultad y los datos del estudiantado en el periodo 2008-2018. Me auxilié además del portal de acceso a la información de la UES, páginas web, redes sociales de las distintas dependencias académicas de interés y del Sistema Prometeo.⁶⁸ Sobre el segundo punto, realicé un amplio seguimiento del quehacer institucional a través de las redes sociales. De igual forma, mientras ejecuté el trabajo de campo, asistí a varios eventos de interés.⁶⁹ En suma, la utilización del método de estudio de caso, ha significado reconstruir elementos del contexto institucional, en articulación con el contexto macro del país y la realidad de las y los individuos; tal y como se ha esbozado en el capítulo uno. Es decir, analizar la Facultad en un marco universitario, como organización política, así como también, ubicar actores, estructuras y contexto, en su interacción dinámica.

Dentro de las técnicas de investigación, ubico como principal, las *entrevistas a profundidad*, lo que entre las distintas conceptualizaciones y denominaciones, correspondería en primer lugar, con lo que Kahn y Cannell (1977) describen como “una situación construida

⁶⁸ Este sistema es utilizado para el ingreso de calificaciones, realización de autoevaluación docente, entre otras cosas. Pude hacer uso de éste a través de mis credenciales como docente.

⁶⁹ Uno de ellos fue la presentación de una investigación sobre condiciones de acceso, permanencia y egreso de hombres y mujeres a carreras de ingeniería. En ese espacio, pude obtener un ejemplar de la investigación: “La Universidad de El Salvador como espacio de reproducción de la violencia de género” (Rodríguez *et al.*, 2019).

o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras” (como se cita en Vela, 2013, p. 65). Ésta, como contexto, posee una relevancia para el acercamiento a los significados que los individuos asignan a los fenómenos. Y se convierte en los términos de Guber (2011) en una relación social, un diálogo intersubjetivo en el que se accede al universo del informante y se encuentran distintas reflexividades. Un diálogo en el que debe primar la reciprocidad, la ética y la confianza, lo que conduciría mediante un contacto repetido y un trabajo acucioso de la investigadora, al establecimiento de *rapport*.

De acuerdo a Vela (2013), las entrevistas no estructuradas se caracterizan porque quien entrevista no asume un rol directivo como tal, más bien propicia que se oriente la conversación mucho más libre hacia los temas de interés. Incluso, se realiza en lugares donde se genera mayor confianza y tranquilidad para el entrevistado o entrevistada. Añade, que implica una inmersión del entrevistado frente a, o en colaboración con, el entrevistador. Se pretende entonces, aproximarse a la comprensión de la experiencia de las y los informantes en sus propias palabras, sobre la base de una conversación entre iguales (Taylor y Bogdan, 1996). Estas acotaciones sobre la conducción de entrevistas a profundidad, derivaron en la flexibilidad en el uso del instrumento, pues me mantuve en la línea de permitir que las y los informantes marcaran los ritmos y puntos de mayor interés, aquello que les hace sentido en el marco de los temas más amplios que se estaban abordando. De igual manera, resultó en la realización de nuevas preguntas, surgidas a partir de las experiencias particulares que se iban develando por mis interlocutores e interlocutoras.

A nivel empírico, las entrevistas lograron cubrir las áreas generales del instrumento y pude establecer un nivel de profundidad significativo en lo conversado con el profesorado. Sin embargo, la consecución de *rapport* fue muy diferenciada, sobre todo entre hombres y mujeres, pues se construyó una relación más cercana con las profesoras. En términos del estudio de caso, el desarrollo de las entrevistas fue satisfactorio, pues permitió recabar información que enriquece no solamente los aspectos directamente vinculados al tema de investigación, sino al contexto institucional y de las y los actores en el marco de la estructura universitaria. Siguiendo la lógica de la construcción del caso, la selección de la muestra

comporta características muy distintas de las del tipo cuantitativo, por lo que realicé un *muestreo teórico*, el cual “no se rige por un criterio de representatividad y ni siquiera por uno de ‘tipicalidad’, sino que por su representatividad teórica” (Gundermann, 2013, p.260). En otras palabras, el potencial que cada informante tiene de brindar elementos para el análisis del fenómeno. Por tal razón, las y los informantes se aproximan a la diversidad de condiciones del profesorado en términos de sexo, edad, escuela a la que pertenece, tipo de contratación y antigüedad en la institución. También, se incorporó profesores y profesoras con distintos niveles de implicación en la política formal de la Universidad.⁷⁰

Todas estas variables relevantes en lo teórico, así como la disponibilidad de las personas de hablar sobre sus experiencias; constituyeron el núcleo de la selección de informantes, pues interesaba tener una información detallada y profunda, que permitiera ir desentrañando los fenómenos con la mayor complejidad posible. En esa línea, me propuse lograr el “punto de saturación”, cuestión que en la ejecución se convirtió en un punto de reflexión importante. Esto, al reconocer que “la indagación cualitativa se ocupa de la experiencia humana en toda su complejidad, y si se admite que su práctica es un procedimiento de curso altamente incierto, no habría ningún momento en el cual una búsqueda atenta y abierta dejara de encontrar elementos nuevos y relevantes sobre el tópico en estudio” (Martínez-Salgado, 2012, p. 617). Con este análisis, las preguntas de investigación y el material obtenido en mente, constaté tanto repeticiones como contradicciones en la información, lo cual habilitaba para construir algo relevante y problematizador del fenómeno en estudio.

De forma complementaria, llevé un *diario de campo*, el cual consideré necesario para enriquecer las entrevistas y el proceso de análisis, pues amplía el registro de la grabación. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1996), me permitió tener un bosquejo de los temas que surgieron durante las entrevistas, plasmar comentarios sobre intuiciones o conjeturas sobre las conversaciones, anotar aspectos del lenguaje no verbal u otros del contexto y de mi vivencia, registrar las conversaciones informales (no grabadas) con las y los informantes u otras observaciones significativas. Sobre el último punto, aproveché para realizar (en el

⁷⁰ Es decir, hay una representación de docentes que han estado en la Junta Directiva, cargos como jefaturas y coordinaciones, entre otros; así como quienes nunca han participado en esos espacios.

momento en que me fue posible) algunas anotaciones sobre dos encuentros informales. Uno de ellos, un desayuno con profesoras de ambas escuelas, donde se realizaron algunas reflexiones vinculadas a temas que se abordan en la investigación. El otro, un típico “espacio de hombres” fuera de la Universidad, donde compartí con académicos de otras facultades acompañando a mi pareja. Me pareció relevante reflexionar a partir de mi experiencia, sobre las posibilidades que una mujer tiene de integrarse a esas dinámicas de negociación informales, qué características adoptan las interacciones y cómo me sentía en ese entorno. Estas ideas son parte del análisis del capítulo cuatro, sobre la política formal en la Facultad.

3.2 Ser parte del campo “desde afuera”

Una de las inquietudes que me asaltaban con mayor frecuencia desde que iniciamos el seminario de preparación de tesis en el primer semestre, tenía que ver con la idea de “investigar siendo parte del objeto de estudio”. Muchas lecturas hicimos al respecto, y quizá algunas de ellas me parecían demasiado tajantes en el “no es posible” o el “siempre es posible”. A partir de la experiencia en el trabajo de campo, puedo decir que mi posición como investigadora era una mezcla de cosas. De alguna forma, muy similar a mi situación al regresar a El Salvador y sentir que necesitaba “readaptarme” a mi país. Con mis informantes, de acuerdo al nivel de confianza, yo parecía desde alguien a quien habían visto y sabían su nombre, hasta una compañera con la que han compartido muchas experiencias, pero que ahora se vislumbra como lejana e incluso que “no forma parte de”. Traté de aprovechar esta relativa distancia y uno de los recursos que utilicé, para ser una interlocutora conocida pero no inmersa directamente en el campo, fue insistir en que profundizaran en algunos eventos y experiencias, pues yo “no había estado ahí”.

Bajo esa lógica, buena parte de las reflexiones luego de cada encuentro se centraron en ubicarme en quién soy yo para cada informante. Me posiciono como una profesora de contratación reciente, que al obtener una plaza fija, tuvo la posibilidad de optar por una licencia para estudiar en el extranjero. Esto, era importante pues me ubicaba en una situación de relativo privilegio respecto de algunos colegas que entrevisté. Por otra parte, siendo joven, me identifiqué muchísimo con gran parte de los escenarios descritos por el profesorado más joven, en cuanto a las relaciones con colegas de mayor antigüedad en la institución y, en

algunos casos, sobre las ansias de cambio y el compromiso por tomar un rol activo en mejorar las condiciones de la Universidad, lo cual, hacía mucho más fácil abordar esos temas.

Como mujer, sentí que me era más fácil establecer una relación de cercanía y empatía con las informantes, por lo que considero que fue posible alcanzar el *rapport*. Las entrevistas se desarrollaron con mayor fluidez, en gran medida, porque me sentí más cómoda, sobre todo, cuando algunas de las profesoras me señalaban que les había servido hablar para desahogarse de situaciones que les inquietaban y que, sentían que había sido una plática normal entre “cheras”.⁷¹ Esto, aunque sumamente gratificante a nivel académico y personal, me hizo también pensar en varias ocasiones sobre la importancia de no “idealizar” a mis informantes. Con los hombres fue un reto, pues en algunos momentos sentí que, por ser mujer y joven, adoptaban algunas actitudes paternalistas conmigo, me interrumpían al hablar o, incluso, se realizó comentarios sobre mi cuerpo. Estas situaciones me interpelaban, pues llegaban a generarme incomodidad o molestia, sin embargo, desde mi racionalidad, opté por priorizar el mantener un ambiente de confianza para los informantes, para no perder la información que se me estaba dando. Me respaldé en la reflexión sobre las lecturas y discusiones de las clases, en las que veíamos la importancia de generar un ambiente cordial en las entrevistas y que, en nuestro rol como investigadoras, no era el propósito pretender “aleccionar” a las y los informantes sobre aquello que relatan en torno a sus experiencias.

También creo importante considerar que, el profesorado que entrevisté, le habló también a la feminista, lo cual no es un detalle menor en un espacio donde la mayoría, no toma una posición activa en su discusión o está abiertamente en contra de los feminismos. Le hablaban entonces a alguien que promovió actividades para poner los temas de género en debate dentro de la Facultad, incluyendo la crítica de la penalización absoluta del aborto en El Salvador. Se dirigieron a quien decidió especializarse en estudios de género y que, estando casada, “*aún* así se fue a estudiar” porque “su esposo la dejó ir”, como en varias ocasiones me han dicho algunas personas durante todo el proceso de la Maestría. Mi posición como mujer y esposa, considero que también contribuyó a tener una imagen más legítima y favorable con algunos interlocutores, para quienes de alguna forma “matizaba” sus nociones

⁷¹ Expresión que hace referencia a ser cercanas o amigas.

sobre quien se desenvuelve en los estudios de género. De igual manera, me permitió una mayor cercanía con algunas profesoras, por considerarse que habían experiencias compartidas en cuanto a las relaciones de pareja.

Por último, creo que el acto de hablar sobre el trabajo, con alguien que se sabe como cercana de ese entorno, permite que lo anecdótico fluya hacia direcciones muy profundas. En muchos casos, me compartieron experiencias muy específicas, algunas muy positivas y otras que, lamentablemente implicaban el señalamiento directo a otras personas. Desde eso, hasta los “chambres”⁷² de pasillo, se entremezclaron con las vivencias expresadas por el profesorado. En esa línea, la selección de relatos, citas y demás referencias contenidas en este documento, es resultado de una reflexión ética y feminista.

3.3 Ingresar y retornar al campo

Regresé a El Salvador a finales de mayo de 2019, con muchas expectativas sobre cómo sería volver a entrar en contacto con mi espacio de trabajo, luego de un año fuera del país, en el cual, si bien me mantuve al tanto del quehacer institucional, la comunicación más directa fue únicamente con colegas más cercanos. Tal como lo planifiqué, realicé el primer contacto con las y los posibles informantes a través de correo electrónico o mensaje privado en redes sociales, según disponibilidad de esos datos. Esta opción de comunicación más directa y personal, se debió a que consideré que si lo hacía a nivel formal-institucional, podría ser vinculada a la coyuntura electoral, como aliada de algún sector, lo cual podría dificultarme no sólo el acceso al campo, sino también la credibilidad frente a mis informantes y, por supuesto, la calidad de la información obtenida. Seleccioné las personas a contactar, a partir del listado del cuerpo docente que me facilitó la Oficina de Recursos Humanos de la Facultad, verificando la combinación variada entre: sexo, Escuela a la que pertenece y tipo de contrato. Pese a que en los datos que me brindaron no se incluía la edad ni los años en la institución, a partir de mi conocimiento del profesorado, también consideré ese punto.

Inicié con muchos temores sobre lo complejo que podría ser que accedieran a participar en las entrevistas, al tratarse de temas vinculados a las relaciones interpersonales y los conflictos dentro de la Facultad en un contexto electoral y que, en varios casos, no había

⁷² Expresión que se refiere a chismes, cotilleo.

tenido un contacto más allá del saludo con algunas personas. Con el objetivo de generar confianza, redacté un texto formal en el que me presentaba y explicaba a grandes rasgos la investigación y el rol que ellas y ellos tendrían. Desde el primer contacto, les especificué que podían hacerme cualquier pregunta antes de aceptar. Obtuve una respuesta bastante positiva y rápidamente se establecieron los medios para coordinar el primer encuentro, lo que en principio fue complicado debido a que en ese momento se estaba cerrando el ciclo académico y el profesorado se encontraba muy saturado con las evaluaciones, publicación de calificaciones y los aspectos administrativos que esto conlleva.

La realización de entrevistas se situó entre el 7 de junio y el 31 de julio de 2019. En todos los casos, se realizaron entre lunes y viernes y, en su mayoría, se mostraron mucho más cómodos de hablar en un espacio distinto a la UES, por lo que nos reuníamos en cafés o restaurantes. Únicamente hubo dos personas que me citaron dentro de la Universidad. Entrevisté a cinco profesoras y cinco profesores con perfiles muy distintos y representación equitativa de la Escuela de Relaciones Internacionales y de la Escuela de Ciencias Jurídicas. Las edades se encuentran entre los 30 y los 75 años, mientras que los años de trabajo en la institución oscilan entre dos y treinta y ocho. En cuanto a su situación familiar: seis personas se encuentran casadas (con o sin hijos e hijas), dos manifestaron tener pareja (con o sin hijos e hijas) y dos se encuentran solteras y sin hijos e hijas. En cuanto al grado académico: cinco docentes han concluido estudios de posgrado, tres tienen la calidad de egresados de un posgrado y dos se encontraban estudiando uno, al momento de la entrevista (Ver Anexo 1: Datos Generales de las y los informantes).

Otro elemento que consideré de gran relevancia desde el principio, fue el tipo de contratación, razón por la que seis informantes tienen actualmente un contrato eventual o tuvieron ese tipo de contrato por un largo periodo. El resto se encuentra contratado bajo Ley de Salarios, en las distintas categorías del escalafón.⁷³ También, logré obtener una muestra significativamente diversa en relación con las actividades adicionales a la docencia. Así, entre ellos y ellas, hay por un lado, algunos que han estado o están formando parte de órganos de gobierno, han ejercido coordinaciones de comisiones especiales o jefaturas; así como otra

⁷³ Hay que recordar que se ingresa al escalafón docente dentro de la UES, al ser contratado por Ley de Salarios a partir de concurso público por oposición.

parte que nunca ha estado involucrada en este tipo de actividades. Lo mismo en términos de su vinculación con temas de género. De las profesoras, tres de ellas han recibido alguna formación corta al respecto, y/o se muestran interesadas, mientras que dos de ellas, aunque han asistido a algún curso, afirman no tener interés o no conocer mucho al respecto. En los profesores, ninguno ha participado en espacios de formación/sensibilización en género. Dos manifiestan desconocer y no tener interés en vincularse a temas de género, mientras que, el resto, aunque en niveles distintos, manifiestan alguna apertura/interés en conocer.

En lo relativo al desarrollo de las entrevistas, la primera sesión, iniciaba con una plática informal, generalmente, me preguntaban cómo me va en la Maestría y cómo me sentía en México, cuestión que favoreció para relajar el ambiente y quizá también, bajar un poco mis nervios, sobre todo cuando se trataba de personas con las que no había interactuado mucho o que, al yo ser parte de la Facultad, tenía cierto temor sobre sus posibles reacciones conmigo, principalmente al saber el tipo de estudio del que se trataba. Les expliqué más sobre la investigación y las áreas que se abordarían en la entrevista, les anticipé que tomaría un tiempo y que me ajustaría a su disponibilidad de horarios. Se mostraron bastante abiertos a compartir el tiempo que fuera necesario, aunque en el camino, cada informante marcaba su propio ritmo en cuanto a la duración de cada reunión, horarios de preferencia (que fueron desde las 7 hasta las 19 horas) y día de la semana. Resultaron de esto, un promedio cuatro horas y media de entrevistas por cada informante, en aproximadamente tres sesiones.

De igual forma, durante ese primer espacio, les expuse mis compromisos como investigadora al solicitarles su consentimiento informado para grabar las entrevistas y establecer los parámetros del uso de la información ahí contenida. Les indiqué el anonimato de sus respuestas, y que podían expresar en cualquier momento si querían detener la grabación. Esto sólo ocurrió una vez, bajo la solicitud del informante y en dos ocasiones más, porque yo misma pregunté si preferían que detuviéramos la grabación y la respuesta fue afirmativa. En este último caso, me parecía que si no consultaba, dado lo delicado de los temas que surgieron, estaría de algún modo viendo a mis informantes como meros dispositivos de los cuales “sacar” aquello que me interesaba y más allá de eso, la conversación iba a un plano de confianza en el que, antes que a la investigadora, me hablaban a mí, como mujer y colega con la que se había configurado alguna empatía.

3.4 Inmersa en el guión de entrevista

El guión de entrevista utilizado fue producto del trabajo realizado durante todo el segundo semestre de la maestría. A partir de los avances en la discusión teórica, fue oportuno retomar como herramienta metodológica para complejizarlo, la noción de trayectoria. Partí entonces de la idea que el profesorado tiene trayectorias diferenciadas dentro de la Universidad y que, todo lo que ocurre en el entorno universitario, no puede desligarse de la trayectoria familiar, puesto que la posición y condición que se les asigna a hombres y mujeres en la sociedad en su conjunto, les significa vivencias diferenciadas. Siguiendo a Scott (2008), el género se construye en espacios diversos e interconectados: en el hogar, pero también en el mercado de trabajo y en las instituciones. Y en el caso de la UES como institución, finalmente es fruto de la construcción del Estado mismo, además de ser un espacio altamente masculinizado en cuanto al profesorado. Razones por las que genera condiciones, muchas veces adversas, para el desarrollo de las académicas.

La visión de trayectorias vitales que utilicé para la elaboración del guión de entrevista, retoma los conceptos propuestos por el enfoque del curso de vida: trayectoria, transición y *turning points*. En el caso de *trayectoria*, como la define Elder, “línea de vida o carrera, camino a lo largo de toda la vida que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (como se cita en Blanco, 2011, p.12); *transición*, vista como cambio de estado (por ejemplo incorporación al cuerpo docente, cambio en el tipo de contratación, campaña electoral, elección como miembro de órganos de gobierno, o bien el cambio de estado civil, convertirse en madre o padre, etc.); y *turning points*, los cuales se definen por cada sujeto como acontecimientos que generan grandes cambios en su vida. Siguiendo a Blanco (2011), este enfoque aporta además, algunos principios básicos: desarrollo a lo largo del tiempo, contextualización de tiempo y lugar, *timing* (eventos importantes a partir de las condiciones propias del sujeto), vidas interconectadas (articulación familia- trabajo) y libre albedrío (agencia). Con base en esas ideas, el guión de entrevista retomó como eje conductor la trayectoria laboral en la Facultad, alrededor de la cual se analizaron otras trayectorias para dilucidar cómo los imaginarios de género, tienen un lugar en lo que expresa el profesorado. Dicha trayectoria inicia en el proceso de transición que implica su contratación en la Facultad, y se extiende a toda la experiencia de ser parte del profesorado.

El instrumento se compone de ocho apartados. El primero, recopiló datos generales, incluyendo aspectos sobre la situación familiar y la trayectoria académica. Con ello, busqué ahondar en cuanto a sus visiones en términos de vida en pareja, matrimonio, hijos e hijas, enfatizando en lo que expresaron sobre la relación familia-trabajo. Asimismo, era importante indagar cómo expresan sus logros académicos y de qué forma los vinculan al ejercicio docente y sus intereses dentro de la Facultad. El segundo, buscaba una descripción de la llegada a laborar a la Facultad, a través de aspectos sobre el proceso de contratación y las motivaciones para ejercer la docencia. Los apartados tres y cuatro, situaban al informante en la rutina actual. Incorporaron preguntas sobre carga académica y actividades asignadas, condiciones laborales, qué tan satisfecho o satisfecha se siente acerca de ello, cuál es su rutina diaria y estrategias implementadas para la conciliación del trabajo con la vida familiar. El quinto, abordaba las opiniones y experiencias sobre las relaciones interpersonales, haciendo referencia a espacios de encuentro específicos, como asambleas del personal académico, diplomados, comisiones, planificación académica, entre otros. Los apartados seis y siete, remiten a los conflictos e intereses en la política universitaria. Para ello incluí preguntas sobre lo que consideran conflictos principales, sus posibilidades de solución y acerca de su posicionamiento e involucramiento en procesos electorales y órganos de gobierno. Finalmente, el noveno apartado, se dirigía a identificar sus intereses y perspectivas profesionales, académicas y políticas dentro de la Facultad y la UES.

Uno de los factores que incidió en tener un instrumento con un listado bastante extenso de diferentes tipos de preguntas, fue el proceso de realización de entrevistas exploratorias que permitió tener más elementos para la reflexión. Entrevisté en marzo de 2019, vía *Skype* a dos profesores: un hombre (35 años) y una mujer (30 años), ambos con contrato eventual (es decir, con renovación por semestre). Este ejercicio no sólo permitió afinar mejor las categorías de análisis, sino también resultó de gran provecho para un análisis más profundo de la definición de la categoría “participación política” y cómo acceder a distintos escenarios que reflejen la micropolítica de la Facultad, tomando como base los conceptos de control, diversidad de metas, disputas ideológicas y conflicto.

Si bien es cierto, contaba con el guión de entrevista, éste no se consideró una camisa de fuerza para el desarrollo de la conversación con las y los informantes. No hubo entrevistas

que se desarrollaran de forma idéntica. Dado que buscaba propiciar el espacio para que las y los informantes se expresaran abiertamente, en algunos casos se profundizó más en ciertos aspectos y no en otros. Inclusive, en algunos momentos la conversación derivaba en preguntas adicionales que surgían a partir de lo compartido por las y los docentes.

También, fue relevante la disponibilidad de tiempo de cada informante. Algunos, ya sea por la naturaleza de su trabajo en la Universidad o por la necesidad de atender otras actividades, disponían de muy poco tiempo. En esos casos, traté de visualizar el instrumento en las ocho grandes áreas que estaba dividido y a partir de ahí, elaborar preguntas clave que sintetizaran el sentido de cada área. Antes de cada encuentro, volvía a revisar este punto, tratando de reelaborar cómo plantear las interrogantes clave, pensando en las características específicas de cada informante: ¿qué era interesante preguntar sobre cada área en el perfil específico de esa persona a partir de la pregunta general de investigación? Por otra parte, en los casos en que se posibilitó tener mayor tranquilidad en cuanto al manejo del tiempo, se siguió con mayor precisión las preguntas específicas del guión.

Y es que en las palabras de Taylor y Bogdan: “lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el investigador es el propio instrumento, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (1996, p.101). Razón por la cual, mi atención y completa concentración era indispensable, para identificar la necesidad de repreguntar, generar nuevas preguntas o incluso, pensar en función del contexto el *cómo* preguntar ciertas cosas. Mantuve conmigo el guión de entrevista, y únicamente iba haciendo anotaciones rápidas o símbolos para identificar el proceso con cada informante. Las anotaciones en el diario de campo, las realizaba al finalizar los encuentros.

3.5 Metodología de análisis

Para el proceso de análisis de la información, tomé a bien considerar algunos elementos de la Teoría Fundamentada. Ya que ésta, se configura como una metodología que brinda la posibilidad que la teoría emerja de los datos, con un proceso sumamente sistemático y organizado que abona en cuanto a la confiabilidad y validez de los resultados. La importancia de lo que se ha recabado en el campo frente a la teoría previa, dado su enfoque inductivo, da un soporte para mantener la atención en las y los sujetos y los significados que habrán reconstruido en sus relatos. En mi caso, contribuyó a mantener la flexibilidad, pues es una

forma de investigación opuesta a lo que he aprendido previamente, en donde se privilegia el proceso inverso, con una relevancia central de la teoría previa y mucho menos en los actores.

De forma particular, realicé el proceso de codificación, el cual remite a la forma de reconocer y organizar los datos, por medio de la identificación de ejes temáticos que permiten la clasificación del contenido de las unidades de análisis: “un código remite a un significado o diferentes tipos de significado lo que permite que puedan referirse a situaciones o contextos, actividades o acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos” (Carrero, 2002, p. 42-43). Dicho proceso, caracterizado por ser complejo, dinámico y circular, fue realizado a partir de las apreciaciones de Emerson, Fretz y Shaw (2011). Inicié con la lectura íntegra de todos los datos, haciendo un ejercicio de realizar preguntas a las transcripciones. Posteriormente, realicé una codificación abierta, en la que revisé línea por línea, para identificar las categorías que más se ajustan a lo que las transcripciones mostraban. En ese momento, no utilicé categorías preestablecidas, pues la idea era “dejar que el campo hable”. Realicé los primeros memos e identifiqué los grandes temas que emergieron de los datos.

Seguidamente, continué con la codificación axial, con el objetivo de conectar categorías y subcategorías a través de sus propiedades y dimensiones y, finalmente, la codificación selectiva, que integra y refina la teoría (Strauss y Corbin, 1998). Con estos elementos, comencé a trabajar el argumento y subargumentos a desarrollar en el producto escrito de la investigación. Esto, a partir del establecimiento de categorías por grupos discursivos que, a su vez, son parte de un todo, relacionado a partir de las categorías centrales definidas. Fue importante tener presente que el análisis no es simplemente una cuestión de encontrar lo que contienen las transcripciones o notas de campo. En vez de eso, quien investiga, selecciona y asigna una relevancia a ciertos incidentes, que luego irá relacionando entre sí. En otras palabras, no es sólo ver qué emerge de los datos, pues es la investigadora quien significa esa información, por lo que el análisis es un proceso de creación (Emerson, Fretz y Shaw, 2011). Como herramienta para este proceso, utilicé el programa ATLAS.ti para Mac versión 8.4.4, bajo una codificación completamente manual. Dicha herramienta fue útil para facilitar el manejo del volumen de información y códigos creados. Permitió visualizar

de forma más amigable los códigos, estableciendo el vínculo con los memos, así como el manejo de redes de grupos de códigos, creadas a partir de subtemas a abordar en la tesis.

Capítulo 4. “Jugar las reglas de los hombres”: La política formal de la Facultad como proceso generizado

Como ya mencionaba, mi objetivo durante el trabajo de campo era abrir las conversaciones hacia el terreno de “lo político”, sin embargo, pude ver que el profesorado enfatizaba en lo relacionado a los cargos definidos como decisionales, al referirse al quehacer de la UES y de la Facultad. Por ello, me pareció central abordar los hallazgos en torno a lo que denominaré *política formal*, la cual incorpora la participación directa en órganos de gobierno (cargos de elección) y otros espacios con carga decisional relevante, como son las direcciones y jefaturas (cargos por designación). Si bien, el poder no es algo que subyace estático en estos cargos (Ball, 1987), pues se disputa a través de interacciones bastante más complejas (Foucault, 1982); la referencia primaria del profesorado en cuanto a dónde se deciden los asuntos de la Facultad, se ubica precisamente ahí.

Las y los informantes, reconocen que, aún con sus límites, la política formal genera un potencial para la incidencia, pues posibilita tener protagonismo en las decisiones de los asuntos estratégicos, introducir debates, generar propuestas y ser partícipe de la priorización de acciones y recursos. Como ya hemos visto, estos espacios se encuentran fuertemente masculinizados en la UES y en la Facultad.⁷⁴ No obstante, más allá de la aritmética de la composición del cuerpo docente, que significa para las profesoras partir de una situación de desventaja; el trabajo de campo puso en evidencia que el interés de participar en la política formal, las posibilidades de acceso a ésta y el ejercicio de dichos cargos, son procesos generizados, en los que se han naturalizado una serie de discursos y prácticas sexistas y misóginas.⁷⁵ Un punto de partida para este análisis, en coincidencia con Jutta Marx (1994),

⁷⁴ Recordemos que en la Facultad únicamente ha habido dos decanas en toda su historia, las dos direcciones de Escuela son ocupadas por hombres. En la Junta Directiva, la participación de las profesoras ha sido muy limitada y, para el periodo 2019-2021, los cuatro representantes del sector docente son hombres.

⁷⁵ Mingo y Moreno (2017) discuten sobre la definición de misoginia y sexismo. Sobre la primera, la ubican como una forma activa y en todos los espacios, de plantear la inferioridad de las mujeres apoyado en un discurso sobrenatural. El sexismo, posterior a la misoginia, tendría el mismo objetivo pero apoyado en un discurso racional. Se manifiesta tanto en lo verbal como lo corporal, y su efecto es consolidar la noción de una supremacía masculina.

es que las causas de la baja participación política de las mujeres deben ser ubicadas dentro del mismo ámbito político, con énfasis en el funcionamiento de las instituciones. En la Facultad, esto es particularmente relevante, pues si bien es cierto, las dobles y triples jornadas están muy presentes en la trayectorias de las profesoras, el ingreso a la política formal aparece más directamente obstaculizado por las dinámicas que propicia la institución.

Bajo la pregunta ¿qué situaciones están limitando la participación de las profesoras en la política formal de la Facultad?, este capítulo aborda el relato de las y los docentes en cuanto a sus percepciones y experiencias acerca de la dinámica de dicho ejercicio político. Tomo como base, lo que identifiqué como tres grandes componentes del *modelo masculino de hacer política* (Shvedova, 2005), el cual opera en la Facultad, de forma similar a lo que ocurre en la política nacional, resultando en un proceso generizado. El primero, relacionado con la separación que hace el profesorado del “ser académico” en contraposición con “ser político”, y cómo esto se vincula con la mayor predisposición de las mujeres a rechazar o verse ajenas a la política. El segundo punto, sobre los factores que inciden en la configuración del interés por la política formal y las posibilidades de acceso a ésta, ambas cuestiones marcadas por los altos costes para las profesoras. Por último, el tercer componente, refleja las implicaciones de “jugar las reglas de los hombres”, como descripción asimilada de cómo se hace política en la Facultad, marcada por el género, la edad y el tipo de contrato.

4.1 ¿Político o académico?: Percepciones y posicionamientos generales sobre la política formal de la Facultad

Querer capturar las ideas de “lo político” manifestadas por profesionales del Derecho y las Relaciones Internacionales que, se identifican además como profesionales de la docencia, es un ejercicio bastante complejo, pues hay una diversidad de experiencias y trayectorias representadas en las y los informantes. Algunos de ellos, estudiaron su carrera universitaria o iniciaron su ejercicio docente durante el conflicto armado (1980-1992), como es el caso de José y Manuel. Marta y Juana por su parte, se formaron en una época de grandes transformaciones a nivel de país, a partir de los Acuerdos de Paz (1992). El resto, pertenecen a una generación que no experimentaron -o recuerdan muy poco- el conflicto armado y que, conviven en su ejercicio profesional, con quienes les formaron. A eso hay que sumar las experiencias de vida, que nos hablan de una fuerte presencia de profesionales que son parte

de una primera o segunda generación que tuvieron acceso a educación superior en sus familias, lo que también refleja ciertos componentes de clase que constituyen una parte muy importante en la construcción de la idea de compromiso/ideal político.

Con todo y las limitaciones que significa el intentar traducir esas grandes ideas sobre la política, se identifican dos grandes esferas en los discursos del profesorado: la docencia como ejercicio político y la política formal. A manera de introducción de este capítulo, abordo en este primer apartado, lo que se encuentra bajo cada una de estas dimensiones, con énfasis en las nociones más generales de las y los informantes acerca de las prácticas en la política formal y su posicionamiento respecto de éstas. En esa línea, es de particular interés, rastrear sus críticas a las formas de hacer política en la Facultad y cómo se relacionan con la idea de haber participado o proyectarse a participar dentro de esas dinámicas.

Primero, hay que decir que existe una noción compartida, en cuanto a considerar la docencia como una vocación. El ejercicio docente se entiende como motivado por objetivos mucho más nobles que acceder a un buen salario o prestigio. Podría decir que el profesorado manifiesta una claridad respecto de cómo la docencia es un acto político, pues se enmarca en un ideal superior de cambio y de aporte a la sociedad, lo cual evidentemente se entrecruza con las concepciones ideológicas del profesorado. Ideas que se ven también reflejadas en los posicionamientos sobre la realidad del país, su historia y qué rol debe jugar la UES en ese marco. Pese a que las dinámicas mismas de las universidades en tiempos neoliberales, puedan ser un obstáculo a esta realización ideal, pues incluso el “sistema va desposeyendo a esta profesión de su rasgo vocacional” (Trujillo, 2020); las y los informantes enfatizan su gusto y vocación por la docencia, así como el compromiso social y/o político que esto conlleva.

La historia reciente del país, explica mucho acerca de esas convicciones. El Salvador, es producto de los gobiernos dictatoriales del S. XX y una guerra civil por más de diez años. La UES, espacio vivo de crítica, oposición e identidad contestataria, ha construido gran parte de su historia, sobre la base de su rol activo durante esas épocas y las consecuencias que esto generó: intervenciones militares a la institución, cierres temporales, persecución y represión a la comunidad universitaria organizada. Desde que se ingresa como estudiante a la UES, se establece una conexión con esos momentos de la historia, por lo que el ideal político de

cambio, como anhelo del trabajo universitario, tiene una lógica y un sentido en un país donde la democracia como referente, se ha mantenido con relativa estabilidad.

Hay diversos relatos del profesorado, vinculados a la docencia como acto político, desde el porqué tuvieron interés en ingresar a la UES, hasta las formas en que han venido nutriendo su formación pedagógica, retomando referentes teóricos como Paulo Freire. En esa línea, se reconoce que desde las aulas, es posible posicionar temas y generar debate, en consonancia con lo que se definen como necesidades para el país, en un momento histórico dado. Como lo dice Manuel, desde el ejercicio docente se han organizado cátedras de memoria histórica, se han publicado revistas, cuyos temas son fruto de una priorización política. Lo mismo plantea Marta, cuando refiere la necesidad de discutir temas de interés nacional, desde un abordaje que sensibilice al estudiantado y sea crítico de enfoques hegemónicos. La innovación también puede ser impulsada desde ahí, como lo señala Margarita, en cuanto a la incorporación de temas de género y derechos humanos para formar profesionales conocedores y sensibles, o como Juana describe que la Facultad fue pionera en el país, al introducir ciertas áreas de especialización, en la década de los noventa.

En este sentido, el estar en una universidad pública, así como la libertad de cátedra, brindan un escenario donde creativamente se puede poner en discusión las ideas. Es así que “la cuestión educativa pedagógica, es una manifestación política” (Ricardo, entrevista 1), así como también “existe un rol político inherente a la función docente” (Antonio, entrevista 3) y, en todo esto, descansa una responsabilidad notable, que es tener incidencia en la formación de nuevos profesionales: “Y ahí [en las aulas] tenemos las mejores misiones, porque usted ahí tiene gente que va a ser ciudadana, que va a ser responsable en la sociedad de varias cosas (...) yo creo que ahí uno puede tener las mejores realizaciones” (Marta, entrevista 3).

Por otra parte, el vínculo más inmediato que el profesorado establece con “tener una participación política” o “hacer política” dentro de la UES, es el acceso a los canales formales como son los órganos de gobierno, las direcciones de escuela y jefaturas de departamento. Al entrar al terreno de la política formal, el “volverse político” un tema, afecta lo académico, pues está intervenido por otros intereses (personales, colectivos internos y externos a la institución). Es en este punto, donde se generan críticas al ejercicio político en la Facultad, pues hay un reconocimiento generalizado de que existen fuerzas externas que tienen

injerencia en estos procesos. Una de estas formas se posibilita por la misma estructura de la UES, pues en los órganos de gobierno participa el sector profesional no docente.⁷⁶ Recordemos que la representación de dicho sector, está mediada por asociaciones de profesionales, las cuales tienen sus particularidades ideológicas y/o vínculos partidarios, mismos que en ciertas coyunturas han tenido un nivel muy significativo de incidencia en la toma de decisiones de la Universidad. Como la mayoría de informantes mencionó, es evidente que este sector actúa con base en criterios políticos.

Elena, así lo expresa al explicar cómo fue la entrevista para acceder a la plaza de docente eventual, ante algunos miembros de la Junta Directiva: “Entiendo que las dos personas, especialmente del sector profesional no docente, tenían bastante afinidad con un partido político. Entonces, la pregunta que me hicieron con respecto a qué pensaba yo acerca de [menciona tema de coyuntura política nacional], creo que lo estaban valorando desde mi posición política” (entrevista 1). De forma similar, Ricardo comentó que el sector profesional no docente establecía alianzas con la representación estudiantil a partir de ofrecerles trabajo a estos jóvenes. Marta, sintetiza: “la Junta Directiva de hace cuatro años, era una Junta además, que estaba manipulada por personas de fuera, con intereses de estas asociaciones (...) muy evidente el partido político (...)” (entrevista 2).

Asimismo, se identifica que la influencia externa también se ha materializado a través de ciertos profesores, quienes tienen vínculos históricos con partidos políticos, particularmente con el FMLN⁷⁷ y que, en distintas coyunturas, han funcionado como conexión con el estudiantado. Esto ha significado la implicación en la organización de grupos revolucionarios en la época del conflicto armado, hasta el posicionamiento de temas de interés, durante el periodo en el que el FMLN se constituía como el principal partido de oposición, antes de su llegada al Ejecutivo en 2009. En la actualidad, hay una tensión en las formas de relacionamiento con estas fuerzas externas, pues por un lado, hay desilusión frente al rol que jugó la izquierda durante los diez años que condujo el gobierno. Y por otro, el gobierno actual, si bien tiene fuertes apoyos dentro de la UES (particularmente desde el

⁷⁶ Como se explica en el capítulo uno, el sector profesional no docente tiene representación en la AGU y en las juntas directivas de las facultades.

⁷⁷ Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional. Partido de izquierda creado luego de los Acuerdos de Paz (1992), a partir de las distintas facciones que conformaron la guerrilla.

estudiantado y debido al alto nivel de popularidad del Presidente de la República), ha suscitado una serie de críticas en torno a acciones con indicios de autoritarismo, dado el histórico rechazo a esas prácticas políticas.⁷⁸ Todo lo anterior, nos remite a la idea de la Universidad como un “campo de disputa ideológica” (Ball, 1987).

En ese marco de disputa ideológica, vemos que la política formal se percibe como un espacio donde confluyen distintos tipos de intereses, y que no todos ellos son legítimos en función del desarrollo académico e institucional. De hecho, se asume que el interés en acceder a la política formal, no necesariamente implica la existencia de un proyecto académico claro y respetable, por lo que en algunos contextos (sobre todo en el periodo electoral), es legítimo distanciarse de la política y más bien, “ser académico”. Es ahí donde surge, lo que podría llamar una “bandera académica”, la cual consiste en separarse abiertamente del quehacer de la política formal o sus prácticas, en algunos escenarios concretos. Así, lo académico sería lo deseable, lo ideal y, sobre todo, lo apegado a la norma y a la institucionalidad. Mientras que la política, aunque necesaria, será un espacio en donde no siempre se tiene certeza de las motivaciones, fines y prácticas. Lo que observo en este sentido, es que el profesorado transita de acuerdo a las coyunturas, entre una mayor o menor identificación con lo político o lo académico. Pese a ese tránsito, la mencionada bandera académica tiende a ser más permanente en las mujeres y el profesorado más joven.

Una primera explicación de este fenómeno, es que frente a las fuertes críticas sobre las formas de hacer política en la Facultad, no todas y todos se ubican en una posición en la que tengan el margen de maniobra y legitimidad para asumir las consecuencias de ser identificados como altamente activos políticamente. En los términos de Bourdieu (2001), las y los “recién llegados(as)” no cuentan con el capital social suficiente para ingresar permanente y exitosamente a la política formal en el campo universitario. El profesorado más joven busca darse a conocer, “hacer méritos” y en caso de tener un contrato eventual, generar un respaldo para mejorar su vínculo laboral. Las profesoras por su parte, tienen discursos que las acercan más al compromiso institucional, respeto a las normas, e incluso, la ética.

⁷⁸ Algunas de estas acciones, incluyen el ingreso del Presidente de la República al Palacio Legislativo, acompañado de efectivos de las Fuerzas Armadas, el 9 de febrero de 2020. Así también, el manejo en extremo centralizado, que ha dado a la pandemia provocada por COVID-19, el cual se ha caracterizado por un precario nivel de transparencia y grandes deficiencias en la articulación de equipos de expertos(as).

De este modo, el profesorado más joven refleja una fuerte identificación como académicos y académicas, lo que se manifiesta en su involucramiento en una diversidad de actividades que se circunscriben a esa esfera, según ellas y ellos lo manifiestan. Entre éstas, se encuentran: formación permanente o las proyecciones de hacerlo, interés por la investigación, organización de congresos, participación en espacios interuniversitarios; entre otras. Su participación en estas actividades es definida como propia de su identificación y compromiso con la institución, haciendo énfasis en su carácter académico y, por lo tanto, alejado de la política. Así lo destaca Margarita, quien señala su descontento ante la descalificación de actividades académicas, a partir del señalamiento de tener fines políticos:

“En la Universidad, [a] todo se le da un tinte político (...) ‘ah, están haciendo eso porque están en campaña, porque quieren un cargo’. Eh, se hace el congreso, que no, que esa es una estrategia para pedir voto y que no sé qué. Entonces al final, y creo que, todo radica en la descalificación, hay grupos, personas, que, en lugar de sumar, restan, desacreditan y entorpecen trabajos de la administración que son parte del quehacer académico. Entonces, si otras personas tienen agendas ocultas, al final, es tema de otras personas, pero uno lo que hace es unirse a un esfuerzo, un trabajo. (...) esa descalificación suele generar desánimo, porque o todo tiene una vinculación política o todo es una forma de no dejar crecer a otras personas” (Margarita, entrevista 1).

En la línea de ese comentario, la mayoría de informantes afirman que actividades de carácter “estrictamente académico” se ven afectadas por el contexto político de la Facultad. Así, algunos proyectos académicos, como la creación de programas de maestría, nuevas carreras o el funcionamiento de nuevas unidades, dependen de la coyuntura política y los intereses de quienes toman las decisiones. En ese mismo sentido, se produce un distanciamiento de ciertas prácticas que no son bien vistas en relación a cómo se asigna la carga académica cada ciclo.⁷⁹ Por otra parte, en el relato de las experiencias en ciertos cargos, o sus proyecciones a futuro, se identifican diferencias de género relevantes. Así, tres de las cinco profesoras que entrevisté, planteaban que tienen definido un marco ético de valores, que no está en negociación. Reconocen que las formas de hacer política en la Facultad podrían comprometer dichos valores, razón por la que prefieren mantenerse al margen de esos espacios, lo que se pone de manifiesto en el siguiente comentario: “no me gusta mucho cómo funcionan los órganos de decisión... no me gusta. Me parece a mí que, se ponen mucho

⁷⁹ Como abordaba en el capítulo uno, es frecuente que se critica que ésta no obedece a criterios técnicos o académicos, sino más bien políticos, y que esto debería cambiarse.

en riesgo sus valores (...) no me interesa porque creo yo, que se requiere de incluso de... tratar con el diablo” (Marta, entrevista 2).

Esto expresa uno de los elementos del modelo masculino de hacer política, ya que aparece en las profesoras una mayor predisposición a la incomodidad y el rechazo frente al ejercicio político. Como lo establece Shvedova, “la existencia de este modelo resulta, ya sea en que las mujeres rechacen la política en su totalidad, o en que rechacen el estilo masculino de hacer política” (2005, p. 34).⁸⁰ La misma autora señala, en consonancia con Fernández Poncela (2008), que la percepción de la política como algo “sucio”, disuade a las mujeres de participar en la política nacional, debido a los problemas de corrupción y prácticas antidemocráticas. Esto hace sentido para la Facultad, pues justamente las normas y mecanismos de seguimiento actuales, muy poco han permitido que se transparenten los procesos políticos y con ello, se deja el espacio abierto para que las prácticas lleguen hasta donde los actores involucrados lo permitan. Siguiendo lo expresado tanto por Margarita como Marta, podríamos decir que el rechazo deviene porque “se imaginan a sí mismas más allá de la política” (Chaney, 1983, p. 220), en términos de sus ideas sobre lo correcto.

Pese a las críticas que se hacen a las prácticas de la política formal, los profesores no parecen reflejar rechazo o incomodidad con la idea de haber participado o participar en estas dinámicas, en una línea similar a la expresada por las profesoras. En el caso de los docentes con mayor antigüedad en la UES, no manifestaron inquietudes particulares en temas de ética o valores, al hablar de sus experiencias en cargos. De forma similar; Daniel, Ricardo y Antonio, los profesores más jóvenes, mientras afirmaban su interés de participar en la política formal en algún punto de sus carreras, tampoco hicieron referencia a esos temas.

Las percepciones sobre los sindicatos, revelan otros elementos acerca de la percepción de la política como algo sucio. De las profesoras entrevistadas, ninguna es parte de dichas organizaciones, además que manifiestan no estar interesadas en pertenecer a ellos porque estos se convierten en conflictivos, son incongruentes con la lucha que se supone deberían tener o incluso, por no querer “verse involucrada en algún problema institucional” (Margarita, entrevista 1). En el caso de los profesores, aunque algunos plantearon inquietudes

⁸⁰ Cita original: “The existence of this male-dominated model results in women either rejecting politics altogether or rejecting male-style politics”.

similares, cabe destacar que uno de ellos sí participa de un espacio de ese tipo, mientras que dos de ellos ven su decisión de participar, en términos de un cálculo político:

“No estoy sindicalizado y por hoy, no tengo ningún interés en estarlo, no veo una razón política como para hacerlo (...) los problemas que puede traer estar en un sindicato, sí son personalísimos. Entonces, digamos que de pronto uno aspire a un cargo de elección popular, digamos, o un cargo público interno en la ‘u’, y se me tache que estoy sindicalizado, y que ese sindicato tiene intereses particulares o algo, podría generar como un anticuerpo. Entonces, siento que no vale mucho la pena” (Ricardo, entrevista 1).

Recapitulando, el profesorado identifica dos grandes formas de vincular “lo político” a su trabajo: la docencia como acto político y la política formal. En general, hay diversas prácticas asociadas a ésta última, que son criticadas por el profesorado; razón por la que, la “bandera académica” parece ser considerada como más legítima. Pese a esto, se evidencia un movimiento permanente entre ser político y ser académico, dinámica en la que jugadores con menor capital social (mujeres y profesorado más joven), tienden a mostrar una identificación más permanente con lo estrictamente académico. Asimismo, se aprecia un menor rechazo de los profesores a la idea de involucrarse en la política formal de la Facultad y la Universidad.

4.2 Implicaciones de género en la configuración del interés y las posibilidades de acceso a la política formal de la Facultad

Conforme al trabajo de campo, se evidencia que el género aparece como una variable que influye en todo el proceso que implica una trayectoria política en la Facultad. En ese sentido, abordo en este punto, la parte inicial de dicha trayectoria, a través de una problematización de los factores que inciden en tener o no, interés por ingresar a la política. Planteo entonces, algunas limitaciones específicas que experimentan las profesoras, en cuanto a las prácticas sexistas durante las campañas electorales, y el establecimiento de alianzas políticas en un espacio masculinizado. Así también, vinculo cómo ciertos valores propios del neoliberalismo, se cruzan con los imaginarios de género para invisibilizar los obstáculos que viven las mujeres que quieren ingresar a la política universitaria.

En primer lugar, observé que las mujeres que se postulan a cargos de elección son concebidas como autónomas, o “empoderadas” por sus colegas, tal como expresaron la mayoría de informantes. Se les reconoce como sujetas que rompen con el *status quo* de dominación masculina: “estamos dentro de una Facultad muy machista, en la que se cree que las mujeres no pueden tomar ese tipo de decisiones dentro de la Facultad” (Alejandra,

entrevista 2). Por consiguiente, hay una resistencia implícita a ser dirigidos por mujeres, la cual comporta tanto acciones sutiles como violentas para contrarrestar la amenaza que esa transgresión implica. Siguiendo el marco de discusiones sobre mujeres y participación en política, Chaney (1983) recoge las resistencias de los hombres a que las mujeres participen en la política. De hecho, en un tono muy parecido al de Alejandra, la autora señala cómo sus entrevistadas subrayan que “ellos aún no se hacen a la idea que estemos aquí”. En síntesis, estas mujeres estarían infringiendo el “voto de obediencia” del que habla Valcárcel (1997).

Retomando a Fraisse (2008), parecería que las mujeres se encuentran a “destiempo” respecto de la historia dominante, pues “el *devenir sujeto* [cursivas mías] de la mujer no ha eliminado el tratamiento de objeto que le era inherente antes de la era democrática” (p. 47) y es justamente en ese flujo de tensiones, donde se produce el conflicto que genera un tratamiento diferenciado entre hombres y mujeres, al momento de ingresar a la política formal. Una de las variables principales que condiciona que las profesoras asuman la decisión de participar en los órganos de gobierno, son las prácticas sexistas y misóginas muy poco cuestionadas dentro de la política formal en la Facultad. Esto se expresa de forma bastante clara durante las campañas electorales, pues hay una exposición fuerte al escrutinio público, lo cual se traduce en hostilidades y ataques personales que, en el caso de las mujeres, son más directos, fuertes y, sobre todo, dirigidos a su vida privada.

De este modo, se reconoce que en la Facultad se generan una serie de prácticas de difamación y ataque personal en las épocas electorales, a través de panfletos, anónimos o incluso a través de páginas de *Facebook* creadas para tales fines. Sin embargo, la forma en la que se configuran los discursos de ataque es generizada. Para el caso de las profesoras, se impone el “voto de castidad” (Valcárcel, 1997), pues éstos se vinculan a su vida privada. Generalmente, hacen referencia al ejercicio de su sexualidad o adopción de conductas consideradas socialmente como inapropiadas para una mujer, como por ejemplo, el consumo de bebidas alcohólicas, cuestión que no se señala del mismo modo a los profesores. Como afirma Hardy (2005) la exposición de su privacidad y el tener que enfrentar juicios o comentarios tanto del electorado, como de sus compañeros(as), se hace parte del proceso mismo de ingresar a la política (como se cita en Cerna, 2014). En ese sentido, la “sanción pública” (Ball, 1987) enmarcada en unos imaginarios sociales de género, se asume como algo

más que hay que enfrentar en la política formal de la Facultad. Ricardo así lo explica, haciendo una analogía de las experiencias de las mujeres en la vida política nacional:

“Cuando una mujer se lanza en política en el país, le sustraen la vida privada completa y lo demás se lo inventan. Es mujer de no sé quien, se acostó con no sé quien, tiene fotos... O sea, un hombre puede tomarse fotos tomando cervezas con sus amigos y no pasa nada, nada, nada. Pero si la foto es de una mujer, inmediatamente adquiere un calificativo: “huevoona”⁸¹ y no sé qué. Entonces todas esas cosas se pueden ver en la Facultad (...). Si no se ha preparado políticamente para entender que la van a atacar por ese lado... entonces, obviamente se va a quebrar más rápido” (Ricardo, entrevista 4).

En la cita anterior, también llama la atención que hay un comparativo sobre las afectaciones que podrían generar dichos ataques, asumiendo que esto es más grave para las mujeres. Sin el afán de esencializar la experiencia, vale la pena rescatar cómo una profesora se posiciona frente a este tipo de ataques: “uno realmente empieza a cuestionarse si vale la pena. Y si más bien, estaría mejor como estaba, con un bajo perfil, donde nadie me mire, donde no esté al escrutinio público, donde no se generen esos ataques tan indiscriminados, e injustificados, en la gran mayoría de ocasiones. Entonces, creo que es parte de toda esa estructura que nos mantiene a nosotras las mujeres en niveles bajos de decisión” (Juana, entrevista 2). Lo relevante, es hacer notar que en el imaginario social hay unas nociones de los efectos negativos que estos discursos tienen para las mujeres. Se asocia a la incomodidad, y que es complejo de manejarse pues se ataca directamente su feminidad, en términos tradicionales. Conviene recordar el ideal de “mujer decente” del que habla Chaney (1983), el cual en un espacio tan conservador como es la Facultad, influye en cómo las mujeres se manejan, en función de la imagen que quieren construir.

Todas esas prácticas, han sido naturalizadas y, tal parece que no son cuestionadas, en el sentido de señalarlas y activar procedimientos sancionatorios o acciones que permitan generar otras formas de hacer política en un marco de derechos. Así, pese a que se sabe que existen situaciones de discriminación, acoso y violencia en contra de las mujeres, parecería que opera una lógica de “dejar hacer, dejar pasar”. De hecho, al revisar el Reglamento Electoral de la UES, se puede observar que éste no ha sido armonizado con la legislación nacional en materia de género, la cual establece -entre otras garantías- la promoción de la

⁸¹ Palabra que hace referencia a ser perezoso(a).

igualdad en el ejercicio de los derechos políticos y en la participación en espacios de decisión de todo el aparato estatal. Además, aunque el mencionado reglamento prohíbe hacer circular propaganda anónima, así como cualquier daño a la integridad moral de quienes participan del proceso; el mecanismo para su denuncia involucra al Consejo Preelectoral Académico, ente constituido por las presidencias de los comités electorales de cada Facultad. Estos últimos, conformados por personal académico, situación que también podría ser un obstáculo para la denuncia, al no contar con un espacio más neutral al cual acudir.

Todas estas condicionantes estructurales, se constituyen como una variable que incide en el acceso a la política formal, pues encontramos prácticas sistemáticas en contra de las mujeres, las cuales son invisibilizadas por la dinámica de la universidad. Por tal razón, identifiqué un sexismo institucional (Ball, 1987), pues lo descrito sobre las campañas electorales: “no puede ser reducido a actos deliberados de ciertos individuos; se halla estructurado en la práctica cotidiana de la vida de la organización. Actúa mediante actos encubiertos de omisión y por indiferencia” (p. 195). Como resultado, la decisión de aspirar a ser parte de la política formal de la Facultad, pasa inevitablemente por un cuestionamiento y valoración personal de los costos que esto tendrá, no sólo en la trayectoria profesional, sino también, como mujer. Como lo manifestó Juana: “Porque no es fácil tomar la decisión de someterse a una situación como esta. Y no sólo tomar la decisión, sino, ¡sufrirla! Y *atravesarla* [tono de voz más agudo]. Entonces, requiere también de que [*sic*] uno tenga la plena convicción de lo que está y hacia donde va, porque si no, es fácil que lo desanimen a uno en ese esfuerzo” (entrevista 2).

Otra barrera que tienen las profesoras para acceder a la política formal, se relaciona con las posibilidades de hacer alianzas que les garanticen el éxito en la contienda electoral. Alcanzar este objetivo requiere de toda una estrategia previa a la candidatura y durante la campaña electoral. Dicho proceso, se percibe como más complicado para las profesoras, lo cual se asocia en gran medida, a las ideas tradicionales de feminidad, que remiten a una huida del conflicto y la incomodidad de tener que sumergirse en encuentros informales “de hombres”. Una de las profesoras más jóvenes, expresa que hay una “percepción de dificultad de establecer relaciones o tener relaciones con otros docentes, que podría generar [en] algún momento, encuentros o conflictos con éstos” (Elena, entrevista 3). Esto nos recuerda las

desventajas de las mujeres en cuanto a su capital social, expresado en las redes de apoyo y legitimidad. Pues en el modelo masculino de hacer política, dichas redes operan bajo parámetros predefinidos por los hombres, de tal manera que ellas deben buscar encajar.

Una de las desventajas en esta línea, es la dificultad que experimentan las mujeres para hacer *lobbies*, pues las redes informales de negociación e incidencia son prácticamente normales en la política y ellas están usualmente excluidas de esos espacios (Valcárcel, 1997). Al igual que en los partidos políticos, como señala Cerna (2014), la toma de decisiones se realiza en espacios como clubes o bares que son percibidos como “netamente masculinos” (p.9). Antonio, quien ha participado en espacios políticos, así lo explica:

“Y lo que sí he logrado observar es que muchos acuerdos se logran en espacios sumamente informales, con un par de cervezas o en algún restaurante. Y son espacios en los que usualmente se sienten más cómodos los hombres y no las mujeres (...) son espacios de restaurante, de “chupadero”.⁸² Entonces, yo creo que la participación de las mujeres está condicionada, en gran medida, a que las mujeres se sometan a esa dinámica. A una dinámica de interacción de hombres que se sientan a hablar *como hombres*, con cervezas encima, bromas fuertes” (Antonio, entrevista 3).

Esta cita pone de manifiesto que las redes informales tienen una importancia significativa en la consolidación de apoyos y acuerdos. Y las desventajas para las mujeres en esos espacios se dan en varios sentidos. Uno, la posibilidad que algunas profesoras, en efecto, se sientan incómodas en los “chupaderos” como lo enuncia Antonio, o que no tengan la disponibilidad de tiempo para dedicar a ese tipo de actividades. Ahora bien, puede ocurrir que las profesoras sí quieran sumarse a los espacios sin que esto les genere mayor problema, pero que, sean sus colegas quienes las excluyan de esas convocatorias.⁸³ Finalmente, en el caso de integrarse a este tipo de reuniones, hay situaciones que podrían dificultar su desenvolvimiento. Con base en mi experiencia, puedo decir que es difícil hacerse escuchar, suele pasar que los hombres interrumpen las intervenciones, infantilizan a las mujeres o hacen *mansplaining*. Otra cuestión importante es cómo funciona la idea de respeto hacia las mujeres en dichos espacios. Si va sola, podría ser visto como si es “más accesible” sexualmente; mientras que si va con un hombre, sobre todo si es su pareja, se marca una

⁸² Expresión que hace referencia a bar.

⁸³ Es importante mencionar que las profesoras que han participado en la política formal no ampliaron sobre estos puntos en las entrevistas. Sin embargo, me remito a mi propia experiencia asistiendo a espacios de ese tipo con mi pareja.

mayor distancia con el grupo, como si se definieran territorios entre ellos. Por todo lo anterior, es tan importante nombrar estas dificultades situadas en el terreno de lo simbólico, pues el ingreso a las redes informales, es mucho más complejo de lograr, pues “(...) en ellas las cuotas no funcionan” (Valcárcel, 1997, p.131).

Siempre en la línea de las alianzas, algunas profesoras hicieron mención que en la Facultad, aún no se tienen las condiciones para consolidar un bloque de mujeres cohesionado. Pese a que se reconoce por las informantes que hay algunos intentos de hacerlo, no se ha logrado cimentar una consciencia de grupo como mujeres. De todas maneras, algunas de las informantes resaltaron la necesidad de construir vínculos de sororidad, que puedan impulsar alianzas entre mujeres, que garanticen su representación en la política formal: “como mujeres (...) debemos ser las primeras en unirnos al esfuerzo del empoderamiento de las mujeres. Entonces, en lugar de desacreditar o criticar que alguna mujer aspire a algún cargo político, a algún tema académico, deberíamos motivar a más, que lo hagan” (Margarita, entrevista 4). En ese esfuerzo, es indispensable conducir a la eliminación de rivalidades y la fuerte competencia que se manifiesta entre ellas, en algunos casos:

“Tenemos condiciones las mujeres, que nos hacen ser extremadamente duras con nosotras mismas. Y que cuando se dan ese tipo de situaciones, yo no sé si al final tenga que ver con algún nivel de frustración, en el que tal vez yo como mujer quise algo y no lo pude obtener, y ver que otra mujer lo logra, me conflictúa a nivel personal. Y entonces, eso de repente hace que algunas compañeras docentes sean nuestros *peores* [enfatisa] enemigos en ese proceso de querer alcanzar ese objetivo” (Juana, entrevista 2).

En esa línea, identifiqué algunas limitantes para la politización colectiva de las profesoras, las cuales se encuentran en permanente tensión con la noción de sororidad descrita. Me refiero a algunos discursos afines al neoliberalismo bajo la idea de “empoderamiento”, que se manifiestan en los relatos de las profesoras sobre el esfuerzo individual como “solución” a su baja representación en los espacios de toma de decisiones, desdibujando el ideal colectivo de la lucha por la igualdad de género. Así, la “cultura de la confianza” (Gill & Orgad, 2017) aparece como un dispositivo de control generizado, pues:

“1) Está dirigido casi exclusivamente a las mujeres y les demanda un trabajo intenso; 2) coloca el énfasis en la autoregulación de las mujeres y coloca la fuente de los ‘problemas’ y sus ‘soluciones’ dentro de una recién actualizada forma de subjetividad de la confianza, que exonera a las fuerzas sociales, económicas y políticas de su rol en producir y mantener la

inequidad (...); 4) hace que se considere la inseguridad y falta de confianza como abyecta y detestable”⁸⁴ (p. 19).

Como las mismas autoras señalan, uno de los ámbitos donde se enfatiza la “cultura de la confianza”, es en el trabajo, ya que se asume que la confianza es la clave no sólo para una carrera exitosa, sino para lograr la igualdad de género. Con todo esto, es frecuente que se crea que sólo si se rompen estereotipos en un proceso individual, se será capaz de asumir el reto de entrar a la vida política universitaria:

“Yo creo que son más condicionantes propios de la mujer, que no se termina de empoderar para apropiarse de esos espacios, que condiciones eh... externas. Porque externas, eh, una mujer que se quiere empoderar del espacio, busca la... la aritmética para lograrlo. Genera *lobby*, pide voto a sus compañeros, pero no hay, digamos, esa determinación aún en nosotras como miembros de la comunidad universitaria, de querer llenar esos espacios” (Margarita, entrevista 4).

Estas ideas son bastante respaldadas y promovidas por el discurso del “enfoque de género”⁸⁵ en las políticas públicas, pues las estrategias planteadas en éste, no establecen una crítica sistémica y profunda que aspire a trastocar las estructuras. Es importante tomar en cuenta que son discursos que gozan de legitimidad entre profesionales de la Facultad, principalmente en Relaciones Internacionales. Por tal razón, influyen significativamente en las ideas que circulan, incluso sobre el feminismo, que en este caso, se contruye como “amigable con el neoliberalismo y el patriarcado” (Gill & Orgad, 2017). Así, se afirma que las mujeres deben esforzarse muchísimo más para ingresar a la política formal (Chaney, 1983), en lo que podría parecer un ejercicio de compensación de los capitales que carecen, llenando esos vacíos con otros que sí dependen de su esfuerzo: capacidades y méritos propios, tema que también pone al centro las “soluciones” individuales:

“Si nosotras como mujeres queremos lograr nuestros sueños, nuestros proyectos; no va a ser fácil. Vamos quizás a tener que trabajar el doble que un hombre, para llegar al mismo lugar. Pero que, si nosotros rompemos la comodidad (...) yo creo que podemos ir avanzando como mujeres dentro de la sociedad. Y yo creo que es importante que nosotros nos destaquemos

⁸⁴ Cita original: “1) directed almost exclusively to women and demands intense labour; 2) places the emphasis upon women self-regulating and locates the source of the ‘problems’ and their ‘solutions’ within a newly upgraded form of confident subjectivity, exonerating social, economic and political forces for their role in producing and maintaining inequality (...) 4) renders insecurity and lack of confidence as abject and abhorrent.”

⁸⁵ Me refiero al enfoque promovido en la agenda global de desarrollo desde la ONU, que implica la adopción de una serie de procedimientos técnicos e institucionales con el fin de garantizar que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de desarrollo. A su base, está la idea de empoderamiento de las mujeres y el objetivo de lograr su incorporación plena en el ámbito público, de forma que tengan una mejor integración en el sistema económico.

con nuestras capacidades, con nuestros méritos. Y no intentando pasar encima de otras personas” (Juana, entrevista 2).

Ambas situaciones, ponen de manifiesto la vigencia de los valores neoliberales marcados por una cultura de la meritocracia y la individualidad, la cual contribuye a que se invisibilicen y se nieguen las desigualdades de género en la política formal. Bajo esta mirada, ocurre que parte del profesorado “borra” el género en su discurso, asumiendo que nunca se ha bloqueado a alguien en la política formal, por ser mujer. En ese sentido, si unas profesoras lo lograron, ¿por qué se asumiría que ser mujer es una barrera? Particularmente, los profesores con más años de trayectoria asumen esta postura, pues afirman que las cosas han mejorado para las mujeres en estos temas. Uno de ellos, José, señala que la presencia de menos mujeres en la política formal de la Facultad no es más que una mera consecuencia de la composición del profesorado: “es que les desfavorece, no están a 50-50. Pero, ya que decimos eso, sería una estupidez decir: es que 50 van a ser hombres y 50 van a ser mujeres, ¿y la capacidad donde está? tanto de hombres como de mujeres. No es que, tiene que ser aritméticamente balanceado, mitad y mitad. Eso, es imposible ¿por qué? porque no todos somos iguales, ni aún con el mismo título” (José, entrevista 2).

Los profesores más jóvenes por su parte, muestran un discurso mucho más matizado, plantean que son conscientes de las diferencias de género en el acceso a la política formal, sin embargo, al plantearles el debate sobre las cuotas, surgen aspectos que nos vuelven al modelo masculino de hacer política. En tal sentido, ¿por qué se les dará el voto? ¿únicamente por ser mujeres? ¿cuáles son sus credenciales académicas y profesionales para confiarles esas responsabilidades? Ricardo, quien recalca la importancia de hacer prevalecer siempre el currículum de las y los profesionales, lo resume de la siguiente manera: “yo apoyaría una mayor situación de cuotas de género en la Facultad o en la universidad, *siempre y cuando* [eleva el tono de voz] cumplan con los requisitos de ley” (Ricardo, entrevista 3).

Frente al escenario descrito, es imprescindible hacer la conexión de todas estas limitaciones, en la configuración del interés de las profesoras por involucrarse en la política formal. Esto, debido a que la mayoría de informantes mencionaron que las profesoras no manifiestan mayor interés por acceder a esos espacios, incluso aunque tengan las condiciones para hacerlo (cumplir requisitos normativos, capacidades demostradas en su trabajo, apoyo

de colegas, gozar de credibilidad, entre otros): “Aunque haya mujeres, no son mujeres que asumen liderazgos (...). Sí me he dado cuenta que las mujeres son *muy* [enfatisa] resistentes a participar en todo, incluso en estos organismos” (Antonio, entrevista 3).

De forma similar, Elena agrega que parece no haber interés en liderar: “Las compañeras docentes, usualmente, no están interesadas en ser parte de ningún órgano de gobierno (...) usualmente, si se involucran en alguna comisión, van a tratar de ser más apoyo y no tanto liderar” (entrevista 3). Juana, quien resalta la importancia de la paridad en los órganos de gobierno, afirma: “Hay mujeres que pueden tener el espacio, el tiempo, pero no tienen interés, entonces, creo que es de romper paradigmas, en cuanto a la participación política de las mujeres (...). Cuando en algún momento se intenta que las compañeras se integren a esta clase de esfuerzos, no se aceptan las candidaturas” (entrevista 2).

A este respecto, vale el cuestionamiento sobre ¿cómo interpretar el hecho que se mencione que las profesoras tienen un menor interés de introducirse en la política formal? ¿de qué forma leer las decisiones y proyecciones del profesorado sin caer en la esencialización de las académicas como encasilladas en su rol de apoyo, ajenas al conflicto y a lo político; y a los académicos, como seres completamente racionales y estratégicos con “vocación” política? En este caso, es relevante analizar dos puntos, donde vemos diferencias sustanciales entre hombres y mujeres. Primero, sus valoraciones sobre la experiencia de asumir cargos, u otros espacios donde se ha liderado o compartido proyectos con otros(as) colegas y, segundo, sus proyecciones y aspiraciones a futuro en este tema.

En cuanto a los profesores con más años en la UES, Manuel y José, luego de varias experiencias en órganos de gobierno y otros espacios, manifiestan que ya no quieren volver a involucrarse, pues ya tienen suficientes conflictos que han acarreado de esos periodos. Hay cierta sensación de hartazgo o cansancio y buscan enfocarse más en su trabajo en las aulas u otros proyectos de cara a su retiro. Marta, por su parte, relata que ha vivido y presenciado que las mujeres llegan a ser instrumentalizadas, en el sentido de cargarles de más trabajo técnico, operativo o haciéndolas asumir responsabilidades poco atractivas o en momentos de crisis. A ese respecto, reivindica su autonomía como sujeta y reflexiona que visualiza sus aportes desde otros ámbitos, fuera de la política formal: “(...) primero, ya digo “no”. Y no me da miedo decir no. Segundo, me distancio. Ya no me da miedo distanciarme ni quedarme

aislada, excluida (...). Me veo como una persona que puede, eh, digamos, colaborar, verdad, con algunos proyectos que pueden ser importantes en la Facultad, pero con una gran autonomía” (Marta, entrevista 3).

Juana, manifiesta con gran satisfacción el logro que significa ascender en la UES, siendo mujer. Nuevamente, bajo las ideas de “empoderamiento”, recalca que en su carrera ha sido importante no desaprovechar oportunidades, por lo que llama a asumir retos y mantenerse activas para sobresalir:

“Yo creo que he sido, quizá muy inquieta, he andado metida en muchas cosas. Yo les digo que he de estar medio loca, porque nada me da miedo, o sea, eh... no, no tan en el sentido estricto de la palabra. De repente, cuando uno ya está metido en el problema, dice uno: “¡ay, Dios mío! ¿en qué me metí?”. Pero es como que siempre tuve esa inquietud de que si a mí me decían: “haga esto”, yo ahí iba, aunque no supiera cómo, pero yo aprendía. Entonces, creo que todo lo que uno hace, lo prepara para la vida, para lo futuro, para muchas cosas (...). Pero no debemos encasillarnos. Porque también el problema es que a veces a las mujeres se nos deja en determinadas funciones, porque entre comillas “para eso servimos”. Entonces, yo creo que hay que explorar nuevas áreas, nuevas cosas, en las que podemos ser... igual de buenas o hasta mejores que cualquier hombre. Entonces, yo creo que es importante, sí, aceptar cualquier reto que se nos presente (...)” (Juana, entrevista 2).

En cuanto al profesorado más joven, sus relatos sobre las proyecciones políticas enmarcan unas diferencias de género importantes en cómo expresan sus intereses. Antonio, Ricardo y Daniel, afirman tener interés en la política formal y, en sus relatos, encontramos una posicionamiento activo frente a las problemáticas que han enfrentado en la Universidad. Expresan de forma espontánea su gusto por la política tanto como área de estudio, como en su ejercicio. De forma particular, Ricardo y Antonio, recalcan sus aspiraciones de involucrarse en órganos de gobierno, en algún punto de su carrera o, incluso, proyectarse desde ahí para un cargo público fuera de la UES. Ubican esos intereses como algo deseable, que pueden alcanzar, pero que requiere de una visión de mediano o largo plazo y unas condiciones favorables en términos de alianzas políticas:

“Sí me encantaría llegar a Junta Directiva, a formar parte de los tomadores de decisiones de Junta Directiva, aunque sea en suplencia al inicio, pero sí me gustaría estar ahí, verdad. Y obviamente en algún momento me fascinaría ser (...) o de la Dirección de Escuela, es algo que lo planteo. Es algo que se puede hacer, creo que puedo llegar a tener el perfil de alguien de consensos” (Ricardo, entrevista 4).

“Yo me veo creciendo en la Universidad (...) incluso, incursionando en la vida política. Entonces, creo que incursionaría en eso (...). Uno tiene que hacer las valoraciones. Al menos yo no soy de la idea de tirarme a algo para perder. Entonces, ahí tendría que ver cómo está la correlación de alianzas, la correlación con las personas que podrían ser aliadas, para postularse y en ese sentido, ya podría incursionar” (Antonio, entrevista 3).

En el caso de las profesoras, Margarita menciona que no contempla ingresar a la política formal. Más bien, enfatizó a lo largo de las conversaciones, sus motivaciones de crecimiento académico y profesional, en donde tiene proyectos individuales en marcha y a futuro. Se ve a sí misma explorando nuevos retos de formación, investigación y ejercicio de la docencia en otros contextos, pero es clara en no tener en sus planes, aspiraciones políticas:

“Por el momento, nunca lo he considerado. Porque no considero que vaya a ser sumisa a los intereses de un grupo. Entonces, tengo la expectativa que, ojalá algún día esa visión cambie. En quien aspire a un órgano de gobierno, sea con el afán de aportar, generar cambios positivos y significativos para la Facultad. De lo contrario, no lo veo ahorita dentro de mis expectativas. Sí, la intención de aportar, pero como le digo, no me veo subordinada a decisiones políticas (...) siento que a veces tienen un costo personal y profesional muy alto” (entrevista 3).

Alejandra y Elena por su parte, dijeron que el ingreso a la política formal es algo que sí podrían explorar más adelante, es decir, no se cerraban a la idea. Sin embargo, es algo que surgía a partir de una pregunta directa y que no se priorizaban las referencias a este punto en el relato. Mencionaron además, sus temores e inquietudes respecto de lo que significaría para ellas, incursionar en la política formal. El posicionamiento apegado a los procesos y la defensa de un interés institucional, son aspectos relevantes para ellas; así como el poder gozar de legitimidad y respaldo de sus colegas para unificar en torno a objetivos comunes.

“Lo que me gustaría a mí tener, es el apoyo de los compañeros, esa sería el [*sic*] principal, emm, condición digamos para yo poder decir, sí, me lanzo a esto... porque si no lo tengo o están muy, eh, reacios a que no lo sea, y de todas maneras me toca hacerlo, lo que va a generar es un conflicto y un problema, más que una solución (...) porque así, de forma individual o personal, es bien complicado porque siempre termina siendo criticado, siempre termina siendo como el malo del cuento y cosas así, vea. Y no es que me interese caerle bien a las personas, sino que si voy aceptar un puesto de estos, es para mejorar la Escuela, no es por interés propio o por interés mío” (Alejandra, entrevista 3).

“Valorar[ía] con qué tipo de apoyo cuento, en el sentido de que, una cosa es que puede saludarlos a todos y otra cosa es que yo sienta respaldo de la gente con la que trabajo (...), porque si no cuento con el respaldo de las personas a las que, se supone tendría, digamos, como eh, responsabilidad, en el caso, estoy pensando de ser director de la Escuela, directora de la Escuela, vicedecana o decana; si no logro generar ese consenso, esas condiciones mínimas de apoyo hacia mi persona, creo que no lo haría” (Elena, entrevista 3).

Al ver en conjunto, los posicionamientos de profesores y profesoras más jóvenes, encontramos dos diferencias principales. La primera, tiene que ver con las motivaciones de la participación, pues en el caso de las mujeres nos remiten a la categoría de “supermadre” (Chaney, 1983), pues se concentran en aspectos tradicionalmente femeninos, como es el

servicio a los demás. Su interés se sitúa en contribuir a la mejora de la institución, por lo que se deslindan las proyecciones en la política formal, del interés personal. Los profesores en cambio, le dan mayor relevancia a sus aspiraciones políticas y las asocian al gusto personal que tendrían al ejercer un cargo de esa naturaleza. El interés se enmarca en “el proceso político como tal; en la política como una actividad fascinante en sí misma, como un ‘juego’ que se juega por gusto” (Chaney, 1983, p. 209). En esa línea es importante retomar la reflexión de Amorós (1990), quien plantea que es parte de la lucha por la igualdad de género en política, el abandono de discursos que nos coloquen como “redentoras” en estos procesos y en cambio, “decir claramente que queremos el poder” (p. 50).

El segundo punto, es que se observa una mayor tendencia de las profesoras a huir del conflicto. Ambas refieren que es necesario contar con el apoyo de sus colegas, y más que hablar del proceso electoral, se enfocan en el ejercicio de los cargos, pues no es deseable verse en una situación de tensión con el profesorado. En contraposición, veíamos que Ricardo resalta que él puede cumplir con el perfil para ejercer un cargo exitosamente. Antonio por su parte, si bien hacía referencia a los apoyos requeridos en la política formal, lo ubica en términos de alianzas electorales y con el objetivo de no postularse para perder en el proceso.

Es así que el interés en la política formal se configura en función de una lectura del contexto, donde un elemento importante son las dificultades enfrentadas o a enfrentar. De tal manera que, los profesores más jóvenes, por ejemplo, no necesitan cuestionarse sobre obstáculos estructurales y simbólicos como los que he abordado en este apartado, por el hecho de ser hombres. Ellos expresan sus intereses y proyecciones y no parecen incómodos con la idea de materializarlos. En el caso de los profesores con mayor trayectoria en la UES, razonan su falta de interés en reingresar a la política formal, desde el hartazgo y/o cansancio, luego de un largo recorrido en ese ámbito. En las profesoras en cambio, independientemente de su nivel de interés de participar en la política formal, la valoración de los obstáculos que enfrentarían en su condición de mujeres, están siempre presentes de forma implícita.

Por tal razón, es importante situar las experiencias, los intereses y las aspiraciones, con el objetivo de contextualizar la complejidad que representa para las mujeres, nombrar su interés de aspirar a la política formal. Este ejercicio, implica la toma de conciencia que significa, por un lado, negociar el ingreso al ámbito político o, por otro lado, plantearse otro

tipo de objetivos y realizar otras aspiraciones. En ese tenor, es posible rescatar que frente a un orden de género discriminatorio, algunas profesoras construyen alternativas de integración al espacio universitario mediante un proyecto profesional quizá alejado de la política formal, pero enfocado en otras áreas.

A lo largo de este apartado, se evidencia que el interés por ingresar a la política formal de la Facultad y las posibilidades de alcanzar ese cometido, se ven marcadas por el género debido a la configuración del campo universitario, que refleja a los profesores como los “jugadores” usuales y privilegiados. Las académicas, en situación de desventaja, enfrentan problemáticas específicas durante las campañas electorales y en la construcción de alianzas. En todo este proceso, confluyen las ideas de masculinidad y feminidad predominantes, así como el escaso acercamiento entre mujeres, lo que es un reto para su consolidación como bloque. Entre tanto, se reflejan las alternativas por las que optan algunas profesoras para participar políticamente, más allá de la política formal.

4.3 “Jugando las reglas de los hombres”: sobre las formas de hacer política y configuración de jerarquías en la Facultad

Una vez asumida la participación en la política formal, las experiencias y estrategias en el ejercicio de los cargos, son generizadas, pues se asume la premisa de que operan “las reglas de los hombres” en el campo universitario. Si bien solamente dos profesores y dos profesoras que entrevisté han tenido un rol directo en la política formal, la totalidad de informantes han tenido alguna participación en otros espacios como comisiones especiales, organización de congresos u otros similares, que también dan una perspectiva sobre las formas en las que se negocia y se juega el poder en la Facultad.

En ese sentido, una de las cuestiones que me abrió el campo fue la afirmación de la existencia de unas “reglas de los hombres”, a las cuales las mujeres interesadas en política, tendrían que adaptarse. Esto aparecía reiteradamente en los relatos, y generalmente se daba por hecho que había claridad sobre su significado. Poco a poco, se fueron revelando un conjunto de pautas de conducta no escritas y asumidas, que tienen a su base no solo unos imaginarios sociales sobre el género, sino también un pliego de formas de traducir el comportamiento del resto de actores, que van moldeando a su vez, las formas de negociar y

las estrategias para relacionarse con ese “orden”, que aparece la mayor parte del tiempo como una estructura rígida con poco espacio para la transformación.

De tal modo que, expongo en este apartado que “jugar las reglas de los hombres”, como expresión del modelo masculino de hacer política, se manifiesta en el “estilo” aceptado como legítimo para dirigir y ser respetado(a) por colegas, lo que lleva a que las profesoras se enmarquen, pero también negocien con dicho orden, al momento de asumir cargos dentro de la política formal. Este marco de reglas, propicia la conformación de jerarquías dentro del profesorado, lo que tiene implicaciones en el valor asignado a ciertos cargos en la estructura institucional. Esta cuestión revela una segregación en cuanto a los cargos, la cual evidencia prácticas discriminatorias en detrimento de las profesoras.

Sobre el primer punto, hay que tomar en cuenta que los imaginarios de género marcan unas expectativas diferenciadas para hombres y mujeres que hacen política. En ese sentido, como aborda Fernández Poncela (2008), las formas de liderazgo tradicionales están asociadas a conductas consideradas masculinas (centrado en las metas, organización vertical, reglas cerradas, etc.); mientras que, en contraposición, se identifican unos “nuevos liderazgos”, asociados a unas supuestas características femeninas (menor competencia, más apertura, diálogo y búsqueda de consensos). La autora señala que este es un debate abierto, pues aunque muchas de esas características consideradas femeninas, son ahora deseables en las organizaciones y en la política, no es posible afirmar que la sola presencia de mujeres se traduzca en dichos comportamientos. En esa línea, “existe la sospecha de que, una vez en el poder, estas se masculinizan y reproducen los modelos construidos por los hombres” (p. 60).

Este tema es muy complejo, ya que es indispensable no esencializar a las mujeres que participan en política. Sin embargo, a partir de lo que observé en el trabajo de campo, me parece que, en la Facultad siguen siendo hegemónicas las formas de liderazgo tradicionales. Como expresaba en el capítulo uno, el profesorado desempeña sus actividades con una amplia libertad, cuestión que es clave para comprender que el ejercicio de un cargo en la política formal, implica enfrentarse a individuos que están acostumbrados a que “no se les controle”. En ese sentido, seguir una lógica de búsqueda de conciliación, puede significar el estancamiento de los procesos o momentos de auge de tensiones y conflictos. Así lo señalan las profesoras que han formado parte de esos espacios, pues inicialmente aceptan haber

adoptado esas actitudes “femeninas”, sin embargo, la realidad las obliga a adoptar posturas más impositivas y evitar comportamientos que puedan ser interpretados como fragilidad y debilidad: “como que a uno le toca que aprender a jugar el juego con las reglas de los hombres (...) las mujeres tendemos a ser como muy conciliadoras, muy... no, ellos lo ven como un símbolo de debilidad. No lo ven como un símbolo de madurez. Entonces, a veces como que el fuego sólo se puede combatir con fuego” (Juana, entrevista 2).

Las lecciones aprendidas que las profesoras que han estado en la política formal relatan, incluyen un reconocimiento de un antes y un después, una reconfiguración de sí mismas a partir de transitar de la búsqueda de “quedar bien con todos”, a defender sus ideas y generar mecanismos más eficaces, que les permitieran lograr sus objetivos. El resultado es que se vea estratégico generar enfrentamientos directos en los debates y argumentar con base en las normas, con el objetivo de “imponer” sus ideas hasta “toparlos al poste”,⁸⁶ acompañado de un ejercicio performativo, donde el tono de voz y el lenguaje no verbal, pueda ser leído como muestra de fortaleza, seguridad y decisión.

Desde los profesores, Ricardo manifiesta que las mujeres que han adquirido visibilidad en órganos de gobierno, “han aprendido a endurecerse” y “son mujeres que no se dejan, porque están empoderadas”. Existe desde ahí, un discurso de reconocimiento por los profesores más jóvenes, en el sentido que admiran cómo estas profesoras “se enfrentan a los lobos”,⁸⁷ a partir de una adopción de comportamientos que el campo define como los idóneos para asumir una posición de poder. En consonancia con las ideas de Bourdieu (2002), entrar a estas “reglas de hombres”, implica unos márgenes de las conductas que pueden ser de utilidad para ganar respeto y tener el control en términos reales. El nombramiento en un cargo como tal, no produce la capacidad de incidir, es más bien la capacidad de hacerse escuchar a través de una imagen de consenso sí, pero también de fortaleza y autonomía decisional.

Ahora bien, aunque “en muchas ocasiones, las mujeres líderes despliegan comportamientos masculinos” (García, 2018, p. 121); no es una dinámica tan lineal. Las mujeres en la política están siempre enfrentándose a la contradicción que implica la idea que

⁸⁶ Expresión que utilizaba Juana, para explicar que en ocasiones ya no vale negociar o convencer, sino generar una estrategia que no deje otra opción al oponente.

⁸⁷ Expresión que utiliza Ricardo para referirse a los docentes con más años en la institución.

la política es un asunto exclusivo de hombres. Por un lado, “deben limitar ‘la feminidad’ porque ésta puede perjudicarlas en cuanto a la asunción del poder. Pero resulta que las cosas no son tan sencillas. ¿Qué les pasa a las mujeres que evitan mostrarse ‘femeninas’? Les pasa que rápidamente caen en la categoría de mujeres-no-mujeres o mujeres criticables porque no son suficientemente femeninas, y descalificadas por ello” (Bernárdez, 2010, p. 207). Es aquí donde aparece el “doble vínculo” (Bateson, 1985 y 1977), que implica una contradicción entre el mandato de mostrarse femenina, al tiempo que serlo, puede implicar ser vista como mala en la política (como se cita en Bernárdez, 2010).

Como Juana lo explicaba, dentro de su estrategia para tomar el control, fue importante retomar conductas concebidas en el imaginario, como “masculinas”: elevar el tono de voz o incluso interrumpir a colegas mientras están hablando. No obstante, observo en ella que conserva una apariencia muy femenina, a través del uso de vestimenta elegante, tacones, arreglo de su cabello y uso de maquillaje; cuestión que opera implícitamente como una norma para las profesionales de la Facultad, especialmente en Ciencias Jurídicas. Por lo tanto, conservar la imagen de “mujer decente” (Chaney, 1983), es aún mucho más relevante para las profesoras que acceden a la política formal, ya que de alguna manera, contribuye a legitimarlas. Es también representativo de la idea de “doble vínculo”, el hecho que la mayoría de informantes, al expresarse sobre la actual Decana, resaltan tanto su “empoderamiento”, como su apertura al diálogo, cuestión que señalan como una diferencia respecto a decanos anteriores.⁸⁸ Con todo esto, verse sumergida en este “doble vínculo”, es una situación que añade obstáculos a las mujeres dentro de la política formal, pues las cualidades requeridas para desenvolverse exitosamente en la política no están incorporadas en la socialización tradicional de las mujeres (Marx, 1994).

Por otro lado, mencionaba que las reglas masculinas tienen como resultado la configuración de unas jerarquías en la política formal y en las actividades que se realizan en la Facultad, siguiendo la lógica del juego de posiciones que marca el campo universitario. Esta situación, deriva en una especie de segregación entre cargos/actividades masculinizadas y feminizadas, en la cual identifiqué una intersección del género con la edad, tiempo en la

⁸⁸ Estas apreciaciones son interesantes, considerando los resultados de las elecciones de 2019 en la Facultad. La Dra. Evelyn Farfán, fue reelegida como Decana, cuestión que no es posible rastrear en la historia reciente.

institución y tipo de contrato. Lejos de una posición determinista, con una explicación cerrada de quiénes se encuentran más oprimidos, me parece más interesante ver las consecuencias de la configuración y dinámicas que se generan en la articulación de esas variables.

Así, podríamos decir que hay un grupo minoritario de profesores, mayores, con más de dos décadas de servicio en la UES, en la escala más alta de contratación (Ley de Salarios,⁸⁹ PU3) y con estudios de maestría o doctorado; que serían los usualmente “ungidos” para ocupar los cargos más deseables. Estos cargos privilegiados, serían el Decanato y Vicedecanato, por concentrar la figura simbólica del liderazgo de la Facultad, además de ser un prestigio que sobrepasa el espacio universitario y, conlleva recibir un sobresueldo mientras se ejerce el cargo. Le siguen los espacios en Junta Directiva, máximo órgano de decisión de la Facultad; así como las direcciones de Escuela, las jefaturas de Departamento y otras unidades académicas, que además de significar prestigio, reconocimiento simbólico y económico, están vinculadas a la incidencia directa en la distribución de la carga académica,⁹⁰ entre otros temas. Estos espacios son justamente los que están ocupados en su mayoría, por hombres.⁹¹

Bajo una aproximación descendente, le seguirían a los cargos antes mencionados, un nivel intermedio, al ser parte de la AGU y el CSU, que pese a la importancia estratégica para la universidad, el voto no implica la misma carga decisional que la Junta Directiva, al ser entes de decisión centrales. Por otra parte, también se ubican las coordinaciones de la Escuela de Relaciones Internacionales, por no gozar del reconocimiento normativo y económico de las jefaturas. En un nivel inferior, el Comité Electoral,⁹² que tiene una función más bien logística y se sabe que implica una carga importante de trabajo; las comisiones especiales para coordinar el proceso de nuevo ingreso universitario, organización de congresos de Ciencias Jurídicas y Relaciones Internacionales una vez al año, comités como el de género y

⁸⁹ Hay que recordar que este tipo de contrato es permanente, permite ingresar al escalafón docente, tener estabilidad laboral, todas las prestaciones, derecho a elegir y ser elegido dentro de los órganos de gobierno, etc.

⁹⁰ Como explico en el capítulo uno, la carga académica se propone por jefaturas de departamento y direcciones (Comité Técnico Asesor), cuya aprobación final se da en la Junta Directiva de la Facultad.

⁹¹ Es importante hacer notar que, pese a que el Decanato es ocupado por una mujer en el periodo 2019-2023, ella es la segunda en haberlo alcanzado en toda la historia de la Facultad. En el caso de la Junta Directiva, hay que recordar que, la representación de las profesoras ha sido mayoritariamente en calidad de suplentes.

⁹² El Comité Electoral se elige en Asamblea de Personal Académico previo a cada periodo electoral, con el objetivo de organizar y desarrollar las elecciones de la Facultad.

seguridad ocupacional; todos ellos de mucho trabajo técnico y logístico. Finalmente, también se mencionaron actividades menos deseables como asumir la secretaría de las asambleas de docentes o espacios más informales fuera de las actividades propias de la Universidad, como serían los grupos conformados para organizar celebraciones de fechas especiales (cumpleaños, día de las madres, etc.), que estarían en el último punto del eslabón.

En esta lógica jerárquica, identifiqué tres elementos de los imaginarios de género: las mujeres se concentran en espacios orientados a lo técnico/administrativo, cuestión que deriva en una sobrecarga de trabajo; así también, existen contextos críticos en los que se “cede” espacios altos de la jerarquía a las mujeres; por último, en caso que las mujeres actúen de forma contraria a lo que este orden marca respecto de su posición, experimentan resistencias y situaciones de conflicto, lo que dificulta su desenvolvimiento en la política formal. Con respecto al primer punto, la segregación genérica de cargos y actividades, implica la creencia que hay actividades “propias” de hombres o de mujeres. De este modo, el campo universitario, de forma similar a la estructura sexista de los partidos políticos, funciona con base en una oposición concreto/abstracto (Chaney, 1983; Marx, 1994; Cerna, 2014), ya que se asocia lo estratégico/estructural como masculino y lo operativo/ práctico con lo femenino.

Así, las profesoras tienen una mayor participación en los espacios de orientación más técnica y administrativa, aunque menos estratégica. Opera en el imaginario, una idea de su responsabilidad, compromiso, entrega y construcción de “La Mujer” como apoyo de quien está al frente y mera ejecutora, en la línea de la categoría de “supermadre” (Chaney, 1983). Así lo destacan Marta y Juana en sus apreciaciones sobre las dinámicas de conformación del Comité Electoral, pues se afirma que usualmente el profesorado propone en primera instancia a mujeres para ser parte de éste: “Cuando hay elecciones para el comité electoral, van buscando que sean mujeres las que estén. Porque ahí se trabaja mucho pero no se tiene ningún poder” (Marta, entrevista 3). Inclusive, ser mujer, y además, recién llegada a la Facultad, aumentaría las posibilidades de ser propuesta a dicha instancia: “Como el Comité Electoral a nadie le gusta, nadie lo quiere asumir, siempre mandan a los nuevos (...)” (Juana, entrevista 1). De manera similar, en las reuniones del personal académico, donde se requiere que alguien ejerza como secretario(a), suele operar la misma lógica: “Cuando identificaba quién

iba a llevar la secretaría de las reuniones de la asamblea, las mujeres... ¿Por qué tienen que ser mujeres? ¿Por qué lo permitimos nosotras también?” (Marta, entrevista 2).

Como explico en el capítulo uno, buena parte de los cargos y actividades ubicadas en la parte inferior de la escala de jerarquías, significan grandes cantidades de trabajo operativo, generalmente invisibilizado y sin mayores incentivos; por lo que la segregación que he explicado, tiene efectos particulares en las mujeres. En ese sentido, pese a que no he realizado un análisis comparativo a nivel macro sobre la carga de trabajo de profesores y profesoras,⁹³ sí pude advertir a través de mis informantes, que las mujeres y el profesorado con contratos eventuales, se encuentran mucho más sobrecargados. Incluso, esta situación fue mencionada por algunas profesoras como una causa para no involucrarse en algo más estratégico, por el hecho de no tener más tiempo y energías para invertir eso. Asimismo, las mujeres más jóvenes se encuentran mucho más expuestas a la sobrecarga de trabajo, cuestión que es agravada, en tanto su perfil se ajusta más a las características tradicionales de feminidad.

A manera de ejemplo, vemos que Elena comenta que muchos de los cargos/actividades más operativos, obedecen a una designación, la cual se asume que hay que cumplir, en el marco de unas jerarquías en la distribución del trabajo: “En las comisiones o en los organismos en los que hay mujeres, prevalece más el hecho de asignación, no es que de participación voluntaria, entonces, las mujeres que están en algunos puestos, más lo hacen porque no había alguien más o porque alguien más las designó, creo que no tanto porque quisieran hacerlo” (entrevista 3). En coincidencia con Bernárdez (2010), se añadiría a los “votos” descritos por Amelia Valcárcel, el “voto de laboriosidad”, es decir, una obligación de cumplir con lo designado, en lo que, como decía antes, las mujeres más jóvenes estarían mucho más expuestas. La entrega incondicional a sus tareas -operativas- parece una situación asumida como actitud “femenina”: “Generalmente, realizan todo tipo de trabajo, entran en escena en la tarea práctica en detrimento de su desempeño allí donde podrían manifestarse situaciones subjetivas; es decir, en el área de decisión” (Marx, 1994, p. 130).

Por otro lado, la jerarquización generizada que opera en la Facultad manifiesta un comportamiento distinto en los contextos de crisis. El acceso de las mujeres a la política en

⁹³ Como expliqué en el capítulo uno, esto no fue posible por las características de la información recibida en cuanto a la carga académica del Ciclo I-2020.

situaciones adversas, ha sido bastante documentado. Ryan y Haslam (2005) hablan de un *glass cliff*, es decir “precipicio de cristal”; el cual significa que es frecuente que se les ofrezca a las mujeres asumir cargos de liderazgo en contextos de crisis, por lo que su aceptación conlleva un alto riesgo de fracaso (como se cita en García, 2018, p. 133). En consecuencia, hay mayor exposición a la crítica de sus partidos, como lo señala Cerna (2018); o más propensión al retiro en su trayectoria política, con un “retorno a la esfera privada” (Chaney, 1983; Marx, 1994). Lo que subyace a esto, es un estereotipo de las mujeres como resilientes, altamente responsables, trabajadoras y conciliadoras; o “redentoras” e “instrumentos de salvación” (Amorós 1990). Al ingresar a la política formal en esas condiciones, ocurre que transitan hacia la objetivación, en detrimento de su consolidación como sujetas, pues las marca la instrumentalización (Fraisie, 2008). Así lo explica Marta:

“Las mujeres son útiles cuando se callan, cuando son complacientes, se juntan y porque llevan el trabajo verdad (...). Considero que cuando somos vinculadas a algunas tareas, es porque ellos han desvalorado esa misión o porque no es conveniente exponerse en esa misión [...]. Cuando es una época de estabilidad (...), siempre es visualizado un hombre. Cuando es una época de crisis, casualmente somos las mujeres las que somos visualizadas (...) porque no importa que nos demos en los dientes, somos las mujeres” (entrevista 2).

Por último, las profesoras reiteraron que, coordinar espacios o ejercer cargos de decisión, no garantiza incidencia real en la toma de decisiones. De hecho, planteaban que muchas veces, sus opiniones no son bien recibidas o muy poco escuchadas por sus colegas: “(...) por ejemplo, la palabra de una docente que es joven y que... pues, por cosas del destino, porque ha tenido el apoyo de los demás compañeros, le ha tocado asumir funciones [en cargos], poco se ve que, esta persona tenga incidencia en cuanto a las decisiones que se toman (...). Y aquí, sí prevalecen más intereses de docentes hombres. Y no, no me parece que se reciba tanto la opinión de mujeres” (Elena, entrevista 3).

En esa línea, al adoptar una postura que contraviene la lógica de las jeraquías del campo universitario, es decir, más decididas al debate y exponiendo directamente sus ideas; suele haber una transformación en el trato hacia ellas. De tal forma que, circula en el imaginario el mandato de “calladita, te ves más bonita”, vinculado al “voto de obediencia” (Valcárcel, 1997). Este tipo de situaciones generan inconformidad en las profesoras, sin embargo, no parece haber una confrontación directa con sus colegas al respecto.

“(…) cuando usted empieza a decirle no, cuando usted empieza a opinar lo contrario, cuando usted empieza incluso a plantear cosas nuevas y, si no las plantean los hombres, no las valen, no las valoran... y es curioso, y usted lo puede ver, es más fácil que sigan a un grupo de hombres que no tienen la razón en muchas cosas porque no son coherentes con lo que hacen y lo que dicen, a que incluso las mismas compañeras le sigan a otras compañeras mayores” (Marta, entrevista 2).

En síntesis, las profesoras enfrentan obstáculos particulares al situarse en la política formal u otras actividades que impliquen la coordinación con sus colegas. Dichas dificultades se vinculan al modelo masculino de hacer política, que en el caso de la Facultad se expresa en la legitimidad de estilos de liderazgo considerados masculinos y la configuración de jerarquías a través de la segregación de cargos/actividades del profesorado. Esto conlleva a que las mujeres que se desenvuelven en la política formal, se enfrenten a un “doble vínculo”, situación que las mantiene en contradicción permanente entre preservar rasgos “femeninos” que las legitimen como mujeres, al tiempo que adoptan actitudes que les permitan consolidar el ejercicio del poder de sus cargos.

4.4 ¿Hacia donde dirigir la lucha política?

A lo largo del capítulo hemos visto que, la construcción de una trayectoria en la política formal de la Facultad, es un proceso generizado. El campo universitario, como estructura masculinizada, permite y reproduce condiciones que limitan a las mujeres sus posibilidades de acceso a la política universitaria. Trayendo al caso de la Facultad, las conclusiones de Freidenberg (2018), sobre las barreras que enfrentan las mujeres que inician una trayectoria política en América Latina, tenemos que ellas deben sortear lo siguiente: elegirse a sí mismas; contar con el apoyo de colegas para lanzar una candidatura; contar con las condiciones normativas e institucionales que le garanticen una campaña libre de discriminación y violencia; ser elegida por el electorado superando sesgos de género y, al ejercer el poder, “no ser invisibilizadas, acosadas y/o violentadas por hombres que consideran que el poder y el espacio público continúan siendo estrictamente masculinos y que les pertenecen” (p. 88).

Deviene como problemático, que el debate sobre las barreras institucionales en términos del sistema político y los partidos políticos, en el nivel de la política nacional (Cerna, 2014); no ha sido replicado en la UES, ni en la Facultad. En ese sentido, la UES es una barrera para la participación política de las mujeres, pues como estructura y organización generizada, reproduce el sexismo, la discriminación y la desigualdad (Cerva, 2018). Cuestión

que es reforzada por la creencia naturalizada que es un espacio lo suficientemente democrático, debido a su organización con mecanismos amplios de participación de los diversos sectores de la comunidad universitaria. Así también, por el hecho que en la Facultad -marcada por el enfoque estrictamente jurídico- se reproduce la idea que es suficiente con la igualdad *de iure*, cuando más bien hay que transitar hacia lo que García Prince (2008) describe como *igualdad de hecho o de facto*, o igualdad sustantiva, “que significa la efectución real de los derechos consagrados como iguales para todas y todos” (como se cita en Cerna, 2014, p. 6). Por todo lo anterior, no hay un cuestionamiento crítico del porqué hay tan pocas profesoras en órganos de gobierno. De hecho, parece haber una idea de que ellas están suficientemente representadas, en razón de la presencia de mujeres estudiantes en la política formal. Esto reafirma la noción de las mujeres como “colectivo de las idénticas” (Amorós, 1990), pues en su posición subordinada, a las profesoras se les niega su calidad de sujetas, con características diferenciadas y necesidades/demandas específicas.

En esa línea, se observa que las profesoras realizan una especie de “privatización del espacio público” que representa la Universidad, misma que se vincula al tránsito en el que devienen sujetas (Fraisie, 2008). Se vuelve más seguro para ellas el espacio “privado” de lo académico, frente a la exposición del espacio público: la política formal. Hay un enfoque más hacia ellas mismas, así como de cumplir sus responsabilidades de forma eficiente. No obstante, ya que lo sustantivo en términos de poder se encuentra en el “espacio de los pares”, la política formal, son los hombres quienes se consolidan como sujetos del pacto social (Amorós, 1990, p. 10), es decir, concentrar la gestión estratégica de la institución. Si bien, la tendencia de las profesoras a centrarse más en su proyecto profesional, tiene su lado positivo,⁹⁴ se complejiza su politización colectiva y, con ello, su representación y participación políticas. Cuestión que también refleja una apropiación diferenciada de los valores neoliberales, en la línea de las ideas de “empoderamiento” y la “cultura de la confianza” (Gill & Orgad, 2017), las cuales marcan significativamente a las profesoras.

Sin embargo, es importante hacer notar lo problemáticas que me parecen algunas afirmaciones, como las de García (2001), quien plantea que las “mujeres son buenas

⁹⁴ Como la consolidación de perfiles académicos legítimos, su construcción como sujetas autónomas que sirven de modelo para las estudiantes, entre otras.

jugadoras pero incapaces de la agresividad del jaque mate final (...) falta visión y motivación o *dejarse motivar* [cursivas mías] por los aspectos positivos del poder” (p. 486). Esto, aunque encierra una idea que comparto, que es la necesidad que las académicas accedan a la política formal universitaria, ponerlo en términos de motivación, podría derivar en invisibilizar las experiencias de las profesoras en espacios altamente masculinizados, así como los procesos subjetivos que ello les ha implicado en un escenario donde se reflejan, entre muchas otras cosas, distintas violencias que no están siendo ampliamente discutidas.

Frente a esto, Alonso (2001), en una línea similar a los hallazgos del campo, si bien describe las estrategias que utilizan las profesoras para adaptarse a las reglas del juego existentes, también rescata que ese proceso no es lineal, pues también “dinamiza y transforma a su paso, enriqueciendo el juego humano” (p. 449). Las estrategias de las profesoras reflejan negociaciones con su entorno, las cuales se encaminan a construirse a sí mismas como profesionales, así como a contribuir con la mejora de la Universidad. Sus reflexiones, reflejan el proceso del *devenir sujetas*, sentando las bases de una posición de actora, de agente, trascendiendo su posición tradicional objetivante (Fraisie, 2008). Siguiendo esa idea, creo importante recalcar que pese a la existencia de las mencionadas “reglas de los hombres”, las experiencias relatadas resultan en un campo universitario mucho más complejo que una simple relación binaria dominante (hombre)- dominada (mujer). Por lo tanto, aunque las profesoras puedan ser consideradas como *outsiders* dentro del campo (García, 2001), al ser las “recién llegadas”, es relevante leer cómo ellas están proyectando ese ejercicio de adaptación. Es decir, ver más allá de la acción inmediata y analizar los objetivos que persiguen y el significado que comporta dentro de su experiencia.

En ese sentido, analizar la escasa representación de las profesoras en la política formal de la Facultad y la UES, únicamente desde la motivación e interés personal, haría caer todo esfuerzo de politización colectiva o, incluso, ubicar la discusión en cómo lograr el “empoderamiento femenino” y no en las bases que sostienen una estructura desigual en sí misma. Por lo tanto, considero que los debates deben enriquecerse desde cómo se dan las disputas en la micropolítica de la academia y que, desde esa comprensión, se pueda generar una reflexión sobre las reglas que operan y las posibilidades de cambio de las mismas, a favor de la igualdad de género. Entretanto, ¿hacia dónde hay que dirigirnos? ¿reclamar derechos

desde el reconocimiento de ese modelo hegemónico? Considero que, deben construirse alternativas de acción para transformar esta cultura política enquistada en las estructuras universitarias, y de alguna forma también, interiorizada y aceptada como normal. Por un lado, exigir presencia de mujeres en los espacios, como parte de los procesos de democratización: “Si bien la presencia de las mujeres en las instituciones no garantiza por sí sola la defensa de las demandas de género, no mejora necesariamente la calidad de la representación, ni asegura un estilo de hacer política diferente al que han ejercido (y ejercen) los hombres; su ausencia directamente da cuenta de las dificultades de un sistema político para ser denominado como democrático (...) no hay democracia sin mujeres” (Freidenberg, 2018, p. 98).

Así también, demandar condiciones de igualdad sustantiva en la política formal dentro de la UES. Es urgente la armonización de la legislación universitaria con los marcos nacionales en materia de género. Particularmente, reconocer formas específicas de violencia contra las mujeres en contextos electorales y procedimientos eficientes para su sanción. Asimismo, introducir los debates sobre las desigualdades de género en la política, posibilitando la adopción de medidas como las cuotas de género en los órganos de gobierno y acciones afirmativas para la contratación de mujeres como docentes. Por último, son indispensables procesos de sensibilización de la comunidad universitaria, con el objetivo de ir derribando los sesgos de género presentes en la práctica política.

Capítulo 5. La experiencia en el espacio masculinizado: Sexismo institucional, estrategias de adaptación y discursos sobre la agenda de género

En el presente capítulo abordaré cómo la Universidad se configura como espacio generizado en las relaciones más amplias, que se producen en la cotidianidad del profesorado. Una de las nociones más fuertes instaladas en el imaginario social en escenarios como éste, en apariencia muy democráticos, por contar con un reconocimiento formal de la igualdad entre hombres y mujeres; es que existe una especie de neutralidad en términos de género. En otras palabras, se tiende a negar que el género tiene una incidencia en la forma en la que el profesorado vive y describe la experiencia de ser parte de la comunidad universitaria. En esa línea, en los relatos de las y los docentes, aparecen muy frecuentemente, una serie de

elementos que, supuestamente son definitorios del marco de relaciones que se suscitan entre el profesorado, como es el caso del tipo de contratación, los años de servicio en la institución en conjunción con la edad, o incluso, la pertenencia a una Escuela o Departamento dentro de la Facultad. Sin embargo, aunque estos factores son relevantes, es posible evidenciar cómo el género atraviesa todas esas categorías, lo que resulta en una compleja conformación de jerarquías y experiencias entre el profesorado.

En ese sentido, conviene poner atención a la dinámica de tensiones, conflictos y negociaciones que se desarrollan en las relaciones cotidianas entre profesores y profesoras. Pues, como he recalado, la participación política puede reflejarse en actos y omisiones de las y los sujetos(as), más allá de la política formal. De este modo, independientemente de la vinculación del profesorado con la política formal, tienen frente a ellos y ellas, una serie de fenómenos y prácticas que interpretan, relatan y asumen a través de un posicionamiento. Ese juego más difuso de interacciones en el marco de “lo político”, que desde los feminismos se vincula a aquello que “siempre está unido al poder, ejérsese éste en el ámbito que se ejerza” (Valcárcel, 1997, p. 101); es el centro de las líneas que siguen. En adición, es relevante acotar que una idea que recorre todo este capítulo es la existencia del *sexismo institucional*, antes referida en términos de Ball (1987), haciendo alusión a prácticas que son legitimadas por la inacción de las estructuras de las organizaciones escolares. Conviene agregar que: “cuando hablamos de sexismo nos referimos a percepciones y prácticas del sentido común —apuntaladas en la certidumbre de una distinción natural entre mujeres y hombres— que establecen lugares jerárquicos entre los sexos” (Mingo y Moreno, 2017, p. 579).

Es así que, el texto se orienta a responder: ¿cómo los imaginarios sociales sobre el género inciden en el relato y experiencia de ser docente en un espacio masculinizado? Así como también: ¿de qué manera el profesorado expresa sus ideas sobre las desigualdades de género dentro de la Facultad? y a partir de ello, ¿cuáles son los posicionamientos frente a los discursos que circulan en la UES y en la Facultad, bajo las iniciativas de institucionalización de una agenda de género? Así, abordo las características de las relaciones interpersonales del profesorado en las actividades cotidianas, explico cómo se expresa el sexismo como práctica institucional y, finalmente, amplío sobre las percepciones en cuanto a las desigualdades de género y la institucionalización de una agenda de género en la Facultad.

5.1 Entre la tensión, el conflicto y la cordialidad: Caracterización general de las relaciones interpersonales del profesorado

Las relaciones cotidianas entre el profesorado de la Facultad transcurren de forma general, con bastante cordialidad. La normalidad se ve marcada por muy poca interacción directa. El contacto más regular se reduce a su propio departamento en el caso de Ciencias Jurídicas, mientras que, en Relaciones Internacionales, se define a través de la cercanía construida con algunos(as) colegas de la Escuela. La cordialidad que el profesorado expresa como la normalidad, significa en este sentido, la escasa presencia de enfrentamientos directos. Y es que la dinámica misma del profesorado no propicia un contacto permanente entre ellos y ellas, sobre todo en el periodo de clases.

Cabe recalcar que la sobrecarga de grupos asignados⁹⁵ y los horarios establecidos en la Facultad,⁹⁶ hacen que el cuerpo docente tenga limitado el espacio de coincidencia en el lugar de trabajo. Eso conduce a una sensación de distanciamiento, donde la relación puede estar reducida al saludo y cada docente está concentrado en sus propias actividades. José, con más de veinticinco años en la UES, resume en gran medida la dinámica de amabilidad y lejanía que se manifiesta en el profesorado: “una o dos personas tienen pésimas relaciones interpersonales, de ahí, todo se controla bajo la educación. Que, aunque se caiga mal la persona, pero se mantiene la aparente cordialidad” (José, entrevista 1). En la línea del análisis del capítulo uno, en relación a las dinámicas neoliberales dentro de las universidades, un rasgo de éstas es precisamente, la instauración del individualismo y el aislamiento, como la normalidad en los cuerpos académicos (Trujillo, 2020; Rodríguez, 2020).

Pese a lo anterior, las tensiones y conflictos entre docentes, son descritos como parte de la dinámica universitaria. Estos son causados en su mayoría, por las disputas de poder entre escuelas y departamentos. Se percibe un distanciamiento mucho mayor entre docentes de Ciencias Jurídicas y Relaciones Internacionales, lo que tiene su base en las condiciones de trabajo tan diferenciadas en las que se encuentra el profesorado de Relaciones Internacionales⁹⁷ y la lucha por el control político de la Facultad. En el gremio de abogadas

⁹⁵ En el capítulo uno, mencionaba que un docente de tiempo completo tiene en promedio, entre tres y cuatro grupos de clase, además de otras asignaciones, como tutorías de servicio social, asesorías de tesis, etc.

⁹⁶ Hay que recordar que cada grupo asignado, implica dar clases de cincuenta minutos de lunes a viernes.

⁹⁷ Ver apartado 1.4. Entre el privilegio y la precariedad: condiciones laborales en la universidad neoliberal.

y abogados, se identifican además, luchas por prestigio, reconocimiento e influencia entre colegas, especialmente entre docentes que litigan y “son conocidos en la calle”.

De forma general, se describe a este gremio como muy complicado en sus relaciones, ya que genera un ambiente de competencia y descalificación mutua, pues se distingue entre un docente académico y un docente litigante: “(...) el docente academicista, genera envidia. Sobre todo, en Derecho, porque es como ‘ah, sí, este sabe más, pero, yo he ganado más casos’ (...) [o] envidias de personas, que porque muy *joven* [eleva tono de voz]” (Ricardo, entrevista 1). En la cita anterior, vemos cómo se cruza otra de las dimensiones de las tensiones entre el profesorado, la cual se muestra en las relaciones a veces desiguales, entre el profesorado más antiguo y el más joven, situación que fue descrita por el colectivo de mis informantes. Ya veíamos en el capítulo uno que, debido a que la mayoría de docentes con contratos eventuales, son más jóvenes que el resto, conduce a diferencias en cuanto al salario percibido, carga de trabajo y controles sobre las actividades desempeñadas. Ahora nos centraremos más bien, en las distinciones vinculadas con la forma en la que se establecen interacciones entre profesores(as) más jóvenes y más antiguos en la Facultad.

Un espacio relevante donde se puede apreciar esto, es el proceso de planificación didáctica, el cual se desarrolla al inicio de cada semestre y cuyo resultado debería ser una planificación unificada y consensuada.⁹⁸ Sin embargo, el profesorado más joven expresó que dicha actividad no transcurre bajo el ideal de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, son muy pocos los casos en los que se logra un debate constructivo, y aún así, profesoras como Margarita, señalaron que hay que ser muy cuidadosos en la forma en la que se establece el diálogo con sus colegas mayores: “sí hay que tener mucho tacto, no puede llegar usted a imponer. Sino que tiene que llegar a un consenso, no limitarles participación, escuchar, de alguna manera, consejos. Porque es parte también del proceso de aprendizaje de uno” (Margarita, entrevista 4). La mayoría de docentes más jóvenes, manifestaron su incomodidad frente a la descalificación, poco apoyo o apatía que perciben por parte de aquellos docentes con mayor experiencia, en el desarrollo de la planificación didáctica. Son ilustrativos de esto, los relatos de Alejandra y Daniel:

⁹⁸ Este proceso consiste en reunir a docentes encargados de una misma asignatura, con el objetivo de discutir posibles modificaciones al programa de estudios, bibliografía y acordar actividades formativas y evaluadas.

“Fíjese que con [profesor mayor] es una cuestión de: ‘¿ya tenés el programa?’ Sí. ‘Ah, vaya, si necesitás algún material o algo me avisás, por ahí los tengo’ (...). De ahí yo le preguntaba: ¿tiene material de esto? y lo único que me decía: ‘ah sí, por ahí lo tengo, te lo voy a buscar’, lo cual nunca sucedió [...]. Hay un problema, porque los docentes que son un poco mayores, no sé si no pueden, o no quieren trabajar en equipo (...), uno siente que es como egoísta de su parte, porque a usted no le dan las cosas que usted necesita” (Alejandra, entrevista 1).
“Hay algunos casos de los compañeros que tienen más tiempo de estar en la Escuela, no aceptan lo que uno planifica; aún cuando ellos no se reúnen con uno. No aceptan lo que uno ha planificado, por diferentes razones, porque nos consideran que somos inexpertos o ‘neófitos’ dicen ellos, verdad, eh... o, porque ellos consideran que no es así, creen que esto debería hacerse así... o porque ‘así lo hemos hecho siempre’, se va a hacer de esa manera” (Daniel, entrevista 3).

Aunque esta situación afecta tanto a profesores como profesoras con pocos años en la UES, se relataron casos interesantes, en los cuales observo cómo también hay aspectos de género inmersos en este proceso. En ese sentido, hay diferencias significativas en cómo enfrentan hombres y mujeres más jóvenes, las situaciones de desagrado o descontento que les generan las dinámicas de planificación didáctica. Por otra parte, se evidencia que entre el profesorado con mayor experiencia, parece haber una mayor inclinación al diálogo, por parte de las mujeres. Por lo que atañe al primer escenario, consideremos el caso de Antonio, quien se muestra muy molesto ante la actitud de un docente mayor, quien infravalora sus conocimientos y experiencias previas, adoptando una actitud impositiva. Ante tal situación, Antonio establece una forma de reaccionar que “sobrepasa” los límites implícitos que el campo establece, en función de la relación jerárquica basada en los años de experiencia:

“Hay muchísimo adultocentrismo. Y los mayores en edad, y los mayores en *seniority*, creo que, en gran medida, tienen una posición de alto privilegio y suelen, en muchas ocasiones, instrumentalizar a los jóvenes, e incluso, eh... o sea, utilizaré esa palabra: “ningunearlos”, menospreciando sus habilidades y conocimientos, infravalorando su formación, incluso yo me siento así con ellos. Yo tuve una experiencia con un profesor, que íbamos a compartir una asignatura y cuando llegué a tratar de acordar los contenidos, el profesor, ya mayor, me dice [habla más fuerte]: “Mire, yo fui quien incorporó esta asignatura a este plan de estudios y yo tengo una forma de darla, así que yo le puedo dar una capacitación (...), para que usted conozca cómo tiene que dar esa asignatura”. Y bueno, *obviamente*, no le hice caso y, evidentemente no fui a ninguna capacitación con él, me pareció muy ofensivo lo que me dijo” (Antonio, entrevista 2).

El abordaje de Antonio, contrasta con las formas adoptadas por las profesoras, caracterizadas por buscar mantener un trato explícitamente cordial con sus colegas. Este tema nos remite nuevamente a una adopción de cualidades tradicionalmente femeninas, como son las agrupadas bajo la categoría de “mujer decente” (Chaney, 1983) y la huida al conflicto,

como ya abordaba en lo concerniente a la política formal. Por otro lado, al respecto de las diferencias en las actitudes del profesorado con mayor trayectoria, Marta comparte su experiencia trabajando con un docente joven, en la que resalta a partir de sus percepciones y el diálogo con su colega, que las profesoras tendrían más apertura y favorecerían más el trabajo en equipo, en comparación con los profesores.

“(…) fue por mutuo acuerdo que no tenía que cumplirse, porque la realidad de él era diferente a la que yo hubiese tenido [...]. Entonces, usted puede evidenciar que, cuando nosotros las mujeres también estamos coordinando la planificación, tenemos una mentalidad muy abierta, de mucha colaboración. Pero el compañero se topó con un paredón cuando trató de tener este mismo ejercicio con la persona [de] la otra materia que él iba a impartir. Una persona que se cerró a la última, que le planteaba que tenía que, rígidamente, seguir al pie lo que él planteaba” (Marta, entrevista 3).

Esta apreciación es confirmada por Alejandra, en su relato sobre otra profesora mayor: “Y una cosa que me sorprendió es que [nombra a la profesora], sí es un poco temática con muchas cosas, que ‘ella va a dar eso y va a dar eso’, pero intenta acoplarse y decir por lo menos porqué lo hace... hay otros, que ni tan siquiera le dicen porqué” (Alejandra, entrevista 1). Ambos contextos sugieren la adopción de las supuestas características femeninas de ejercer liderazgos: “una actitud más receptiva, comprensiva y participativa, antijerárquica (...)” (Fernández Poncela, 2008, p. 62).

Estas situaciones producen cierto desánimo al profesorado, sobre todo cuando se unen con la sobrecarga de trabajo, bajo la idea que las y los jóvenes tienen que “hacer méritos”. Profesorado más joven, independientemente de su tipo de contrato, mencionaron que casi siempre son las y los docentes nuevos, los que hacen el doble o más de trabajo por una menor remuneración.⁹⁹ Y es que a veces, sin mayor conocimiento de sus trayectorias, opera un “sistema de descalificación basado en la edad” (Margarita, entrevista 3), o una “inexperiencia asumida, a partir de prejuicios de los viejos” (Antonio, entrevista 2). Es relevante recordar que, en esta dinámica, las profesoras más jóvenes quedan aun más expuestas a este tipo de tratos, en el mismo sentido que se abordaba en el capítulo cuatro, en relación con la conformación de jerarquías en los cargos/actividades que desempeñan las y los docentes de la Facultad. Ante todo lo anterior, Margarita, Alejandra y José, coinciden en la necesidad de

⁹⁹ Ver apartado 1.5 Lecturas del profesorado en torno a la sobrecarga de trabajo: jerarquías y desigualdad.

crear un mecanismo de inducción y acompañamiento que propicie un proceso colaborativo entre el profesorado recién contratado y con mayor experiencia.

Todo lo mencionado previamente, conduce a una sectorización del cuerpo docente, pues se identifican grupos de interés, que se van configurando según el contexto y los intereses particulares. En estos casos, los roces entre individuos y grupos se van tornando más directos en relación con lo que está en juego. Algunos de los temas más conflictivos y que dividen al cuerpo docente, son las contrataciones y la carga académica, pues cada quien tiene sus propios intereses sobre quiénes deben formar parte de la Facultad. Abona a esta situación, la poca claridad con respecto del proceso de las contrataciones eventuales. Las y los informantes que han estado en este tipo de contratación, relataron formas muy distintas en las cuales fueron contratados y se les renovó contrato al final de cada semestre.

Así también, como ya veíamos en el capítulo anterior, el periodo electoral es el más conflictivo y hostil, de forma que las fricciones que surgen frente al respaldo a candidatos(as) al Decanato y Junta Directiva, generan una mayor oposición entre grupos, lo que se expresa en ataques o bloqueos a proyectos académicos o institucionales, contrataciones, etc. Esta dinámica se pone de manifiesto en las asambleas de personal académico, donde sobre todo en épocas electorales, se identifica mucha tensión. De hecho, casi la totalidad de informantes describió este espacio como de desorden, confrontación, conflictividad, agresivo, tóxico, tenso y donde hace falta seriedad para abordar los temas. Del mismo modo, el conflicto se expresa en la dinámica de toma de decisiones en la Junta Directiva, espacio en el que profesores y profesoras muy activos políticamente, buscarán influir de distintas maneras, incluso a través de los vínculos con la representación estudiantil y profesional no docente. Sumado a la multiplicidad de intereses que se juegan en la Junta Directiva, tenemos que hay muy poca comunicación efectiva entre dicho órgano de gobierno y el profesorado, lo que refuerza una “cultura del chisme”, la cual divide aún más al cuerpo docente.

Resumiendo, hemos visto que el trato más común y cotidiano entre el profesorado, es amable y cordial, pese a que existen tensiones y conflictos importantes. Uno de los más relevantes, se expresa en las interacciones entre el profesorado más joven y más antiguo. Situaciones de desvalorización del trabajo de los “recién llegados” son comunes a todo el colectivo, sin embargo, hay dinámicas de género particulares. Así, las profesoras más jóvenes

parecen reaccionar con una tendencia a huir del conflicto, mientras que las profesoras con mayor trayectoria, se inclinan al establecimiento de consensos. Con todo esto, es difícil instalar unas metas colectivas, lo que conduce a que exista mucho individualismo en el ejercicio docente, en ocasiones aislamiento, o adscripción a los grupos de interés más consolidados. La mayoría de informantes señalaron también que, estas prácticas son una limitante para el progreso de la academia y una mayor conexión de la UES con la sociedad.

5. 2 La naturalización del espacio masculinizado y el sexismo institucional

La mayor parte del profesorado entrevistado ha naturalizado el hecho que la Facultad es un espacio masculinizado en cuanto al cuerpo docente. Eso se manifiesta no solo en el hecho que se tome como normal la limitada participación de las profesoras en los órganos de gobierno, sino también su poca representación en otros espacios, como por ejemplo, los comités que llevan a cabo el proceso de contratación de docentes o ascensos en el escalafón. Es decir, no se critica que haya pocas profesoras y, de cierta forma, no se considera relevante si se contrata a más profesoras o no, siempre y cuando sean personas que cumplan los requisitos, tengan la vocación y el compromiso institucional. Se pone en evidencia “la ilusión de los números” (Cerva, 2018), pues se asume que hay una mayor equidad en el espacio universitario, a partir del incremento en la presencia de mujeres, particularmente estudiantes.

Parte de esta naturalización, se traduce en una aceptación tácita de las prácticas que se han construido en un espacio históricamente masculino, al que poco a poco han ido ingresando más profesoras. Es lo que podríamos llamar una cultura institucional machista que es muy poco cuestionada. En este punto, me referiré a los relatos y experiencias del profesorado, los cuales ponen en evidencia que se ha legitimado que la Facultad es un espacio masculinizado en el cuerpo docente, así como las prácticas que devienen de ello, mismas que derivan en un sexismo institucional (Ball, 1987).

En las entrevistas con parte del personal académico de la Facultad, logré recabar cómo persisten unos imaginarios de género muy tradicionales, lo que se refleja en la forma en que se interpreta y reacciona frente a actos que evidentemente implican actitudes machistas, discriminatorias, misóginas y homofóbicas, por parte de algunos miembros del cuerpo docente. En ese sentido, puedo constatar que la estructura juega un rol muy importante al legitimarse este tipo de situaciones, pues opera la omisión y la indiferencia (Ball, 1987) en

la práctica de la UES. Como señalan Mingo y Moreno (2017), tal parece que las instituciones y, dentro de ellas, las universidades, toleran las conductas sexistas, en la medida en que éstas pueden quedar en la opacidad. Interesa entonces, evidenciar la concreción de este “cierto tipo de relaciones sociales caracterizadas por la asimetría entre los sexos, la supuesta supremacía varonil, la inferiorización de las mujeres, su reclusión en ciertos espacios, la serie de atribuciones que se asigna a sus cuerpos, su definición como objetos -y como objetos sexuales-”(Mingo y Moreno, 2017, p. 590). De este modo, expongo diferentes escenarios en los que el sexismo aparece, en distintos niveles, en las relaciones entre colegas docentes.

En primera instancia, al consultar las apreciaciones del profesorado, sobre qué diferencias observan en el trato de hombres y mujeres docentes, obtuve relatos contrapuestos. Las profesoras resaltan las resistencias que perciben en el ambiente de la Facultad, en cuanto a que las mujeres sean reconocidas como sobresalientes tanto en lo académico, como en lo político: “esta Facultad es bien como... sí, es bien machista y siento que como que a las mujeres no tienden a escucharnos, es como que, si somos un adorno o un relleno de... y ya, hasta ahí. Entonces creo que esa es una de las mayores dificultades” (Alejandra, entrevista 3). La desvalorización de la opinión de las mujeres, tiene como resultado que en la micropolítica de la Facultad, se perciba que los hombres tienen un mayor peso en la toma de decisiones: “Y aquí, sí prevalece más intereses de, docentes hombres. Y no, no me parece que se perciba tanto o que se reciba tanto la opinión de mujeres” (Elena, entrevista 3).

La ausencia de una completa investidura de las mujeres (Valcárcel, 1997), se expresa en los relatos anteriores, en la medida en que las profesoras perciben un tratamiento objetivante, que las priva del reconocimiento como sujetas (Fraisie, 2008). En esa línea, se puede notar que las mujeres tienen que cumplir estándares mucho más rigurosos para legitimarse como académicas. Esto se refleja en el relato de Daniel, quien afirma que sus colegas mujeres fueron tratadas de igual forma que los hombres en un diplomado. Sin embargo, relaciona la igualdad que observó, con la demostración de altas capacidades que hicieron sus compañeras. Así, el respeto es adquirido, en tanto se compruebe que poseen este conjunto de características, que no parecen ser igualmente relevantes para los hombres.

“Pero que hubiese, así, una cuestión de trato diferenciado, no, verdad, al contrario... ¿sabe por qué? porque... algunas compañeras (...), dentro del diplomado, gozaron de mucho, mucho respeto. Respeto y admiración. [...]. Las compañeras que estaban en el diplomado, de

[menciona unidad académica], la mayoría verdad, la mayoría demostró verdad, demostró. Entonces sí, ahí había eso de mucho respeto, al menos a las compañeras nuestras” (Daniel, entrevista 3).

Otro espacio relevante son las asambleas de personal académico, sobre las cuales ya decía en el apartado anterior, que se convierten en espacios bastante hostiles y desordenados, contrario a lo que podría creerse, por tratarse de la academia. Frente a esto, se percibe que la mayoría de las profesoras tienen muy poca participación en ese espacio: “Este profesor, acompañado de otros... son bastante agresivos en sus participaciones. Eh, incluso, mostrando mensajes misóginos. Las mujeres, muy bajo perfil, *muy* [enfatisa], muy, muy bajo perfil. Pero francamente, creo que el ambiente es tan hostil que yo entiendo porqué mantienen un bajo perfil” (Antonio, entrevista 2). En efecto, las asambleas de personal académico suelen ser espacios mucho más incómodos para las profesoras, pues inclusive, pueden ser objeto de acoso u otras formas de discriminación durante su desarrollo:

“Es un ambiente desagradable, de mucho irrespeto. Creo que usted ha estado y ha presenciado cuando le silban a profesoras, eh... les insinúan, y aunque parezca de broma, yo le voy a ser honesta... yo recuerdo la primera vez que fui a una asamblea, yo estaba muy nerviosa y muy tensa. Yo no sabía cómo comportarme, porque yo me veía en un claustro de profesores, quienes habían sido mis profesores. Profesores que yo los veía “enchaquetados”¹⁰⁰ y muy honorables. Pero me decepcioné mucho” (Marta, entrevista 3).

Yo misma he presenciado y experimentado situaciones como las descritas por Marta y Antonio, sin embargo, la mayoría de informantes no reconocen la existencia de un problema. Luego, también está la postura que “solamente es un grupo” y que, por lo tanto, no define el comportamiento de todos. En la línea de Cerva: “las representaciones nuevamente se expresan bajo las expectativas de respuestas individuales al ser percibidos como casos aislados, que comprometen exclusivamente a académicos con mala conducta y que no constituyen formas aceptadas de sociabilidad en la comunidad universitaria” (2018, p. 42). Aceptar las prácticas sexistas, mediante el silencio o su negación, puede llegar a ser expresado con mucha sutileza, en el sentido que se enfatice, con admiración, las capacidades de las mujeres para “hacerse escuchar” en contextos adversos, como lo señala Ricardo:

“Por el género... nunca he notado que [a] alguien la abucheen por ser mujer, a una mujer. Por ejemplo, todo lo contrario, yo he visto que las mujeres en la Facultad, son bien fuertes. O sea, yo veo a [nombra a una profesora] cuando toma la palabra, o sea, va con todo, o sea, dice lo

¹⁰⁰ Es decir, que usan traje formal.

que tiene que decir a quien se lo tenga que decir. He notado eso también de [nombres de profesoras]. Son personas que son *fuertes* [enfatisa], pues. Este, no sé si es porque son así ellas o porque el medio las ha obligado a ser fuertes, pero en realidad, cuando se para una de ellas... nadie está diciendo nada” (Ricardo, entrevista 3).

Sobresale en esta cita, la noción sobre la necesidad de un endurecimiento por parte de las mujeres. En la Facultad, la “masculinización” tomaría relevancia en espacios como las asambleas de personal académico, en las que al estar todo el cuerpo docente reunido, significan la expresión máxima de lo que implica desenvolverse en el espacio masculinizado: dimensionar ser parte de la minoría y observar la hegemonía de las “reglas de los hombres”. Pese a la invisibilidad generalizada del acoso en las asambleas de personal académico, dos profesoras sí identificaron como tal, algunas de las conductas de sus colegas con ellas, en sus interacciones cotidianas. Elena y Alejandra, dos profesoras jóvenes, contratadas de forma eventual, afirmaron que no son prácticas aisladas, y que, de hecho, se tiene bastante claridad sobre quiénes lo hacen de manera más directa. Ambas expresaron su incomodidad con los hechos, pero señalaron que les fue muy complejo saber cómo manejar la situación.

“La mayoría de las personas o los hombres que trabajan allí, tienden a ser... acosadores, en el sentido... bueno, eh... personalmente, he recibido bastantes... frases como de: “¡ah, qué bonita!” , “¡qué linda!”... que no sé qué ...mm... o... querer quizás hasta abrazarlo, a las mujeres, bueno, quizás no solamente a mí, sino que a muchas de las compañeras [...]. Yo, por lo menos... mm... tiendo a... mm... tratar de minimizarla, minimizar este tipo de situaciones, mm... siendo demasiado... quizás amable, eso básicamente” (Elena, entrevista 2).

Sobre la dificultad de respuesta ante este tipo de escenarios, Mingo y Moreno (2017) destacan la importancia de que las mujeres tengan los recursos necesarios para reaccionar frente a estas situaciones. Primero, la capacidad de análisis y reflexión que les permita identificar el sexismo y, de forma complementaria, “la capacidad para producir performativamente los enunciados y los actos que pueden revertir el poder y la fuerza ilocucionaria del sexismo” (p. 592). Lograr lo anterior no es para nada sencillo, pues como bien señalan, generar una respuesta de oposición al acto, implica una “subversión de género”. Y es que, en el tema del acoso, se establecen una serie de supuestas justificaciones, las cuales socialmente operan como puntos para su normalización: “como los ‘buenos modales’ se mezclan con los rituales del cortejo, las múltiples deferencias con que los varones demuestran performativamente que las mujeres somos ‘apreciadas, frágiles, ignorantes y débiles por

naturaleza’, terminan convirtiéndose en una licencia que le permite a cualquier varón abordar a una mujer con una intención equívoca cuyo contenido encubierto es sexual” (Mingo y Moreno, 2017, p. 584-585). En ese sentido, el acoso entre individuos que, en los términos legales y formales, se encuentran en una situación de pares; devela las desigualdades ubicadas en los imaginarios de género. Y confirma la ubicación de las mujeres en una posición de inferioridad en el campo universitario, frente a los sujetos privilegiados.

De igual forma, se hace presente tanto en lo expresado por Elena, como por Alejandra, la dificultad de transgredir las ideas de feminidad tradicional, de “mujer decente”, pues se estima que deben ser gentiles y delicadas en el trato que dan; lo que resulta en respuestas amables que censuran la expresión del enojo, por temor a las consecuencias que esto podría tener. Esta situación converge con la “cultura de la caballerosidad”, lo que deriva en que las mujeres se caractericen por una “falta de agresividad”, pues no parecen confrontar las situaciones que las colocan en desventaja (Chaney, 1983).

“Solemos llevarnos bastante bien los docentes hombres con las docentes mujeres, excepto porque yo siento *cierto* acoso por parte de [nombra a un profesor mayor], porque de hecho, íbamos con [nombra a un profesor joven], un día de estos que fuimos a comprar almuerzo y [nombra al profesor mayor] me dijo una cosa que a mí no me gustó, fue una cosa bien, bien fea [...]. Y yo tampoco supe qué hacer, ni qué responder... y sólo me puse a reír y ya, pasé... me sentí incómoda” (Alejandra, entrevista 1).

Siguiendo lo dicho por Alejandra, mencionó que el compañero que iba con ella, se mostró indignado frente a la situación, cuestión que comentaron más adelante con otros colegas. La plática concluyó en que otro profesor (joven), mencionó que había que entender que era un tema de la edad, que el profesor involucrado “se está haciendo cada vez más vulgar” y que ya no hay nada que hacer con él. En general, vemos que en el caso de los colegas hombres que reconocen este problema y son testigos de éste, prefieren no generar tensiones con sus colegas hombres. Existe un silencio de su parte, no toman una posición activa porque no asumen que tengan responsabilidad alguna sobre ello o, simplemente - aunque no lo digan-, saben que irse en contra de “los lobos, los viejos” (como algunos de ellos mismos los denominan), implica renunciar a ciertos privilegios que poseen por ser hombres, inclusive aunque se encuentren en una condición de vulnerabilidad en relación a su contrato laboral. Se revela entonces, un pacto implícito entre hombres que favorece la

reproducción de prácticas de discriminación y violencia de género. Al tiempo que establece jerarquías entre hombres y mujeres, aun con contratos similares.

En esa línea, hay un silencio cómplice frente a situaciones de acoso, las cuales son ampliamente conocidas, en el caso de profesores con estudiantes. Esto es legitimado mediante la inacción. Varios informantes lo mencionaron como un problema, pues se sabe que hay profesores “de generales conocidas”. Incluso, se refirió que es un tema que va adquiriendo mayor relevancia a partir de la creación del Comité de Género de la Facultad y las discusiones en torno al protocolo para atender el acoso sexual y la violencia de género.¹⁰¹ No obstante, las medidas son todavía insuficientes y la cultura institucional fomenta la indiferencia y el no señalamiento a los responsables, como se evidencia en la siguiente cita:

“Ahora que se puede publicar la carga académica, las mujeres y la gente sabe qué docentes van a dar en qué año, en qué salón, en qué horario; hay muchas mujeres que buscan docentes mujeres, para evitarse el tema del acoso. A mí me han preguntado, lic. mire, ¿me recomienda inscribir con fulano? No (...). Creo que, si hubiese más mujeres dando clases, eh, las mujeres tendrían más chance de inscribir en grupos con buenos horarios, sin tener el problema del acoso” (Ricardo, entrevista 3).

Por otra parte, identifico otro conjunto de prácticas sexistas que también son expresadas de forma bastante directa y a veces, extrema. A propósito de esto, Manuel, indica que recuerda una situación de hace algunos años: “Antes, había un decano que les decía: ‘¿y vos que estás haciendo aquí? Deberías de estar cuidando a tus hijos’. No le gustaba ver a las compañeras trabajando” (entrevista 2). En un contexto actual, el bloqueo de proyectos académicos por ser mujer, también fue señalado como una situación en la Facultad, tal y como comenta Ricardo, a partir de una escena que él afirma haber presenciado:

“(...) estoy seguro que ha habido bloqueos de alguna manera, porque [nombra a una profesora] es mujer. O sea, él [colega hombre] le ha gritado, verdad, ¡feo! (...). Al inicio, ella, con tal que las cosas caminaran [le decía]: “vaya, está bueno, lo vamos a arreglar”. Pero ha habido momentos en los que ella ha tenido que gritarle a él. Como le digo, ella no se va a quedar callada (...), nunca ha sido una mujer a la que usted le va a gritar, verdad, [o] que ella se va a quedar calladita, sumisa” (Ricardo, entrevista 3).

En las reacciones de la profesora, observamos que frente a una afectación a su trabajo, responde también con fuerza ante el ataque recibido. Como describía en el capítulo cuatro,

¹⁰¹ Como explicaba en el capítulo uno, la legislación nacional obliga a las universidades a contar con medidas específicas contra el acoso y la violencia de género, cuestión que ha sido debatida en la UES.

estas actitudes reflejan la necesidad de consolidar el ejercicio del poder y el control de las situaciones. Por otro lado, recojo a continuación una experiencia descrita por Alejandra, en un espacio de formación del profesorado. En ésta, reseña que, luego de terminar una actividad grupal, tenían que realizar una exposición. Una profesora en periodo de lactancia, necesitaba retirarse a la brevedad para extraerse la leche, por lo que el equipo del cual ella formaba parte, solicitó al docente encargado, ser el primero en exponer, cambiando el orden previsto.

“Pues él [el docente del curso] dijo que tenía que reinar la democracia, que había que hablar con los que les tocaba, para ver si querían *ceder* [énfasis de ella] su espacio. Se habló con ellos y dijeron que ellos querían pasar ya y que había que seguir el orden y fue como “¡púchica!”¹⁰² El docente no ayudó en nada, dijo de [sic] que ni modo, de que tenía que esperarse el turno (...) y fue como: ‘¡no es justo! Ella de verdad tiene que extraerse la leche, [él] porque no es mujer y no sabe lo que duele (...), de verdad duele, duele en serio’ [explica que el docente del curso decidió como solución, evaluar a ambos grupos juntos] (Alejandra, entrevista 1).

La “solución” final no fue del agrado de las mujeres presentes, sin embargo, se hizo de tal modo. Sobre la situación en general, veo importante destacar cómo ciertas situaciones movilizan a las profesoras a “subvertir el género” y pronunciarse frente a lo que consideran injusto como mujeres. Así también, ver que conlleva a un acto de sororidad en el que adoptan una postura como colectivo. El escenario descrito es una muestra más, de la urgencia de realizar procesos de sensibilización y formación en género con el profesorado, con el objetivo de garantizar un trato basado en derechos, que humanice las interacciones que se dan en el espacio universitario, las cuales en este caso reflejan el sexismo como práctica, así como la instauración de estándares de una cultura de la meritocracia y la productividad neoliberal.

En medio de todas estas prácticas sexistas, observé que entre los profesores hay muy poca reflexión autocrítica. Es lo que podría denominar un “machismo intermedio”, es decir que, ante la identificación de otro varón con actitudes y comportamientos donde el sexismo se expresa de forma más severa, se concluye que es el otro quien tiene comportamientos “*realmente* machistas”. Esta argumentación limita las propias responsabilidades frente a las condiciones de sexismo y discriminación en la Universidad. Obviamente, desde la posición de privilegio masculino, es mucho más fácil acomodarse a esto y no cuestionarse.

“A mí me pueden decir machista, sí. Pero no del machismo que uno, que golpea a la mujer, que no le da para su maquillaje, vestido y todo, si está en la casa... o que salga; o que la

¹⁰² Expresión de admiración y frustración.

humilla frente a los demás. ¡Eso no! Eso no. El sentido común te lo está diciendo. Pero no, como que hay una tendencia de meter a todos en lo mismo [...]. Entonces, esa cosa no se puede ni tolerar, ni de dar. *Esos sí son machistas*” (José, entrevista 2).

“Creo que nosotros somos diferentes, pues, ahí en [otra Escuela], sí netamente son machistas, verdad, terribles ahí. Entonces yo creo que nosotros no, verdad, se ve que hay mayor tolerancia (...)” (Daniel, entrevista 3).

Con todo lo que he mencionado, es posible afirmar que en la Facultad se normalizan prácticas machistas en la cotidianidad de distintos espacios de la actividad académica. Las lecturas de las expresiones misóginas que circulan en la Facultad, así como la forma en la que se relatan experiencias de violencia de género propias o de otras profesoras, llevan a confirmar que se encuentra muy bien instalado el sexismo como práctica institucional, pues en su mayoría, no se genera una reacción en oposición. También, se ha podido recoger cómo en casos muy específicos, existen puntos, de cierta forma, no negociables como mujeres, los cuales derivan en una movilización más activa frente a lo que se considera injusto.

5.3 Las académicas en la cotidianidad del espacio masculinizado: adaptación e ideas sobre la igualdad de género

Las relaciones cotidianas del profesorado implican una serie de tensiones en términos de género, ante las que predomina un ejercicio de adaptación por parte de las profesoras. De esta forma, ampliaré sobre las estrategias que utilizan las profesoras para sobrellevar su presencia en un espacio masculinizado; para arribar a cómo esta experiencia incide en los discursos sobre la igualdad de género. Para comenzar, se advierte que para las profesoras tiene una importancia significativa, la incomodidad de verse en situaciones de conflicto con los colegas, debido a que se considera que esto genera tensiones innecesarias u ocasiona una sensación de desestabilización. Lo expresado por Marta y Margarita, refleja en esa línea, una especie de autocensura, en el afán de mantener la estabilidad. En el caso de Margarita, explica que, aunque identifica situaciones que le incomodan como mujer, no es la mejor decisión expresarlas. Incluso, extendió esta idea a todos los ámbitos de su vida: “al final uno, frente a la sociedad termina diciendo, como dicen las estrategias: ‘diciéndole lo que quieren oír’, porque si uno anda por la vida contando todo lo que piensa [risas], ya estuviera excomulgada de la Universidad [risas] un par de veces... de mi familia... incluso en las relaciones personales” (Margarita, entrevista 4). Marta por su parte, se remite a los inicios de su trayectoria en la UES, donde había muchos temores para manifestar sus ideas, incluso habla

de la inacción que esto le producía frente a situaciones injustas: “yo casi no opinaba en esa época [...]. Pero de ahí, fíjese que yo con el tiempo, eh, también era testiga de injusticias. Y no me parecían esas injusticias, pero tampoco hacía nada por ello. Eh, mm, a veces opinaba y me iba mal en mis opiniones, era más bien, cuestionada” (entrevista 1).

Otra estrategia muy frecuente consiste en acentuar las características de la feminidad tradicional. Mostrar decencia (Chaney, 1983), es decir, ser cordial, gentil y delicada en el trato a los colegas. Como sería por ejemplo, ignorar los comentarios o contextos que les producen molestia; como señalaba en la parte que antecede, en los relatos de Elena y Alejandra sobre las situaciones de acoso. Así, responder con una sonrisa, un “piropo” de un colega o quedarse callada ante comentarios/actitudes misóginas en una asamblea de docentes, son parte de esas dinámicas de subsistencia, las cuales fueron enunciadas en diferentes niveles, por todas las profesoras entrevistadas.

También se identifica lo relacionado con el “voto de obediencia” (Valcárcel, 1997). Esto es, mantener un perfil bajo, no reclamar e incluso dedicarse a cuestiones más operativas sin oponer mayor resistencia a las iniciativas promovidas por colegas hombres. Alejandra enfatizaba ello, pues comentó que hay proyectos que no han sido adecuadamente discutidos entre el profesorado y que, sin embargo, algunos profesores propician las condiciones para su ejecución. Afirma que era mejor no contradecir y, más bien, cumplir con las tareas administrativas designadas. En un tono similar, Margarita habla sobre la importancia de no transgredir el “pacto de sumisión” (Valcárcel, 1997): “En la cultura machista todavía hay una especie de rechazo a mujeres demasiado independientes. Entonces, ni modo, a veces toca mantener... el perfil bajo [risas]. Como dicen ‘de gatito’, así, uno todo suavcito, todo frágil [risas], porque si no, la vida personal se vuelve un desastre” (entrevista 4).

En la cita anterior, Margarita, una de las profesoras más jóvenes, hablaba de la necesidad de adaptarse a diferentes contextos y, en ese sentido, manifestaba que ese cálculo de cómo se va a mostrar con los demás en diferentes aspectos de su vida, le permite llevar sus interacciones con mayor tranquilidad. Infiero además, a partir de todas las conversaciones que sostuvimos que, al comportarse de esa manera, tiene un mayor margen de actuación para ir avanzando en sus metas y proyectos académicos. Le posibilita ser aceptada dentro de un grupo, generar mayor respaldo y la validación de su trabajo. De este modo, la cordialidad

también puede conllevar ejercicios reflexivos, que deriven en una estrategia consciente para reafirmarse como sujeta a través de la realización de proyectos personales.

Pese a esto, también hay circunstancias en las que algunas profesoras plantean que hay que mantenerse firme y no demostrar fragilidad, como “mecanismo de subsistencia”. Esto es aplicable a los momentos donde se enfrentan a situaciones de “trato masculino”, como lo describe Margarita. En esta situación, denoté que ella era muy cuidadosa en alejarse de la situación descrita, en un ejercicio de presentarse como espectadora. No obstante, surge la inquietud de si estas conductas se presentan en un trato directo de sus colegas hacia ella.

“Ellos tienen su manera de manejar las situaciones así y, claro, ahí es donde le digo, de repente reuniones tensas, eh, gritos, ofensas tal vez, ofensas por la forma tosca en la que son los hombres y, ni modo, es una formación de carácter. O sea, no es justificar ese tipo de comportamientos, pero, en un espacio cerrado de hombres no es para ser frágil, no es que porque alguien habló fuerte, ya me quebré [...]. A nivel personal, la forma en que se manejan los conflictos, la dureza con la que los hombres se expresan o resuelven, ha sido también otro proceso de formación de carácter (...) no puede ser tan frágil. Y no implica ser como ellos, sino que, generar un mecanismo de subsistencia. Así” (Margarita, entrevista 2).

Al igual que en la política formal, la huida al conflicto en las relaciones interpersonales no se evidencia del mismo modo en los profesores, pues reflejan que, de alguna forma, asumen que son circunstancias que pueden ocurrir y habrá que enfrentarlas. De hecho, la mayoría de ellos no hicieron menciones especiales a incomodidad o tensión por conflictos con colegas. Manuel y José, los profesores con más años en la institución, vinculaban los conflictos con los contextos en que han participado en la política formal. En adición, Manuel, vincula el alto nivel de conflictividad a unas ideas hegemónicas en el sistema imperante: “pienso yo que hay un momento en que el sistema, ese individualismo, esa lucha de todos contra todos, donde prevalece el más fuerte en esa selva, empieza a cultivar antivalores. Y se vale el “chambre”, el chisme, la maledicencia, la “zancadilla” y ojalá entonces que, hasta la puñalada por detrás” (Manuel, entrevista 2). En lo relativo a los profesores más jóvenes, no se mencionaron afectaciones particulares en momentos problemáticos. Las profesoras por su parte, manifiestan unos ideales sobre el mejor escenario para desenvolverse en la Facultad. En la descripción de Elena, se advierten referencias tradicionalmente femeninas, como el intercambio, diálogo, cooperación, paz y consensos.

“El deber ser para mí, es... tendría que generarse un ambiente más pacífico, eh, más amigable en el cual se pueda coordinar y planificar las acciones, vamos a tomar todos y hacer un trabajo

en conjunto, pero, eh... sí es incómodo... porque... luego [lo que en la realidad opera es] el querer imponerse sobre las ideas de otros sin tomar en consideración lo que vos podás o tengás que decir, eh... o sin que te den la oportunidad de querer expresar tu punto de vista respecto a cierto tema, es, eh... eso genera siempre incomodidad” (Elena, entrevista 3).

Tomando en cuenta todas las estrategias que las profesoras utilizan, se destaca que hay un predominio de la adaptación, más que de buscar subvertir el orden del campo universitario. Sobre esto, me parece relevante añadir algunas inquietudes que me abrió el trabajo de campo, en relación a cómo podrían haber relaciones entre las actitudes tradicionales de las académicas y las experiencias en las relaciones de pareja. En concreto, dos de las entrevistadas abordaron situaciones de violencia de pareja (psicológica, emocional y física), las cuales atravesaron hace algunos años. Ambas plantearon que reconocer las violencias, nombrarlas y salir de esa relación, fue un proceso largo y que se experimentó de forma individual, sin contar con mayores redes de apoyo. Aunque esto no fue central en las conversaciones, es relevante dejar abiertas algunas inquietudes de cómo estas circunstancias pueden atravesar su experiencia en la UES: ¿cuál será la situación actual de todas las profesoras de la Facultad? ¿qué están concibiendo como violento y qué no en su ámbito familiar? ¿cómo esas ideas/prácticas permean sus lecturas del sexismo en la UES?

En otro orden de ideas, vemos que, de manera general, existe muy poco reconocimiento de las desigualdades de género, pues la mayoría de informantes manifestaron que hay un trato equitativo. Está bastante instalada la noción de la universidad como espacio “distinto al resto de la sociedad” y por tanto, más equitativo (Cerva, 2018). Es frecuente el discurso de reconocimiento a las profesoras, en el sentido que “han demostrado ser muy capaces” o bien, destacar que es positivo que actualmente una mujer sea Decana y haya una Jefa de Departamento. En el caso de las profesoras con más años de experiencia, enfatizan que ser mujer añade retos a la profesión docente: “hay que trabajar el doble o más” y, en esa línea, expresan de forma más directa que sus colegas más jóvenes, los obstáculos que significa ser mujer y estar en un espacio masculinizado.

Pese a la invisibilidad general de las desigualdades de género o la dificultad de nombrarlas, hay dos discusiones a las que se remitió el profesorado en cuanto a la situación de hombres y mujeres docentes en la Facultad. El primero de esos temas, uno de los más reiterados, se refiere a la complejidad particular que representa el ejercicio docente para las

madres. Observo, con algunos matices, que buena parte del profesorado persiste en ver las responsabilidades sobre los hijos e hijas como algo quizá no exclusivo, pero sí que recae con más peso sobre las mujeres. Y no es algo que necesariamente se cuestione. Fue frecuente que tanto hombres como mujeres, insistieran en lo difícil que se hace la docencia para las mujeres embarazadas y al retornar al trabajo luego de su licencia de maternidad. La distribución de los tiempos entre los distintos “roles” aparece como una situación de tensiones para las mujeres (Gamboa y Pérez, 2017). Ilustra esta noción, lo compartido por Alejandra:

“Fíjese que, en realidad, aunque se escucha feo, un obstáculo es que yo tengo a [mi hijo(a)], porque no puedo hacer las mismas cosas que pudiera hacer si no lo tuviera. Y no es que me arrepienta, sino que, en cierto sentido, es como que me demanda mucho tiempo, entonces yo tengo que tratar de darle el tiempo y dividirme en dos: en mi parte profesional, en mi parte académica y en mi parte de madre. Entonces estoy dividida, en realidad, en tres. Académico porque sigo estudiando, profesional porque trabajo y personal porque también soy mamá. Dividirme en esas tres áreas es bastante difícil (...) y yo quedo como que, relegada al último plano, yo como persona, como mujer” (Alejandra, entrevista 1).

La segunda discusión planteada, se refiere a la presencia de mujeres como docentes y en la política universitaria. Aunque es un tema que se profundizó en el capítulo cuatro, me parece importante agregar los contrastes que identifiqué en los relatos, pues nos acercan a nociones más profundas que el profesorado tiene respecto de la igualdad. Así, Juana coloca su escenario ideal, en gran medida, en el logro de la paridad en los órganos de gobierno y contrataciones, por lo que hay una apertura a hablar sobre las cuotas de género en estos ámbitos: “Entonces quedaron dos mujeres y dos hombres [como representantes docentes en AGU]. Eh, paritarios... un[a] propietario[a] y un[a] suplente, mujer [*sic*]; un propietario y un suplente, hombre. [...] [se] busca que haya representación de las compañeras en los organismos de gobierno” (entrevista 2).

En contraposición, Antonio y Ricardo, se manifiestan críticos o escépticos a las cuotas. Un argumento se ubica en el nivel de concientización sobre las desigualdades de género y el compromiso que asuman en ello, quienes integren la política universitaria: “mi opinión sí es que las cuotas no sirven de mucho si no tenés, eh... un discurso bien cimentado. Más que un discurso, una forma de pensar realmente transformada para provocar o para generar cambios” (Antonio, entrevista 3). En esta postura, se niega a la posibilidad de comenzar con una práctica, se descarta su relevancia como elemento que puede impulsar las

transformaciones más profundas. Por otro lado, Ricardo, enfatiza la prioridad de considerar los perfiles de quienes aspiran a la docencia: “creo que es importante que haya acceso a las mujeres en cargos de docentes, promociones a Ley de Salarios y tal vez, soy un fiel creyente que vale más el currículum (...) o sea, cuántos libros has escrito (...)” (entrevista 3). En adición, únicamente tres personas de la muestra: Marta, Juana y Antonio, hicieron énfasis en asuntos más estructurales respecto de las desigualdades de género, cuestión que abordaré en el siguiente apartado.

En suma, la cotidianidad de la Facultad, implica una experiencia diferenciada del campo universitario para hombres y mujeres. Esto, conlleva a que las profesoras realicen un ejercicio mayormente de adaptación, un tránsito que se mueve entre reforzar comportamientos asociados a una feminidad tradicional, y la resistencia en los momentos en que se reconoce que hay que dejar de lado la fragilidad. En todo esto, el sexismo institucional, también se manifiesta en las lecturas del profesorado sobre la existencia (o no) de desigualdades de género, en lo cual hemos visto que, mayoritariamente, se asume que la UES es un espacio igualitario *per se*.

5.4 La academia y su resistencia al cambio: posicionamientos frente a la institucionalización de la agenda de género

En este último punto, plantearé cómo el entorno descrito, en confluencia con los imaginarios de género y otras ideas del profesorado en torno a valores religiosos; impregnan su discurso frente al proceso de institucionalización de la agenda de género. Recordando a Cerva (2018), dichos procesos pueden ser entendidos desde un “doble anclaje”: como campo de conocimiento y como política institucional para la igualdad (p. 35). Tomando en cuenta el contexto descrito en el capítulo uno acerca de estos temas, el trabajo de campo se centró en las posturas del profesorado en cuanto a la dimensión de las políticas institucionales y, en menor medida, en la parte del género como campo de conocimiento. De modo que, abordaré algunas consideraciones sobre el tema religioso dentro de la UES y con el profesorado que entrevisté; así como las tres posturas que identifiqué en torno a la agenda de género institucional, con énfasis en el Comité de Género de la Facultad; concluyendo con los temas que mis informantes señalan como prioritarios para construir una agenda de género.

Al documentar en las entrevistas que realicé, algunas posturas sumamente conservadoras respecto a los “temas de género”, consideré importante profundizar en otras características del cuerpo docente y del espacio universitario, vinculadas a las expresiones religiosas. En esa línea, la investigación realizada por Rivas *et al.*, (2015) brinda un panorama amplio sobre la laicidad en la UES.¹⁰³ Atendiendo el tema que nos ocupa, según dicho estudio, 39.8% de docentes manifiestan no profesar ninguna religión, en contraposición a 46.6% que afirmó hacerlo y 13.6% de docentes que no respondieron la pregunta (p. 128). Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres docentes, pues el porcentaje de profesoras que afirmaron profesar una religión asciende a 67.7%, mientras que en los profesores desciende a 34.2%. En el mismo sentido, se identifica que, entre la población docente que no profesa una religión, los hombres constituyen 49.5% y las mujeres 23.1% (p. 129).¹⁰⁴

Pese a que se refleja que, dentro del personal docente hay una menor proporción de personas que profesan una religión, en comparación con los promedios nacionales; se advierten diversas vulneraciones al principio de laicidad. Rivas *et al.*, (2015) documentan situaciones como comunicaciones institucionales en las que se invita a la comunidad universitaria a unirse a la celebración de la semana santa (p. 139) o la utilización de espacios de la UES para la realización de actos religiosos (p. 140), entre otras. Así también:

“Un 44% del alumnado ha manifestado que en algunas de sus clases, el personal docente aprovecha dicho espacio para hablar sobre sus creencias religiosas [...]. Aunque se ha evidenciado que parte del personal docente habla durante las clases de sus creencias religiosas, contradictoriamente también se ha encontrado que en algunos casos, el personal docente se autocensura en el abordaje científico de ciertos temas en el aula, para evitar conflictos con parte del alumnado y de sus colegas, que defienden ciertos dogmas religiosos” (Rivas *et al.*, 2015, p. 144-145) .

Con todo esto, las y los autores(as) de la mencionada investigación, concluyen que la UES no promueve activamente la laicidad, razón por la que existe mucho desconocimiento de sus implicaciones y no se monitorea su cumplimiento. Suscribo a dicha aseveración, pues en la Facultad, se conoce que algunos(as) docentes promueven abiertamente sus creencias religiosas en espacios institucionales o bien, bloquean o rechazan de forma explícita o

¹⁰³ En esta investigación se recogió información cualitativa y cuantitativa en todas las facultades del campus en San Salvador, incorporando a la población docente y estudiantil.

¹⁰⁴ El estudio no presenta datos clasificados por Facultad, por lo que se retoman como parámetros los datos generales de la población docente.

implícita ciertos temas, a partir de esas creencias. En lo concerniente al profesorado que entrevisté, siete se identifican con alguna religión (cuatro mujeres y tres hombres), dos (un hombre y una mujer) afirman haber recibido formación religiosa pero no se identifican con ella y un profesor se identifica como agnóstico. Es relevante añadir que cinco docentes (tres mujeres y dos hombres) le dan una importancia significativa a la práctica de la religión y/o asistencia a la iglesia en sus relatos (al hablar de sus rutinas, expectativas, ideales, etc.). Mientras que, tres docentes (dos profesoras y un profesor) no hacen menciones de ese tipo y dos profesores se manifiestan abiertamente críticos a las religiones en general.

Con este panorama en mente, una primera postura que registré, es de total rechazo a los temas que impliquen hablar de las políticas de género y los feminismos. Este posicionamiento parte de la idea que no hay una problemática real o, considerar que son cuestionables las demandas señaladas por las mujeres. Los imaginarios de género, expresados en unas nociones sobre los roles de género e ideales de feminidad tradicionales, marcan significativamente a un sector importante del profesorado de la Facultad, lo que resulta en desestimar el abordaje de los feminismos, género y diversidad sexual.

Un momento en el que se pusieron de manifiesto estas ideas conservadoras, fue cuando se discutió la creación del Comité de Género de la Facultad. Varios informantes comentan que las reacciones al principio fueron de un supuesto apoyo por parte de los miembros de la Junta Directiva. Sin embargo, al momento de abordar el punto en sesión y materializar el acompañamiento que se daría a la propuesta, las posturas de varios profesores cambiaron significativamente. Inclusive, profesores que en teoría se mostraban anuentes a estas iniciativas, también se volcaron en contra de la propuesta durante el debate. Según se comenta, quienes tienen esta visión más cerrada sobre el tema, aducen que estos espacios son una amenaza, al introducirse el aborto, el homosexualismo y el libertinaje a la Facultad.

Estos “temores”, están bastante extendidos en el profesorado, lo que se pone en evidencia en las posturas que adoptan algunos(as) docentes al conversar estos temas con colegas, al evaluar experiencias de formación relacionadas o, incluso, en relación con su propia práctica docente. Por ejemplo, Manuel, quien se muestra bastante abierto en temas de diversidad sexual, plantea que ha tenido diferencias con colegas: “yo he tenido un montón de discusiones con los [compañeros], porque les digo yo, que no se trata de poner el matrimonio

homosexual, sino que, de ganar derechos, porque si no, cambiemos el artículo 2 de la constitución, y que diga: “todos los salvadoreños son iguales ante la ley, menos los *gay*...” (entrevista 2). En el mismo sentido, Margarita expresa el rechazo que significa visibilizar la diversidad sexual en la Facultad: “(...) se hizo una actividad de la memoria LGTBI... y, pues... eh, complicado pues, eh, los comentarios, las quejas, claro, de personas que no son abiertas a este tema” (entrevista 3). Por otro lado, Alejandra me compartió sus impresiones sobre un proceso de formación en género, al cual asistió hace algún tiempo. Prioriza en su descripción, lo molesto que había resultado ese espacio, particularmente, por el énfasis que se había dado al tema del aborto:

“Porque a mí que me digan por las tres causales, *no* [enfatisa]. Lo siento. A mí ni las tres causales del aborto me calan en mi cabeza que se pueda hacer. Y me lo decían como que era una obligación, como que todas las mujeres teníamos que aceptar y ver que se tenía que aceptar, pero que la mujer, nosotras, éramos la prioridad. Y me dijeron eso: “es que ustedes son la prioridad y no importa porque no es un ser humano el que tiene en su vientre... es una célula.” O sea, que me vengan a decir eso... a *mí*, cuando me lo han hecho creer desde chiquita que no es así, y la cultura me ha dicho que no es así. Entonces, me chocó [...] hasta cierto punto, yo comprendo que yo no sé qué haría si hubiera quedado embarazada en el caso de una violación. Por mis creencias, creo que hubiera tenido a mi hijo y todo. Pero no sé si todas las personas están capacitadas para hacerlo, porque no todos somos iguales. Que en caso de riesgo la mamá de morir... para mí, esa no es justificación, o sea, *una mamá da la vida por su hijo* si lo quiere y si es humano. Si no, es una mala madre, para *mí*. Pero no todas tenemos que pensar como yo. Entonces, ahí es otro problema” (Alejandra, entrevista 2).

En todo esto, se aprecia que la Facultad es un contexto muy cerrado en cuanto a las posiciones en torno a estos temas. En ese sentido, observo que se configura una especie de clasificación de temas legítimos e ilegítimos en las luchas de las mujeres. Un “verdadero feminismo” o situaciones que sí deben ser abordadas, mientras que otras, no son relevantes o son cuestionadas. Así lo expresa Juana, al aclarar que también es complicado encontrar una visión favorable a la igualdad de género, con las mujeres que trabajan en la Facultad:

“A veces con expectativas erróneas de lo que es una unidad de género, o lo que son las luchas por los derechos de las mujeres. Porque en alguna medida, perversamente, los medios de comunicación relacionan el feminismo con una relación directa hacia el aborto, el homosexualismo, posturas de odio hacia los hombres. Entonces, como que eso en alguna medida, cala en la mente de la gente, especialmente de las mujeres. Entonces, quizá cómo lo ven: ‘bueno, yo tengo esposo, lo cuido en la casa y todo lo demás’. Y entonces, ‘estas mujeres me van a decir que yo no lo cuido [al esposo], yo voy a perder mi hogar’” (entrevista 2).

Relacionado con lo anterior, es interesante abordar la postura de José, quien al hablar sobre el Comité de Género, afirma que desconoce del tema porque esa área “no le llama la atención para nada” (entrevista 2). Al mismo tiempo, argumenta que él conoce sobre el feminismo, pues se relaciona con algunas asignaturas que imparte. Vemos que, de forma implícita, hace una separación entre demandas aceptables y, en contraposición, lo que él ubica como “fanatismos” o “desviaciones”, las cuales según su apreciación, conllevan una radicalización, la cual podríamos interpretar que le parece innecesaria. Asimismo, aparece nuevamente la noción de “machismo intermedio”, que apuntaba previamente.

“Y más que ahora van con su teoría de género, que algunos que nos dicen machistas... eh, tal vez por poca lectura (...) yo he dado teoría de género, feminismo, pero superficial (...) no es contra el hombre, sino que mayor igualdad en materia de salarios y oportunidades, bla, bla, bla. Y después lo otro... la tercera ola. Bien. Pero hasta ahí nomás, verdad. A mí eso no, no me quita el sueño. En cambio otras que sí se entregan, se fanatizan (...) pero... yo no estoy tan de acuerdo. Porque hay unas cosas que se desvían” (José, entrevista 2).

Incluso, algunos informantes señalan que una parte importante del profesorado es sumamente reacio a cuestionarse sus propias ideas y prácticas. Por tal razón, afirman que es prácticamente imposible modificar sus actitudes y que, por lo tanto, habría que concentrarse en otros sectores de la comunidad universitaria: “Hay gente que con solo verla, con solo leer lo que ponen [en redes sociales], sé que no van a cambiar. Incluso, hay gente (...) que tienen maestrías en Derechos Humanos ¡Por Dios! Es una construcción conservadora increíble ¡wow! O sea es como que estuviera hablando con alguien del siglo diecinueve” (Ricardo, entrevista 4). Esta aceptación de la imposibilidad del cambio, es una amenaza para las universidades, pues se invisibiliza el impacto que tiene en las generaciones que actualmente están formándose y retoman modelos de sus docentes:

“Delegar el cambio de prácticas a favor de la igualdad de género a otras generaciones, les resta responsabilidad en el asunto. E incluso supone una falta de reflexión sobre la forma en que estas mismas generaciones adoptan y reproducen estos modelos de género tradicionales. Los jóvenes estudiantes no están ajenos a interiorizar y reproducir los mandatos de una masculinidad hegemónica, que incluso se fortalece en combinación con los referentes culturales propios de cada facultad” (Cerva, 2018, p. 43)

En segundo lugar, se encuentra una posición de apatía, poco interés o un apoyo a medias, centrado en el desconocimiento y poca información sobre las actividades y objetivos del Comité de Género. En esa línea, Elena plantea que le parece importante la existencia de esa instancia, sin embargo, no se tiene certeza de las actividades que realizan: “(...)

básicamente la labor que están realizando está bien, se están organizando es lo que entiendo yo. Hasta el momento y, quizás algunas de las iniciativas que han tenido, pues, va más en el sentido de apoyar algunos cursos de formación, para estudiantes o para personal docente... pero más allá de eso no... no he escuchado mucho acerca del trabajo” (entrevista 3). En el mismo tenor, Antonio reafirma la crítica a la falta de comunicación de acciones del Comité, al tiempo que reconoce la dificultad de hacerlo funcionar en el contexto de la Facultad: “Es que no sé cómo está funcionando. Eh, eso es lo que puedo decir [ríe]. Si está funcionando, no sé cómo. Eh, yo sé y estoy seguro de eso, que en la Universidad es difícil echar a andar proyectos como ese. Más aún, en una Facultad como la de Jurisprudencia, es muy difícil, porque es “nadar contra corriente”, pero no he visto mucho trabajo” (Antonio, entrevista 3). En contraposición, Alejandra muestra un discurso contradictorio. Señala su acuerdo con el funcionamiento del Comité, aunque desconoce su trabajo, asimismo enfatiza que no coincide con la mayoría de los “temas de género”:

“A mí me parece muy bien la creación del Comité hasta cierto punto y, aunque yo soy muy reacia con estas cosas de género. Me parece una muy buena iniciativa. Porque hasta cierto punto, hay cosas que yo las comparto. Hay otras que no las comparto, que soy muy radical y que he de decirle que, quizá son la mayoría. Pero hay cosas que comparto y que me gusta que sean justas, verdad, para las mujeres o para todos, pero no sé cómo funciona [el Comité]. Por ejemplo, no nos informaron tan siquiera de que [*sic*] lo habían creado” (entrevista 3).

Del mismo modo, algunos profesores que manifestaron una opinión favorable sobre la creación del Comité de Género, expresaron problemáticas de urgente atención, las cuales no han sido abordadas, lo que para ellos, le resta de alguna forma, legitimidad y efectividad. En otras palabras, se exigen resultados concretos en el abordaje de las situaciones que ellos estiman que son problemáticas:

“Yo veo eso, que sí se le está dando un poco de impulso [al Comité], porque a veces publican algunas cosas en *Facebook*, pero no sé a qué público le llegará...[...]. Yo creo que deben de ir más allá de eso. Realizar acciones concretas [...]. De verdad, no conozco mucho del Comité, que tengo entendido que ya hace un rato que se conformó, pero no he sabido mayor actividad [...] yo siempre parto de ese caso, que uno tiene que ver resultados” (Daniel, entrevista 4).

Por último, un grupo de profesores y profesoras, que reflexiona desde otras perspectivas, ven positiva la creación del Comité de Género, por ser una cuestión necesaria desde la legislación vigente, en el marco de las políticas públicas y el avance en términos de desarrollo del país. Incluso, desde un enfoque más académico, se ve necesaria la

transversalización del enfoque de género en los planes de estudio, en aras de contribuir a la formación de profesionales que signifiquen un cambio social. Desde esa visión más amplia, Marta ve en la creación del Comité de Género una oportunidad de abrir debates en torno a las desventajas en las que se desenvuelven las mujeres en el campo universitario:

“Y la existencia de este Comité de Género, creo que puede generar un quiebre en la Facultad, muy fuerte, verdad. Porque entiendo que ya iniciaron a recibir denuncias de acoso y de maltratos. Y creo que se va querer buscar actuar. Y este conflicto, verdad... del trato que hay hacia las mujeres estudiantes, docentes; yo creo que va a empezar a tener un auge en la Facultad en los próximos años. Porque es un tema que no era abordado [...] pero estos conflictos de género, creería yo que van a empezar a generar una marca o van a empezar a tener un auge...” (entrevista 3).

De forma complementaria, Margarita se muestra animada con la creación del Comité, pues es prácticamente una deuda que la Facultad tenía desde la perspectiva de la agenda de género nacional y de la UES: “Para mí, que el Comité funcione es una de las mejores cosas que puede pasar a nivel de Facultad. Uno, por las exigencias normativas que implica, o sea, es un tema de país, de políticas públicas, de compromiso, de formación. O sea, no podemos estar sacando estudiantes que sean nullos en estos temas” (Margarita, entrevista 2). Ricardo y Antonio, coinciden en la visión de la institucionalización del género desde la dimensión académica. Antonio manifiesta que es importante que se introduzca el género para enriquecer el análisis y no solamente como una herramienta que se aplica de forma automática, lo cual lo menciona desde su crítica a la forma en la que él considera que se han abordado estos temas, en algunos cursos: “(...) se instrumentaliza género como parte de un proceso nada más, como un *check* en la lista (...). Entonces, género no se comprende en realidad, más que como un *check* en la lista, como cantidad de mujeres, como la paridad reducida al número, pero no integrada al análisis” (Antonio, entrevista 3).

Siguiendo esa lógica, Ricardo expresa que, para transversalizar el género, se hace relevante la formación en el tema: “es increíble que en la Universidad todavía no haya cursos sobre... no voy a decir género, vaya... porque puede ser transversalizado, pero la gente dice transversalizado como para quitarse el golpe [risas], pero no saben cómo transversalizarlo, porque ni siquiera lo han estudiado, y hay una cuestión de fondo en el tema” (Ricardo, entrevista 1). En consonancia con el último punto, Manuel resalta que, un paso para la transversalización en la parte curricular, sería formar al profesorado sobre cómo hacerlo:

“Pero hay un desconocimiento. Ahí [en la Facultad] nadie utiliza los ejes transversales, nadie va a hablar de eso. O sea que, yo le digo a ellos que en este plan de estudios que [se está] trabajando, debió de haber ejes transversales como la justicia, como la legalidad, el enfoque de género, derechos humanos, así... pero, hay que enseñarles a los profesores cómo utilizarlos. Y a qué se refiere el enfoque de género, porque... hay mucha confusión cuando se toca eso (...)” (Manuel, entrevista 2).

Finalmente, en los discursos de quienes se muestran abiertos o completamente favorables a la institucionalización de una agenda de género, se encuentran ideas sobre lo que reconocen como prioridades, las expectativas que tienen del Comité y algunas alternativas que plantean para construir una agenda de género de la Facultad. En primer lugar, recalco que el profesorado que entrevisté, vincula directamente los temas de género como “problemas/asuntos de mujeres” (Cerva, 2018). Lo que dificulta el debate y abordaje de problemáticas de la población LGBTI, cuya situación es altamente vulnerable en la UES. En esa línea, más bien enfatizan la urgencia de atender las dificultades que enfrentan las mujeres que son madres. En sus posturas, se pone de manifiesto una vinculación más directa de las mujeres con sus hijos e hijas, en comparación con los hombres. Así, “ayudar” a las profesoras que son madres, se convierte en una cuestión que consideran crucial. Las propuestas de acciones que destacaron, fueron: creación de salas cuna, guarderías, espacios para la lactancia materna, consultar con las madres los horarios más convenientes para asignar la carga académica y fomentar licencias de paternidad para una mayor corresponsabilidad.

Un segundo grupo de prioridades, se centra en los procesos de formación y sensibilización. Sobre esto, hay ideas muy diversas en cuanto a quién deberían dirigirse, bajo qué condiciones y qué temas abordar. Parte de las y los informantes, aquellos(as) más abiertos(as) al tema, señalan que es imperante la creación de espacios de sensibilización para el profesorado con el objetivo de mejorar su práctica docente, erradicar el acoso y fomentar relaciones más igualitarias en la UES. Sin embargo, también se destacan las barreras que implicaría implementarlo, por lo que es en ese punto, donde se evidencian posturas encontradas. Se mencionó por ejemplo, la importancia de fomentar un proceso paulatino de formación, es decir, considerar las características conservadoras de una parte significativa del profesorado y evitar introducir temas “polémicos”, como el aborto y la diversidad sexual, de forma que “no se invada el espacio privado de las propias creencias”. Asimismo, se recalcó que debe evaluarse cuáles son las mejores estrategias para que el profesorado (sobre

todo los hombres con más tiempo en la institución), participen en los procesos de formación, sin evadir obligaciones. En este punto, aparte de toda la configuración de jerarquías que he expuesto, hay que tener en cuenta la “flojedad estructural” (Ball, 1987), en términos de los limitados mecanismos de monitoreo al profesorado por Ley de Salarios.

Cabe mencionar, que algunos(as) informantes señalan que la institucionalización del género en la Facultad -pese a la agenda institucional de la UES-, tiende a depender de la voluntad política. En ese sentido, introducir estos debates como parte de las propuestas electorales, puede significar una carta en contra de quienes aspiran a ingresar a la política formal. Así lo manifiesta Ricardo: “si una mujer viene y abandera el tema de género como bandera política, no va a ganar las elecciones en la Facultad. Al menos desde el sector docente. Porque la mayoría son machistas, incluyendo mujeres, verdad. Entonces eso sí es complicado. Es bueno hablar de hacer cambios, pero no ser muy específico en qué cambios hacer. Ya una vez ganado el trono, ahí ver, pero en la campaña no, es mala política” (entrevista 4). Este asunto debe ser analizado con mayor profundidad, pues hay que concebir estrategias que permitan, pese a estas limitaciones, generar los *lobbies* necesarios y apropiarse de los espacios de toma de decisiones para promover de forma decidida, acciones que denuncien el sexismo e impulsen una cultura institucional por la igualdad de género.

Con lo expuesto, se observa que el proceso -apenas iniciado- de institucionalización de una agenda de género en la Facultad, está sostenido en el trabajo de un pequeño grupo de personas. Como enunciaba en el capítulo uno, con base en Cerva (2017), esto resulta generalmente en la sobrecarga de trabajo y, como en este caso, la falta de reconocimiento y visibilidad de la labor que significa pertenecer al Comité. En esa línea, la “*guetización* de espacios”, es asumida de manera bastante cómoda por parte del profesorado, como una forma de mantenerse al margen de “los temas de género” y “dejar que ellas hagan sus cosas”. Es ilustrativo de esto, el hecho que, en la dimensión del género como campo de conocimiento, la Facultad haya logrado albergar una Maestría en una relativa calma. Y es que, en cuanto a las iniciativas de investigación y formación, si bien hay personas que las desvalorizan y/o se oponen a ellas, producen menos tensiones que los procesos por la igualdad. En otras palabras, mientras el abordaje de los temas de género esté *guetizado* y no cuestione las prácticas del profesorado, tanto en sus relaciones interpersonales con la comunidad universitaria, como en

su ejercicio docente; puede tener cabida y, el discurso se mueve entonces, ya sea a restarle importancia o, verlo como un tema más, el cual le interesa a un reducido grupo de personas.

Por otro lado, al ser la Facultad un espacio tan conservador, las ideas que circulan en torno a las demandas “legítimas” para una agenda de género institucional, deben ser cuidadosamente abordadas en espacios de sensibilización. Los discursos propios del enfoque de género promovido en políticas públicas y organismos internacionales, si bien funcionan como mecanismos de legitimación de las demandas por la igualdad en entornos tan adversos como la UES, también representan un riesgo si son retomados de forma acrítica. En esa línea, es prioritario promover una discusión profunda, acerca de las bases que sostienen una estructura desigual entre hombres y mujeres, de manera que se problematicen ampliamente las dinámicas de poder generizadas en la Facultad. Con ello, es indispensable que el tipo de iniciativas a impulsar, se alejen de enfoques que tiendan a la esencialización de las mujeres, que reafirmen sus roles tradicionales, o que sean meras ejecuciones superficiales que deriven en una burocratización y tecnificación de los procesos.

Conclusiones

Inicié el camino de esta investigación con un conjunto de inquietudes sobre la situación desigual de las mujeres en el espacio universitario, particularmente desde la lógica de evidenciar en la UES, la existencia de “techos de cristal”, “suelos pegajosos” y otras metáforas que han sido utilizadas para describir la subrepresentación de las mujeres en los altos niveles de decisión, en diferentes tipos de instituciones. En este recorrido, fue haciéndose evidente que demostrar dichas metáforas y descripciones del “mapa” de la escasa participación política de las mujeres, eran tan solo un paso dentro de la investigación, a manera de contextualizar las condiciones estructurales donde se insertan las académicas. A partir de mi propio recorrido en la problematización de este escenario, considero que una de las grandes premisas que puedo construir ahora, es que necesitamos con urgencia, priorizar los análisis más profundos y complejos sobre las relaciones de poder que se construyen entre quienes son aparentemente “iguales”, al ubicarse en términos formales y normativos bajo la misma “etiqueta” de docentes. Pese a la igualdad *de iure*, como mujeres que hemos ejercido la profesión docente, sabemos que, en el día a día, experimentamos problemas particulares en la academia, por el hecho de ser mujeres. Sin embargo, las lógicas de productividad y

rendimiento instaladas con el neoliberalismo (Trujillo, 2020; Guerrero, 2020 y Rodríguez, 2020), en confluencia con nuestras propias construcciones de “laboriosidad” (Bernárdez, 2010) y responsabilidad, culminan sumiéndonos en lo operativo de la cotidianidad, lo que nos abstrae de una reflexión crítica de nuestra propia posición en el campo universitario y de la posibilidad de reconocernos en las experiencias de otras. En consecuencia, se limitan las oportunidades de dimensionarnos como colectivo y, con ello, construir una mirada estratégica para demandar condiciones de igualdad para *nosotras*, las mujeres en la academia.

El análisis propuesto, retomó un enfoque micropolítico para acercarse a los discursos del profesorado en torno a la experiencia de la docencia, vista desde la participación política. El marco analítico nos hizo establecer dos grandes puntos de observación: “la política” y “lo político”, ambos escenarios en los que hemos evidenciado que, en efecto, las mujeres aparecen como “recién llegadas” (Bourdieu, 2002) que, desde los inicios de su trayectoria académica se enfrentan a desventajas particulares, ancladas a nivel institucional, dada la naturalidad con la que se asume la masculinización del espacio y la legitimidad que se genera a través del silencio cómplice en torno a prácticas sexistas y misóginas en distintos niveles.

Desde el plano estructural, vimos que, tanto la UES como la Facultad, se caracterizan por una alta feminización del estudiantado, al tiempo que se tiene una baja presencia de profesoras. Asimismo, la segregación vertical se evidencia como una manifestación de la cultura institucional, más que un fenómeno coyuntural, especialmente en la participación de las profesoras en los espacios de toma de decisiones. Así, no solamente hay una baja presencia de profesoras en dichos espacios, sino que, además, se observa una tendencia a que éstas ocupen cargos de suplencia. Por lo cual, la gestión universitaria se ubica como un círculo masculinizado bastante cerrado, cuya normalización se expresa en el prácticamente inexistente debate en torno a esta problemática.

Con respecto a los factores que inciden en la subrepresentación de las profesoras en la política formal de la Facultad, quiero enfatizar que éstas deben ser ubicadas principalmente en el entorno mismo de la política (Marx, 1994), es decir, en las prácticas que se encierran en el juego político universitario. Bajo esa lógica, he tratado de remarcar que la configuración del interés en ésta, es un proceso generizado, el cual implica una serie de valoraciones sobre el contexto institucional. La presencia del modelo masculino de hacer política en la Facultad,

deriva en que el sexismo y la misoginia impregne tanto los procesos electorales, como las dinámicas construidas como legítimas, en el ejercicio de los cargos. En tal sentido, los imaginarios de género marcan significativamente las lecturas y respuestas del profesorado, sobre la dinámica política. De manera similar a lo que ocurre en la política nacional, las profesoras se enfrentan a mayores dificultades para el establecimiento de alianzas (Valcárcel, 1997; Cerna, 2014); tienden a mostrar características de la feminidad tradicional, lo que se traduce en un mayor rechazo a la política (Shvedova, 2005; Fernández Poncela, 2008); y/o que manifiesten su interés político, bajo ideales de “supermadre” (Chaney, 1983). “Jugar las reglas de los hombres”, significa entonces, reconocer las implicaciones de sumergirse en una trayectoria política en la UES y, en el caso de desempeñar cargos en la política formal, saber qué estrategias le permitirán tener un ejercicio *real* del poder. Como consecuencia, las académicas se ven en una tensión permanente entre las necesidades que plantea el campo y su propia posición como mujer, es decir, un “doble vínculo” (Bernárdez, 2010).

De este modo, he querido problematizar la afirmación usual: “las mujeres están menos interesadas en política”, con la cual se corre el riesgo de dejar todas las respuestas en la motivación personal, y que esto derive en privilegiar acciones dirigidas al “empoderamiento” individual y promover la confianza en sí mismas (Gill & Orgad, 2017), además de negar las discriminaciones y violencias que se encierran en la práctica política. Me parece indispensable, además, observar que en el *devenir sujetas* (Fraisie, 2008) de las profesoras que entrevisté, se develan estrategias conscientes tanto para acceder exitosamente a la política formal, como para posicionarse profesionalmente desde otras priorizaciones. La “privatización del espacio público” que representa la UES, se revela como una forma de las profesoras de definirse como sujetas autónomas, quienes deciden determinar sus propios intereses y construir un proyecto académico individual. Esto representa un avance significativo desde una perspectiva macro e histórica como país, pues las académicas van posicionándose como sujetas legítimas en el campo de la producción del conocimiento y se convierten en modelos para otras mujeres. Sin embargo, nos abre retos significativos para la cohesión del colectivo de profesoras y su politización, la cual se encuentra pasos atrás de los procesos de las mujeres estudiantes, quienes tienen una mayor representación en los órganos de gobierno de la UES y han impulsado algunas iniciativas de organización feminista.

A este respecto, demandar una mayor representación de las profesoras como sector, debe pasar por una crítica a los imaginarios que circulan en la UES, en los cuales se concibe a las mujeres como “colectivo de las idénticas” (Amorós, 1990), una amalgama de nosotras como un todo, independientemente de las posiciones como estudiantes, académicas o trabajadoras. En esos discursos, se reproduce la “ilusión de los números” (Cerva, 2018), así como también, la indefinición, la cual conlleva a la invisibilización de problemas, violencias y demandas específicas. Con todo esto, queda claro que los debates sobre igualdad sustantiva que han permeado el análisis de los sistemas políticos en los últimos años, deben hacerse presentes decididamente en la UES y desestabilizar su concepción como institución democrática, a partir de la estructura plural de sus órganos de decisión, con base en la participación de los distintos sectores de la comunidad universitaria; pues esta idea reproduce la normalización de la democracia sin mujeres.

Por otra parte, en cuanto a “lo político”, la cordialidad aparente de las relaciones cotidianas entre el profesorado, no debe opacar el hecho que, aún en el día a día del aislamiento e individualismo que permea la dinámica en la universidad neoliberal (Trujillo, 2020; Rodríguez, 2020); conviven dinámicas de poder generizadas, que se entrecruzan con la edad, tipo de contrato y años ejerciendo la docencia en la institución. De este modo, el trabajo de campo develó que las actividades docentes se configuran en una jerarquización que responde a esas lógicas de poder, en las que las mujeres y el profesorado más joven y/o con una condición laboral vulnerable, se coloca en una posición de desventaja. De forma particular, el conjunto de prácticas que se encierran en el sexismo institucional (Ball, 1983; Mingo y Moreno, 2017), ponen de manifiesto la “ausencia de investidura completa” (Valcárcel, 1997) que caracteriza a las mujeres. Así, los imaginarios de género confluyen en lo subjetivo y estructural, de forma que dotan de estabilidad y reproducen ese “orden” desigual. Por un lado, se constata en la huida al conflicto y las características de la “mujer decente” (Chaney, 1983), que se reflejan significativamente en las respuestas de las profesoras ante el sexismo y, por otro, en el casi inexistente cuestionamiento que los profesores hacen sobre sus conductas con las colegas. Nociones como la de un “machismo intermedio”, así como la complicidad expresada en el “pacto implícito entre hombres”, ante el sexismo y la misoginia; hacen sumamente complejo “subvertir el género” en la Facultad.

Pese a lo anterior, abordé también que encontramos un proceso bastante reciente de institucionalización de una agenda de género en la Facultad. Sin duda, vemos que la forma en la que se han naturalizado las reglas que operan en la Universidad, construidas desde la masculinidad hegemónica, inciden en que las y los informantes tengan posiciones tan diversas respecto a la necesidad de impulsar acciones por la igualdad de género. Los imaginarios de género, en este caso, muestran también su vínculo con las ideas de moralidad y valores religiosos del profesorado. En ese sentido, hay actores altamente conservadores en la Facultad, que generan posturas abiertamente en contra de los feminismos y el abordaje de las desigualdades de género en la política institucional; así como hay otros que se muestran apáticos ante estos temas. Sin embargo, la micropolítica universitaria, como espacio de oponentes (Ball, 1983), permite que estos discursos adversos convivan paralelamente con aquellos del grupo más reducido del profesorado, que está abierto a la discusión de las desigualdades de género. Situación que, en el contexto de investigación, se refleja como una especie de *guetización* (Cerva, 2017) de los espacios donde se habla de “los temas de género”. Sobre este punto, es medular que el planteamiento de una agenda de género en la Facultad, pueda irse construyendo a partir de acciones que le apuesten a mover y transformar las bases que sostienen la estructura desigual y, no se limiten a reproducir estrategias superficiales en aras de cumplir indicadores o expectativas en el marco de la “tecnocracia del género”. En otras palabras, frente al hecho que hemos documentado, en cuanto al avance de la institucionalización de la agenda de género como un fenómeno propiciado por condiciones coyunturales favorables; promover una cultura institucional renovada en pro de la igualdad.

Por otro lado, la investigación también enfatiza la necesidad de configurar una agenda de acción en la Facultad y en la UES, que sea estratégica en términos de los apoyos que deben ir tejiéndose entre la comunidad universitaria. Así, se hace necesaria una valoración profunda de cómo estos temas pueden ir introduciéndose en los procesos electorales, con las autoridades y el cuerpo docente, quizá tomando como punto de partida los temas sobre los cuales hay mayor consenso. Podría mencionar, en ese sentido, el impulso de políticas de corresponsabilidad en los cuidados, prevención y atención al acoso sexual y otras formas de violencia en el espacio universitario, ampliación y diversificación de espacios de formación en género y feminismos, entre otras.

Por último, hay inquietudes que esta investigación deja abiertas, a partir de elementos concretos del trabajo de campo y el proceso de análisis. Por tanto, me parece importante profundizar cuantitativa y cualitativamente en los efectos que la dinámica neoliberal genera en cuanto a la carga de trabajo del profesorado. Para ello, un primer paso es promover en las unidades encargadas procesos sistemáticos de registro, que garanticen datos de calidad sobre la asignación académica. Así también, se hace necesaria la discusión sobre los criterios para la distribución del trabajo, de manera que puedan crearse lineamientos que coadyuven a hacer más equitativa la carga. Por supuesto que, en todo esto, debe estar presente el cuestionamiento permanente sobre la escasa presencia protagónica de las profesoras en procesos de toma de decisiones. Así, otra línea de análisis relevante se ubica en los procesos de contratación de docentes y ascensos (ya sea en el escalafón o regularizaciones de contratos), cuestión en la que hay que situar la discusión sobre medidas afirmativas para reducir las brechas existentes en el profesorado de la Facultad y la UES.

En cuanto a las dinámicas de oposición a la institucionalización de la agenda de género, considero que una línea de investigación necesaria es la referida al principio de laicidad en la práctica docente, pues la reproducción de discursos religiosos y moralizantes por parte del profesorado, tiene impactos significativos en el estudiantado y en la institución. Por último, a partir de la imbricación de trayectorias a través de la cual abordé las entrevistas, veo la necesidad de profundizar en la atención a las violencias que podrían estar atravesando las profesoras en otros espacios más allá de la UES, cuestión que no solo afecta su bienestar, sino que también condiciona su experiencia del campo universitario y podría estudiarse desde su vínculo con las formas en que ellas responden ante el sexismo y la misoginia en la institución.

Bibliografía

- Acuerdo No. 70/99 (2001), “Reglamento de la Ley Orgánica Universidad de El Salvador”. Asamblea Legislativa de la República de El Salvador, San Salvador, Diario Oficial de la República de El Salvador.
- Acuerdo No. 72-2002/2003 (2003), “Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la Universidad de El Salvador”. Asamblea Legislativa de la República de El Salvador, San Salvador, Diario Oficial de la República de El Salvador.

- Alonso, María (2001), “Mujeres y carrera académica: una revisión teórica”, en María A. García de León y María L. García de Cortázar (coords.), *Las académicas: Profesorado universitario y género*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp. 63-110.
- Amorós, Celia (1990), *Mujer, participación, cultura política y Estado*, Buenos Aires, Ediciones La Flor.
- Archenti, Nélica (1994), “Las mujeres, la política y el poder. De la lógica del príncipe a la lógica de la acción colectiva”, en Diana Maffía, *Capacitación política para mujeres: Género y cambio social en la Argentina actual*, Buenos Aires, Feminaria, pp. 17-33.
- Azuaje, Vanessa (2014), “Mujeres en la Educación Superior. Una mirada desde Venezuela”, *Revista Integración y Conocimiento*, vol. 3, núm. 2, pp. 129-155. URL: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9250/10127>, última consulta 20 de abril de 2020.
- Ball, Stephen (1987), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Barbieri, Teresita de (1993), “Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica”, *Debates en Sociología*, núm. 18, pp. 145-169.
- Bardisa, Teresa (1997), “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15, pp. 13-52. URL: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.htm>, última consulta 20 de abril de 2020.
- Bernárdez, Asunción (2010), “Estrategias mediáticas de “despolitización” de las mujeres en la práctica política (o de cómo no acabar nunca con la división público/privado)”, *Cuadernos de Información y Comunicación*, vol. 15, pp. 197-218. URL: <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC1010110197A/7205>
- Blanco, Mercedes (2011), “El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo”, *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5, núm. 8, pp. 5-31. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827304003>, última consulta 20 de abril de 2020.
- Bourdieu, Pierre (2002), *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Buenos Aires, Montessor.
- (2001), *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Buquet, Ana (2013), *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, tesis de doctorado.
- Buquet, Ana, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013), *Intrusas en la Universidad*, Ciudad de México, Programa Universitaria de Estudios de Género e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cánovas, Célica (2017), “Situación laboral de las académicas en instituciones de educación superior. León, Guanajuato 2012-2015”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17, núm. 3, pp. 1-35. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30221>
- Carrero, Virginia (2002), *Teoría fundamentada “grounded theory”: el desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*, Madrid, Centro de Estudios Sociológicos.
- Castellanos, Gabriela y María Ibarra (2009), “Género y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres como profesoras en la Universidad del Valle”, *Revista La Manzana de la Discordia*, vol. 4, núm. 1, pp. 73-92. DOI: <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v4i1.1476>.
- Cerna, Sarah (2018), “Gloriosas pero relegadas: la marginalidad política de las mujeres en Paraguay”, en Dhayana C. Fernández-Matos y María N. González Martínez, *Cuotas de género y democracia paritaria. Avances en los derechos políticos de las mujeres*, Barranquilla, Ediciones Universidad Simón Bolívar, pp. 163-188.

- (2014), “La mujer paraguaya: ¿protagonista política o decoración de billetes?”, VII Taller Paraguay desde las Ciencias Sociales, Ciudad del Este, Paraguay.
- Cerva, Daniela (2018), “Masculinidades y educación superior: la politización del género”, *El Cotidiano*, núm. 212, pp. 35-45. URL: https://www.researchgate.net/publication/329029943_Masculinidades_y_educacion_superior_la_politizacion_del_genero, última consulta 30 de julio de 2020.
- (2017) “Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales”, *Revista Punto Género*, núm. 8, pp. 20-38. DOI: 10.5354/0719-0417.2017.48399
- Chaney, Elsa (1983), *Supermadre*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Coller, Xavier (2002), *Estudio de casos*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cortés, Yolanda y Elena Pont (2017), “Armonización de la vida familiar y laboral en la Universidad Autónoma de Guerrero: Consolidación o renovación de las representaciones de género”, en Lourdes Pacheco (coord.), *Armonización de la vida laboral y familiar en académicas mexicanas: Jalisco, Guerrero, Michoacán y Nayarit*, Nayarit, Juan Pablos Editor, pp. 57-93.
- CSU (Consejo Superior Universitario UES) (2020), “Listado de Consejeros. 36 propietarios, 37 suplentes”, Acuerdos CSU, URL: <https://acsu.ues.edu.sv/rps/formularios/consejeros.php>, última consulta 24 de marzo de 2020.
- Díez, Enrique, Eloína Terrón y Rocío Anguita (2009), “Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 64, pp. 27-40. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956479>, última consulta 20 de abril de 2020.
- DIGESTYC (Dirección General de Estadísticas y Censos de la República de El Salvador) (2018), *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2018*, San Salvador, Ministerio de Economía-DIGESTYC. URL: <http://www.digestyc.gob.sv/index.php/novedades/aviso/869-ya-se-encuentra-disponible-la-publicacion-ehpm-2018.html>, última consulta 30 de julio de 2020.
- El Universitario (2019), “Juramentan a miembros de la AGU 2019-2021”, periódico digital institucional, URL: <http://www.eluniversitario.ues.edu.sv/6915-juramentan-a-miembros-de-la-agu-2019-2021>, última consulta 25 de marzo de 2020.
- Emerson, Robert, Rachel Fretz y Linda Shaw (2011), *Writing ethnographic fieldnotes*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Fernández-Carvajal, Doris y Paula Sequeira-Rovira (2015), “Movilidad de mujeres académicas en puestos de decisión: El caso de la Universidad Nacional de Costa Rica”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 2, pp. 213-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.13>
- Fernández Poncela, Anna (2008), “Las mujeres en la política latinoamericana. Nuevos liderazgos, viejos obstáculos”, *Nueva Sociedad*, núm. 218, pp. 57-71. URL: <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2008/no218/5.pdf>, última consulta 30 de julio de 2020.
- FJCCSS-UES (Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Universidad de El Salvador) (2019), “Juramentan nueva junta directiva de la Facultad”, sección de avisos y noticias, URL: <http://jurisprudencia.ues.edu.sv/sitio/Noticias>, última consulta 30 de marzo de 2020.
- Foucault, Michel (1982), “The Subject and Power”, *Critical Inquiry*, vol. 8, núm. 4, pp. 777-795.
- Fraisse, Genevieve (2008), *Desnuda está la filosofía*, Buenos Aires, Leviatán.
- Freidenberg, Flavia (2018) “Ellas también saben: estereotipos de género, resistencias a la inclusión y estrategias para feminizar la política”, *Pluralidad y Consenso*, vol. 8, núm. 35, pp. 87-101. URL: <http://www.revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/521/482>, última consulta 30 de julio de 2020.

- Gamboa, Flor y Adriana Pérez (2017), “Armonización trabajo-familia en la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo: Tensiones subjetivas entre la maternidad y el deseo femenino de saber”, en Lourdes Pacheco (coord.), *Armonización de la vida laboral y familiar en académicas mexicanas: Jalisco, Guerrero, Michoacán y Nayarit*, Nayarit, Juan Pablos Editor, pp. 95-129.
- García, María (2001), “Trayectorias bioprofesionales (análisis a través de entrevistas en profundidad)”, en María A. García de León y María L. García de Cortázar (coords.), *Las académicas: Profesorado universitario y género*, Madrid, Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), pp. 427-500.
- García, Patricia (2017), “Puentes entre la carrera académica y la familia en la Universidad de Guadalajara”, en Lourdes Pacheco (coord.), *Armonización de la vida laboral y familiar en académicas mexicanas: Jalisco, Guerrero, Michoacán y Nayarit*, Nayarit, Juan Pablos Editor, pp. 23-56.
- García, Virginia (2018), “Medios de comunicación, estereotipos de género y liderazgo femenino en América Latina”, en Flavia Freidenberg, Mariana Caminotti, Betilde Muñoz-Pogossian y Tomáš Došek (eds.), *Mujeres en la Política. Experiencias nacionales y subnacionales en América Latina*, Ciudad de México, Instituto Electoral de la Ciudad de México y Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 119-141.
- Gill, Rosalind (2015), “Rompiendo el silencio: Las heridas ocultas de la universidad neoliberal”, *Arxius de Ciències Socials*, núm. 32, pp. 45-58. URL: <http://roderic.uv.es/handle/10550/49033>, última consulta 30 de abril de 2020.
- Gill, Rosalind y Shani Orgad (2017), “Confidence Culture and the Remaking of Feminism”, *New Formations*, núm. 91. DOI: 10.3898/NEWF:91.01.2017.
- Guber, Rosana (2011), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guerrero, Sandra (2020), “La neoliberalización de la universidad pública mexicana y su etapa de crisis”, *Revista digital FILHA*, año 15, núm. 22, enero-julio, pp. 1-39. URL: http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20200206142583_neoliberal_handle.pdf, última consulta 30 de abril de 2020.
- Gundermann, Hans (2013), “El método de los estudios de caso”, en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Ciudad de México, El Colegio de México y Flacso México, pp. 231-264.
- Guzmán, Teresa y Josefina Guzmán (2017), *Profesión Académica, inequidades de género. Situación de las académicas y su participación en los cuerpos académicos*, Tamaulipas, Juan Pablos Editor.
- Guzmán, Valeria (2019), “Asamblea le recuerda a universidades que deben proteger a víctimas de acoso”, periódico digital, URL: https://elfaro.net/es/201907/el_salvador/23512/Asamblea-le-recuerda-a-universidades-que-deben-protector-a-v%C3%ADctimas-de-acoso.htm, última consulta 26 de marzo de 2020.
- Heller, Lidia (1994), “Relaciones asimétricas entre varones y mujeres en las organizaciones”, en Diana Maffía, *Capacitación política para mujeres: Género y cambio social en la Argentina actual*, Buenos Aires, Feminaria, pp. 236-252.
- Llorent, Vicente y Verónica Cobano-Delgado (2017), “La mujer en los órganos de gobierno de la Universidad de Sevilla”, *Revista Estudios Feministas*, vol. 25, núm. 1, pp. 241-262. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000100241&lng=es&tlng=es, última consulta 30 de abril de 2020.
- Madera, Merilee (2017), *Pursuing Leadership positions in Higher Education: A phenomenological exploration of female administrators' experiences with gender inequality*, Boston, Northeastern University, tesis de doctorado.

- Martínez, Fidelina (2005), “Feminización de la educación superior en El Salvador”, en Gisela Rodríguez (ed.), *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*, Ciudad de México, UDUAL, pp. 231-256.
- Martínez-Salgado, Carolina (2012), “El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias”, *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 17, núm. 3, pp. 613-619. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>, última consulta 30 de abril de 2020.
- Marx, Jutta (1994), “Mujeres, participación política y poder”, en Diana Maffía, *Capacitación política para mujeres: Género y cambio social en la Argentina actual*, Buenos Aires, Feminaria, pp. 123-134.
- Matus-López, Mauricio y Nazareth Gallego-Morón (2014), “Igualdad en la Universidad. Hombres y mujeres funcionarios ante el techo de cristal. ¿Algo está cambiando?”, II Congreso Internacional de Comunicación y Género, Sevilla, España.
- MINED (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República de El Salvador) (2019), *Resultados de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior 2018*, San Salvador, MINED.
- (2017), *Resultados de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior 2016*, San Salvador, MINED.
- Mingo, Araceli y Hortensia Moreno (2017), “Sexismo en la universidad”, *Estudios Sociológicos*, vol. 35, núm. 105, pp. 571-595. DOI: <http://dx.doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- Mollo, Gabriela y María Moguiliansky (2015), “Mujeres directivas en las universidades nacionales argentinas”, *Revista Digital Ciencias Administrativas*, núm. 5, pp. 39-51. URL: <https://revistas.unlp.edu.ar/CADM/article/view/880>, última consulta 30 de abril de 2020.
- Mouffe, Chantal (1999), *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*, Barcelona, Paidós.
- Navarro, María y Lourdes Pacheco (2017), “Tensiones y conflictos en el desempeño de tareas laborales y del hogar entre las académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit”, en Lourdes Pacheco (coord.), *Armonización de la vida laboral y familiar en académicas mexicanas: Jalisco, Guerrero, Michoacán y Nayarit*, Nayarit, Juan Pablos Editor, pp. 131-159.
- Núñez, Roselia (2019a), “Factores sociales y comunitarios condicionan que mujeres y hombres accedan a la Ingeniería Eléctrica o Mecánica”, texto completo, URL: <http://genero.ues.edu.sv/index.php/investigacion/244-factores-sociales-y-comunitarios-condicionan-que-mujeres-y-hombres-accedan-a-ingenieria-electrica-o-mecanica>, última consulta 25 de marzo de 2020.
- (2019b), “UES lanza la primera maestría en Estudios de Género”, texto completo, URL: <http://genero.ues.edu.sv/index.php/reportajes/246-ues-pionera-en-el-pais-al-impulsar-una-maestria-en-estudios-de-genero>, última consulta 25 de marzo de 2020.
- (2018a), “Universidad es reflejo del país en Violencia de Género”, texto completo, URL: <http://genero.ues.edu.sv/index.php/violencia-hacia-las-mujeres/232-red-de-investigadoras-en-diferenciales-de-genero-y-ceg-ues-presentan-investigacion-sobre-violencia-de-genero>, última consulta 25 de marzo de 2020.
- (2018b), “UES presenta propuesta de Instructivo para la Atención de casos de Violencia de Género”, texto completo, URL: <http://genero.ues.edu.sv/index.php/violencia-hacia-las-mujeres/233-ues-presenta-propuesta-de-instructivo-para-la-atencion-de-casos-de-violencia-de-genero>, última consulta 25 de marzo de 2020.
- O'Neill, John (2016), “Social Imaginaries: An Overview”, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, DOI: 10.1007/978-981-287-532-7_379-1
- Rivas, Margarita, Fidelina Martínez, Deysi Renderos, Nuria Millán y Alberto Romero (2015), *¿Religión en la universidad pública?: Estudio sobre laicidad en la Universidad de El Salvador*, San Salvador, CEG-UES y Movimiento por una Cultura Laica.

- Rivera, Sonia (2018), “Por una educación libre de sexismo”, texto completo, URL: <http://genero.ues.edu.sv/index.php/sexismo/241-por-una-educacion-superior-libre-de-sexismo>, última consulta 25 de marzo de 2020.
- Rodríguez, Alain (2020), “La intemperie social y la precarización del trabajo académico. Sobre alteraciones radicales y configuraciones críticas en la academia”, en Alain Basail Rodríguez (coord.), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*, Buenos Aires, CLACSO; Chiapas, CESMECA-UNICACH, pp. 169- 246.
- Rodríguez, Elsy (2017), “Micropolítica escolar y liderazgo directivo en la escuela”, *Educación*, vol. 41, núm. 1, pp. 189-202. DOI: 10.15517/REVEDU.V41I1.21407
- Rodríguez, María, Roselia Núñez, Diana Merino y Azucena Retana (2019), *La Universidad de El Salvador como espacio de reproducción de la Violencia de Género*, San Salvador, Imprenta Universitaria.
- Rovetto, Florencia, Noelia Figueroa, Rocío Moltoni e Ileana Fankhauser (2017) “La desnaturalización de las violencias sexistas en las universidades. Una experiencia de visibilización y prevención en la Universidad Nacional de Rosario”, *Revista Ensamblés*, año 4, núm. 7, pp. 83-98. URL: <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/117/82>, última consulta 30 de abril de 2020.
- Scott, Joan (2008), *Género e Historia*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Serret, Estela (2011), “Hacia una redefinición de las identidades de género”, *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, vol. 18, núm. 9, pp. 71-97. URL: <http://revistasacademicas.uco.mx/index.php/generos/article/view/612/536>, última consulta 30 de abril de 2020.
- (1998), “Subordinación de las mujeres e identidad femenina. Diferencias y conexiones”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 43, núm. 174, pp. 145-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1998.174.49132>
- Shvedova, Nadezhda (2005), “Obstacles to Women’s Participation in Parliament”, en Julie Ballington y Azza Karam (eds.), *Women in Parliament: Beyond Numbers*, Estocolmo, International IDEA, pp. 33–51. URL: <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/women-in-parliament-beyond-numbers-a-revised-edition.pdf>, última consulta 30 de abril de 2020.
- Steele, Meili (2017), “Social imaginaries and the theory of the normative utterance”, *Philosophy and Social Criticism*, vol. 43, núm. 10, pp. 1045-1071. DOI: 10.1177/0191453717715294
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (1998), “Grounded theory methodology: an overview”, en Norman Denzin e Ybonna S. Lincoln (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, Thousand Oaks, SAGE, pp. 158-183.
- Taylor, Steve y Robert Bogdan (1996), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Nueva York, Paidós.
- Tomás, Marina y Cristina Guillamón (2009), “Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica”, *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 253-275. URL: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/167510/reveduMECD_a2009m9-12v350p253.pdf, última consulta 30 de abril de 2020.
- Trujillo, José (2020), “Educación Superior y formación mercantilizada: ¿existe alternativa?”, *Revista Educación*, vol. 44, núm. 1, DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34234>.
- UAIP-UES (Unidad de Acceso a la Información Pública, Universidad de El Salvador) (2019), “Presupuesto Universitario 2019”, texto completo, URL: <http://www.transparencia.ues.edu.sv/sites/default/files/PDF/PROPRESU2019-20354.pdf>, última consulta 25 de marzo de 2020.
- (2015), “Cantidad de personal administrativo, docente y estudiantil por Facultad”, texto completo, URL: <http://transparencia.ues.edu.sv/node/170>, última consulta 20 de marzo de 2020.

- UES (Universidad de El Salvador) (2020), “Autoridades de Facultades 2019-2023”, texto completo, URL: https://www.ues.edu.sv/decanatos_2019-2023, última consulta 25 de marzo de 2020.
- Valcárcel, Amelia (1997), *La política de las mujeres*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Vásquez, Olga (2014), *Mujeres en público: El debate sobre la educación femenina entre 1871 y 1889*, San Salvador, UCA Editores.
- Vela, Fortino (2013), “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Ciudad de México, El Colegio de México y Flacso México, pp. 63- 92.

Anexo 1: Datos generales de las y los informantes¹⁰⁵

Nº	Nombre	Rango de edad	Grado académico	Tipo de contrato en la UES	Años en la institución	Vinculación en política formal	Situación familiar	Horas totales de entrevista
1	Elena	30 - 35	Licenciatura Estudiando Posgrado	Eventual	3-5 años	No	Casada, sin hijos(as)	3:31
2	Margarita	30-35	Licenciatura Egresada de Posgrado	Permanente	3-5 años	No	Soltera, sin hijos(as)	4:04
3	Alejandra	30-35	Licenciatura y Posgrado	Eventual	3-5 años	No	Casada, con hijo(a)	8:28
4	Marta	41-45	Licenciatura y Posgrado	Ley de Salarios	6-15 años	Sí	Soltera, sin hijos(as)	4:32
5	Juana	46-50	Licenciatura y Posgrado	Ley de Salarios	16-25 años	Sí	Tiene pareja e hijos(as)	2:42
6	Ricardo	30-35	Licenciatura Egresado de Posgrado	Permanente	3-5 años	No	Tiene pareja, sin hijos(as)	6:44
7	Antonio	36-40	Licenciatura y Posgrado	Ley de Salarios	3-5 años	Sí	Casado, sin hijos(as).	3:59
8	Daniel	36-40	Licenciatura Estudiando Posgrado	Eventual	3-5 años	No	Casado, sin hijos(as)	6:37
9	Manuel	Más de 50	Licenciatura Egresado de Posgrado	Ley de Salarios	Más de 25 años	Sí	Casado, con hijos(as)	2:44
10	José	Más de 50	Licenciatura y Posgrado	Ley de Salarios	Más de 25 años	Sí	Casado, con hijos(as)	3:00

¹⁰⁵ Utilizo pseudónimos para identificar a las y los informantes. Algunos datos específicos han sido omitidos para garantizar el anonimato.