



**DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN LA
CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS DE GÉNERO
Y JERARQUÍAS DE PODER EN EL DOCENTADO
DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN**

Mireya Sánchez Echevarría
Mirla Sahonero Camacho
Henry Arancibia Núñez



**UNIVERSIDAD
MAYOR DE SAN SIMÓN**
Ciencia y Conocimiento desde 1532



Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación Instituto de Investigaciones

**DISCURSOS Y PRÁCTICAS
EN LA CONSTRUCCIÓN DE
IMAGINARIOS DE GÉNERO
Y JERARQUÍAS DE PODER
EN EL DOCENTADO DE LA
UNIVERSIDAD MAYOR DE
SAN SIMÓN**

Mireya Sánchez Echevarría
Mirla Sahonero Camacho
Henry Arancibia Núñez



© **Editorial Humanidades**

Mireya Sánchez Echevarría

Discursos y prácticas en la construcción de imaginarios de género y jerarquías de poder en el docentado de la Universidad Mayor de San Simón

148 Pgs. 14 X 21

© **Mireya Sánchez Echevarría (Coordinadora)**

Depósito legal: 2-1-2790-19

ISBN: 978-9917-0-0045-7

mire_sanchez@hotmail.com

Cel.: 60700385

© **Grafica “JV”**

Venezuela N° 769

Telf.: 4253665

Cochabamba -Bolivia

Imagen portada: Papilla Galáctica de Remedios Varo

Instituto de Investigaciones

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Plaza Sucre, acera sud

Teléfonos: (591- 4) 4543013, Interno: 235

Fax: (591- 4) 4233891

Casilla 992

E-mail: iihce@hum.umss.edu.bo

Web: www.hum.umss.edu.bo/instituto - www.facebook.com/IIHCE

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: Marzo de 2019

La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a los editores.

CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN DEL LIBRO:..... | 13 |
| CAPÍTULO 1 | |
| VIOLENCIA, PREBENDALISMO Y DISCRIMINACIÓN EN LAS RELACIONES Y DISPOSITIVOS DE PODER DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN. LA MIRADA DESDE EL GÉNERO | 17 |
| 1.1. OBSTÁCULOS PARA EL EJERCICIO DE PODER EN LAS DOCENTES: CONTEXTOS DE VIOLENCIA, LABERINTOS DE CRISTAL Y NORMATIVOS | 21 |
| 1.1.1. Los puntos centrales de la crisis: Régimen autonómico, politiquería y violencia | 21 |
| 1.1.2. El escollo normativo | 26 |
| 1.1.3. Mecanismos de discriminación desde el enfoque de género: el techo de cristal, el techo de diamante, el piso engomado y el laberinto de cristal | 35 |
| 1.2. VIOLENCIA, PREBENDALISMO Y DISCRIMINACIÓN..... | 43 |
| 1.2.1. Acceso a cargos directivos según género | 43 |
| 1.2.2. La violencia como mecanismo de poder | 46 |
| 1.2.3. Prebendalismo, falta de transparencia y desinstitucionalización en los procesos de selección..... | 54 |
| 1.2.4. La discriminación como escollo en la carrera universitaria de las mujeres | 67 |
| CONCLUSIONES..... | 80 |
| BIBLIOGRAFÍA | 84 |

CAPÍTULO 2

| | |
|---|------------|
| AL FRENTE Y BAJO LA LUPA”. TESTIMONIO DE DIEZ DOCENTES MUJERES Y SU INCURSIÓN EN LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN | 87 |
| INTRODUCCIÓN | 87 |
| PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS..... | 89 |
| 2.1. Los años de formación: educación y ejemplos | 90 |
| 2.1.1. Infancia y vida familiar | 90 |
| 2.1.2. La escuela y la universidad | 94 |
| 2.1.3. Figuras inspiradoras | 106 |
| 2.2. La experiencia de la docencia en la UMSS | 111 |
| 2.2.1. Ingreso y motivaciones | 111 |
| 2.3. Relaciones personales y laborales | 123 |
| 2.3.1. Relaciones con otros docentes | 123 |
| 2.3.2. Conciliación de la vida familiar y la vida profesional | 129 |
| 2.3.3. Experiencias de la diferencia | 140 |
| 2.4. Ser autoridad femenina en la UMSS | 152 |
| 2.4.1. El poder, según la mujer docente | 152 |
| 2.4.2. Ir o ser llevada: liderazgo femenino | 155 |
| 2.5. Palabras finales | 175 |
| 2.5.1. Recomendaciones: Si pudiera cambiar algo | 175 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 178 |
| BIBLIOGRAFÍA | 182 |

CAPÍTULO 3

BASES PARA UNA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DE OBSERVATORIO DE GÉNERO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

191

INTRODUCCIÓN

191

3.1. ¿QUÉ ES UN OBSERVATORIO DE GÉNERO?

193

3.2. JUSTIFICACIÓN Y ALCANCES

197

Alcances institucionales: Pertenencia a una Red

Interamericana de Estudios de Género, a redes nacionales y locales

199

Interés científico: Continuar y ampliar la investigación a otros estamentos universitarios para contar con los datos requeridos para sentar las bases de un Observatorio de Género

200

3.3. PROBLEMÁTICA DETECTA PARA SU INTERVENCIÓN

201

3.3.1. Factores que obstaculizan la participación de las mujeres

202

3.4. TRANSVERSALIZACIÓN O MASTREAMNG DE GÉNERO

206

3.5. PROPUESTA: TRANSVERSALIZAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR – CASO UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

209

3.5.1. En la investigación y difusión

211

3.5.2. En la formación y diseño curricular

213

3.5.3. En los procesos de institucionalización en la cultura y coordinación institucional

215

3.5.4. En la sensibilización y acción ciudadana

217

3.6. INDICADORES DE GÉNERO

218

3.6.1. Posibles Indicadores de Voluntad Política:

220

3.6.2. Posibles indicadores que permitan evaluar procesos y resultados

220

CONCLUSIONES

223

BIBLIOGRAFÍA

224



PRESENTACIÓN

La igualdad de oportunidades en la Educación Superior ha sido un tema de constante preocupación de organizaciones internacionales como la Asamblea General de las Naciones Unidas, que, en los objetivos de desarrollo del milenio considera importante la promoción de la igualdad entre géneros y la autonomía de la mujer, así como la eliminación de las desigualdades en todos los niveles de enseñanza. De la misma manera, la Declaración Mundial sobre la Educación –superior en el siglo XXI y la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) han concertado sumar esfuerzos para el fortalecimiento de la equidad de género en los institutos de educación superior.

En la actualidad, Bolivia cuenta con un marco normativo de “avanzada” que establece la igualdad de condiciones para varones y mujeres en diferentes ámbitos, pero que sin embargo, no han calado en los discursos y prácticas sociales de la sociedad boliviana ni muchos menos en la comunidad universitaria, más aún, cuando esta refleja una cultura de género que “naturaliza” la desigualdad e inequidad de género y permite que persistan las condiciones adversas para el acceso de las mujeres a la docencia y la participación en órganos de gobierno universitario, con el agravante además, que muchas de estas situaciones se viven al interior de la institución educativa, como si fueran naturales e inevitables. Esta situación planteó la necesidad –desde el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación– de indagar con profundidad, qué dinámicas sociales enraizadas obstaculizan en la universidad Mayor de San Simón, el cumplimiento de los principios de igualdad, de no discriminación, no violencia y de igualdad de oportunidades tanto para hombres como mujeres, refrendadas en los compromisos internacionales adquiridos por el país, y la propia normativa nacional.

En ese marco, la investigación “Discursos y prácticas en la construcción de imaginarios de género y jerarquías de poder en el docentado de la Universidad Mayor de San Simón”, enmarcado en el proyecto ganador de la DICYT “Oportunidades de Género en procesos institucionales y académicas de docentes de la Universidad Mayor de San Simón en el periodo 2009-2013. Bases para una propuesta de implementación de Observatorio de Género para la Educación Superior” asume que los imaginarios de género, como construcción cultural, permean todas las estructuras sociales y están presentes en todas las instituciones, razón por la cual, busca indagar las dinámicas que vinculan las menores o mayores oportunidades para hombres y mujeres en su participación en procesos institucionales y académicos; vale decir, intenta analizar las causas, las razones, el por qué se reproducen y perpetúan situaciones de inequidad de género en el ámbito de la educación superior, y, con esas respuestas, propone acciones movilizadoras para la construcción de una universidad, que además de fuente de producción de conocimiento y formación académica, se constituya en un centro de acción universitaria democrática e inclusiva. Por otra parte, esta investigación busca no solo visualizar la problemática y profundizar en este análisis, sino también informar y sensibilizar a los actores académicos y políticos para posibilitar procesos reales de transformación, razón por la cual, apunta a formular los lineamientos generales para la conformación de un Observatorio de Género, o, una “Unidad de Igualdad”, instancia encargada de medir, monitorear y diseñar las políticas de igualdad de género y oportunidades, de implementar proyectos o programas institucionales, que incluya su transversalización en la currícula, y desde la cual, se pueda investigar, informar, sensibilizar y comprometer a la comunidad universitaria en sus diferentes estamentos.

Como justificación de este trabajo, mencionamos la ausencia de estudios cualitativos y cuantitativos que ahonden y profundicen en la reflexión de la realidad que muestran la ausencia de mallas curriculares y asignaturas con perspectiva de género; la carencia de políticas universitarias que resuelvan la tensión entre una alentadora

matrícula femenina y las bajas cifras de acceso de docentes mujeres a la docencia, a los puestos de dirección y a los órganos de gobierno, la ausencia de normativas y protocolos que atiendan los casos de violencia y discriminación en razón de género, todo lo cual no hace más que ahondar una cultura institucional universitaria androcéntrica reproductora de desigualdades e inequidades. De esta realidad se desprende la importancia de este estudio y su pertinencia social de visibilizar los avances y desafíos que preceden a la cultura institucional de la UMSS con relación al acceso con igualdad de oportunidades a hombre y mujeres a la docencia, y a la mediana y alta dirección universitarias.

Bajo esos fundamentos, desde las Humanidades, es de interés indagar cómo los imaginarios de género permean los discursos, prácticas y actitudes en las interacciones de la vida cotidiana, que permiten que las relaciones entre el mundo masculino y femenino denoten la reproducción social, casi inamovible desde hace un quinquenio, de ciertas tendencias que son claramente favorables para los varones y desfavorables para las mujeres. Si bien es cierto que no existen impedimentos expresos, ni reglamentos o regulaciones que limiten el acceso de las mujeres a los puestos de docencia y los órganos de gobierno universitarios, aún no se habían abordado las barreras subjetivas que obstaculizan ese acceso y participación, que tienen que ver con los discursos y prácticas sociales al interior de la comunidad universitaria en la construcción de imaginarios de género y jerarquías de poder. Y si bien la normativa universitaria, se reconoce como un centro democrático donde todas y todos tienen los mismos derechos existen evidentemente “barreras invisibles” (Olavarría, 2011:39) en razón de la existencia de una cultura de género en la sociedad en su conjunto –reproducida por y en la universidad– que intenta naturalizar la desigualdad e inequidad de género.

Finalmente, es importante mencionar que a través de este proyecto, se incluye al Instituto de Investigaciones de la Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación, desde junio de 2011, como parte integrante de la Red Iberoamericana de Proyecto “Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior”. Investigación que coordina la Universidad de Alicante, España, y que cuenta con la participación de universidades de Colombia, Perú, Chile, Argentina, Ecuador, Paraguay, Honduras y Bolivia. Esta Red de universidades trabaja de forma integrada y colaborativa en la temática de género en la educación superior, promoviendo investigaciones y encuentros en torno a la temática género y universidad, para contribuir a la construcción de condiciones institucionales que favorezcan prácticas académicas en un marco de equidad entre hombres y mujeres en el contexto de las universidades, principalmente públicas.

Mgr. Guido Machaca Benito
DIRECTOR INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

El Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (IIFHCE) hace entrega de la presente investigación en el marco del Proyecto “Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior”, coordinado por la Universidad de Alicante-España y conformado, en la actualidad, por 43 universidades de Latinoamérica y el Caribe. El objetivo del estudio fue identificar los avances y desafíos de oportunidades de género en los procesos institucionales y académicos de los docentes de la Universidad Mayor de San Simón, a partir de los discursos y prácticas sociales en la construcción de imaginarios de género y jerarquías de poder, en el periodo 2009-2013, como base para una propuesta regional de implementación de un Observatorio de Género para la Educación Superior.

Este trabajo consta de tres capítulos. El primero, titulado “Violencia, prebendalismo y discriminación en las relaciones y dispositivos de poder de la UMSS. La mirada desde el género”, reflexiona sobre las relaciones de poder a partir de la mirada de género en un intento de develar los discursos y las prácticas sociales que circulan en las construcciones histórico-culturales mediante las cuales se han consolidado las posiciones, asignaciones y condicionamientos de los sujetos sociales (docentes varones y mujeres de San Simón). De esa manera, intenta explicar cuáles son esos discursos y prácticas que reproducen asimetrías en: los procesos de selección docente, en las promociones, en la investigación, en los cargos políticos y directivos, en la conciliación familiar y otros que deberán develarse en relación al orden masculino y femenino, identificando los mecanismos que impiden ejercer a las mujeres su labor académica y de liderazgo en igualdad de oportunidades.

Los resultados de esta primera parte de la investigación, se presentan en dos apartados. El primero, describe el contexto en el que

se identifican los obstáculos más relevantes para el desenvolvimiento de la vida académica de las docentes y la construcción de su liderazgo político. Toma en cuenta, como primer acercamiento, la situación de crisis institucional que atraviesa la universidad, marcada por la politiquería y la violencia, como marco de fondo de una cultura institucional violenta, despótica, clientelar, prebendal y machista. Seguidamente, analiza los avances y desafíos que debe enfrentar la Universidad Mayor de San Simón frente al escollo normativo desde una perspectiva de género. En un último punto identifica en el marco de la teoría de género los mecanismos de discriminación expresada en los términos: techo de cristal, piso engomado y otros, necesarios para visibilizar los resultados de desigualdad e inequidad provenientes del machismo y el patriarcado.

En el segundo apartado, se presentan los hallazgos productos del trabajo de campo, emergentes del contexto general descrito en la primera parte. Es decir, del análisis de la violencia como mecanismo de poder manifiesto en el acoso político, la violencia física y la violencia simbólica. Analiza, asimismo, las formas manifiestas del prebendalismo y el clientelismo impuesto por los grupos de poder objetivados en la falta de transparencia en los procesos de selección. Por último, indaga sobre las percepciones de discriminación en razón a la naturalización de estereotipos y la consolidación de roles de género en el ámbito universitario.

El segundo capítulo, elaborado por Mila Sahonero y Henry titulado *Al frente y bajo la lupa. Testimonio de diez docentes mujeres y su incursión en la Universidad Mayor de San Simón*, recoge los testimonios biográficos de diez notables docentes mujeres de nuestra universidad, a las que se considera “pioneras” por haber incursionado en la enseñanza superior en décadas anteriores a los 1990s y haber destacado en otras áreas relacionadas al quehacer de la UMSS. La investigación se acoge al marco teórico del Mainstreaming de Género como estrategia para visibilizar la inequidad al interior de las organizaciones, y a las clásicas vertientes feministas. Metodológicamente, el trabajo adoptó el enfoque

cuantitativo, basándose principalmente en el método biográfico, que integra relatos de vida o de determinadas etapas de relevancia de la persona estudiada, para conocer y analizar su percepción de la realidad social. Los resultados se organizaron en razón de cuatro apartados. El primero de ellos corresponde a los años de formación de las pioneras; su infancia en la familia y los años de escuela y universidad en un intento de identificar los factores y las figuras que inspiraron la elección de su carrera y marcaron su carácter en el desempeño como profesional. Un segundo apartado corresponde a las experiencias que trajo consigo la vida universitaria, entre ellas: las motivaciones para su ingreso, las relaciones con sus colegas, la difícil conciliación familiar y las experiencias de vivir la diferencia de ser mujer y líder en un ámbito marcadamente masculino. El tercer apartado indaga acerca de la experiencia de ser mujer y autoridad en la universidad y su relación con el poder. Finalmente, como despedida sus palabras finales.

En razón de los resultados, el tercer capítulo de este trabajo, presenta las “Bases para una propuesta de implementación de un Observatorio de Género para la Educación Superior”, en el entendido que un Observatorio es un instrumento de acción ciudadana diseñado para revertir los factores mencionados y trastocarlos por una institucionalidad basada en una cultura de paz y de buenas prácticas. La propuesta, por tanto, cumple con la estructura básica de todo observatorio y construye una base de indicadores de género sobre la problemática detectada, para generar datos permanentes en el tiempo en torno a: a) investigación y difusión, b) formación y el diseño curricular, c) cultura institucional y d) sensibilización. En el ámbito operativo la propuesta contempla, la creación en la web de la plataforma virtual del Observatorio de Género de la Universidad y la construcción de indicadores de género en los ámbitos delimitados que den cuenta sistemática en el tiempo sobre las inequidades, la violencia y la discriminación en razón de género. Se prevé que la recolección periódica de datos (bi anual) en base a dichos indicadores deberá ser resultado de procesos de investigación realizados por docentes y estudiantes y difundidos a través del Observatorio Virtual de Género de la Universidad. Los productos de estas investigaciones, deberán ser sustento para implementar políticas

institucionales universitarias resultantes de la acción política ciudadana y de su monitoreo. Asimismo, el accionar del Observatorio compete a una serie de actividades de difusión de información y sensibilización en género a cargo de los responsables del Observatorio Virtual, en acción sinérgica con otros observatorios en lo local, nacional e internacional.

Mgr. Mireya Sánchez Echevarría
COORDINADORA

CAPÍTULO I

VIOLENCIA, PREBENDALISMO Y DISCRIMINACIÓN EN LAS RELACIONES Y DISPOSITIVOS DE PODER DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN. LA MIRADA DESDE EL GÉNERO

Mireya Sánchez Echevarría

INTRODUCCIÓN

La investigación reflexiona acerca de cómo se entrecruzan en el ámbito de la Universidad Mayor de San Simón y sus espacios académicos, políticos y culturales la dimensión social del género como elemento intrínseco en las relaciones de poder y visualiza las complejas relaciones que inciden en la vida democrática dentro de la Universidad. Es decir, el trabajo aborda las relaciones de poder a partir de la mirada de género en un intento de develar los discursos y las prácticas sociales que circulan en las construcciones histórico-culturales mediante las cuales se han consolidado las posiciones, asignaciones y condicionamientos de los sujetos sociales (docentes varones y mujeres de San Simón). De esa manera, se intenta explicar cuáles son esos discursos y prácticas que reproducen asimetrías en: los procesos de selección docente, en las promociones, en la investigación, en los cargos políticos y directivos, en la conciliación familiar y otros que deberán develarse en relación al orden masculino y femenino, identificando los mecanismos que impiden ejercer a las mujeres su labor académica y de liderazgo en igualdad de oportunidades.

Muestra los resultados del Proyecto “Oportunidades de Género en procesos institucionales y académicos de docentes de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en el periodo 2009-2013. Bases para una propuesta de implementación de Observatorio de Género para la Educación Superior”. En el marco del proyecto se realizaron actividades de formación y sensibilización. El trabajo de campo comprendió, la aplicación de 300 encuestas, 14 entrevistas semi estructuradas, 27 a profundidad y la realización de 3 grupos focales a docentes hombres y mujeres de la institución. La investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo y cualitativo. La investigación es de corte cuantitativo y cualitativo, y se posesiona en el enfoque de género como punto de partida para analizar la temática de interés, porque, en primera instancia, este enfoque permite visualizar y reconocer la manera en que operan las relaciones de género en ámbitos considerados supuestamente neutrales como el de la educación superior y la familia; en segunda instancia, porque este enfoque o perspectiva teórica metodológica posibilita diseñar e implementar medidas y políticas que aseguren a las mujeres el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos, políticos, económicos y culturales en igualdad de condiciones que los hombres; y finalmente, porque posibilita evaluar y dimensionar los resultados e impactos de la propuesta.

En el marco del enfoque de género, los conceptos rectores que guían esta investigación son: el de autonomía de las mujeres, ligado intrínsecamente a los espacios y relaciones de poder que supone liberar a las mujeres de la responsabilidad exclusiva por las tareas reproductivas y de cuidado, poner fin a la violencia de género y adoptar todas las medidas necesarias para su participación en la toma de decisiones en igualdad de condiciones (Naciones Unidas, 2005:114); y, el de violencia en contra de las mujeres, porque permite abordar dos temas relevantes presentes en la vida institucional de la universidad como son la violencia y la discriminación. Para analizar los discursos y las prácticas sociales de la cultura institucional de San Simón, recurrimos a la perspectiva teórica de las representaciones sociales (propia del enfoque de la psicología social) y al género como dispositivo de poder, para visibilizar e identificar los modos como nuestros actores

sociales construyen el género y las relaciones de poder a partir de sus experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Los resultados del trabajo se presentan en dos partes. La primera, describe el contexto en el que se identifican los obstáculos más relevantes para el desenvolvimiento de la vida académica de las docentes y la construcción de su liderazgo político. Toma en cuenta, como primer acercamiento, la situación de crisis institucional que atraviesa la universidad, marcada por la politiquería y la violencia, como marco de fondo de una cultura institucional violenta, despótica, clientelar, prebendal y machista. Seguidamente, analiza los avances y desafíos que debe enfrentar la Universidad Mayor de San Simón frente al escollo normativo desde una perspectiva de género. En un último punto, identifica en el marco de la teoría de género los mecanismos de discriminación expresada en los términos: techo de cristal, piso engomados y otros, necesarios para visibilizar los resultados de desigualdad e inequidad provenientes del machismo y el patriarcado. En un último punto, analiza los avances y desafíos que debe enfrentar la Universidad Mayor de San Simón frente al escollo normativo desde una perspectiva de género. En la segunda parte, se presentan los hallazgos productos del trabajo de campo, emergentes del contexto general descrito en la primera parte. Es decir, del análisis de la violencia como mecanismo de poder manifiesto en el acoso político, la violencia física y la violencia simbólica. Analiza, asimismo, las formas manifiestas del prebendalismo y el clientelismo impuesto por los grupos de poder objetivados en la falta de transparencia en los procesos de selección. Por último, indaga sobre las percepciones de discriminación en razón a la naturalización de estereotipos y la consolidación de roles de género en el ámbito universitario.

PRIMERA PARTE:

1.1. OBSTÁCULOS PARA EL EJERCICIO DE PODER EN LAS DOCENTES: CONTEXTOS DE VIOLENCIA, LABERINTOS DE CRISTAL Y NORMATIVOS

Esta primera parte del trabajo nos abocamos a describir el contexto universitario que incide y menoscaba el despliegue a plenitud de la vida académica y el liderazgo político de las docentes mujeres en el cual se identifican tres nítidos escollos. El primero, nos acerca a la comprensión de la crisis institucional por la que atraviesa la universidad desde hace muchos años, caldo de cultivo para la construcción de liderazgos sobre redes clientelares, el vacío discursivo y la acción violenta directa; factores que sostienen una cultura institucional que afecta directa o indirectamente a las mujeres universitarias en su vida académica y política. El segundo, muestra el contexto normativo desde ámbitos internacionales y nacionales que buscan la igualdad de oportunidades en las instituciones de educación superior, necesario para identificar los vacíos, los avances y los desafíos que deben enfrentar las universidades, especialmente la Universidad Mayor de San Simón en el tema legislativo con equidad de género. Finalmente, identifica los mecanismos de discriminación a través de la nomenclatura proveniente de la teoría de género expresada en los diversos términos tales como: el techo de cristal, el piso engomados y otros, útiles para visibilizar –en el caso específico del liderazgo de las docentes– los factores de discriminación y prejuicio provenientes del machismo y el patriarcado, los mismos que configuran un panorama poco democrático para las mujeres universitarias y que ahondan más aun las inequidades y desigualdades.

1.1.1. Los puntos centrales de la crisis: Régimen autonómico, politiquería y violencia

Abril de 2015, la Universidad Mayor de San Simón se paraliza de forma violenta a causa de una resolución del Consejo Universitario que provoca el rechazo del estudiantado y de la población en general. La resolución 01/2015 contempla la titularización de los docentes extraordinarios por antigüedad y sin examen de competencia; es decir, sin atenerse al proceso estipulado para dicho fin descrito en el caduco Reglamento que norma la vida universitaria. Estudiantes, docentes y administrativos se enfrentan con puños, palos y pateaduras. Muchos sufren golpizas. Hay piquetes de huelga por parte de los estudiantes en todas sus instalaciones, las puertas de ingreso de las facultades se encuentran bloqueadas. La policía trata de no intervenir y el campus universitario se convierten en tierra de nadie donde impera la ley del más fuerte.

En este clima se construye en el imaginario social interno y externo a la institución dos tipos de monstruos a los que se responsabiliza transgredir durante cuatro meses el orden y la tranquilidad no solo de la Superior Casa de Estudio sino de la misma ciudad. Por un lado, en el imaginario de las élites docentes, emerge el “troskista”: aquel bárbaro capaz de asaltar, golpear, herir, dinamitar. Politiquero, estudiante eterno, mal alumno. Por otro, y de forma sorpresiva, en el imaginario no solo de los estudiantes rebeldes, troskistas y no troskistas, sino de las masas: comerciantes, transportistas, maestros; en fin, del pueblo llano y no tan llano, también aparece la figura del docente mounstrificada. De ocupar en algún momento un sitial elevado y prestigioso como portador del discurso y del saber, de pronto, ya no es digno de seguir existiendo, al menos en la vida académica. El docente pasa a ser la representación misma del régimen universitario que debe ser destruido: el de la politiquería, la prebenda, la mediocridad, la incompetencia. Es el sinvergüenza timorato incapaz de dar un “examen”. El desborde de la violencia deja a su paso, a lo largo del tiempo que dura el conflicto, innumerables heridos. Será necesaria para su conclusión la irrupción de lo que la sociología llama la “víctima sacrificial” (ABAD, 2003), un estudiante (el universitario Copagua) gravemente herido, que forzará la deposición de la resolución 01/2017 y el retorno a la normalidad.

El conflicto fue la expresión de una profunda crisis estructural e institucional por la que atraviesa en forma permanente la Universidad Mayor de San Simón, y devela, de manera patente la ausencia reflexiva, autocrítica, discursiva y propositiva de la Universidad en temas verdaderamente estructurales. Esta crisis explota continuamente, cual polvorín, cuando los estamentos que la componen, —es decir, los estudiantes, docentes y administrativos—, asumen la toma de medidas cada vez más violentas para resolver sus problemas. En esta línea, la Universidad pareciera reflejar como un espejo el carácter de una sociedad altamente polarizada, violenta, represora y autoritaria cuyo modo de resolución de conflictos pasan solo a través de la represión, el castigo, la punición y a la que se le dificulta cada vez más llegar al orden y a la paz a través del consenso.

Llama poderosamente la atención que medidas extremas, tales como cerrar las puertas de la Universidad, poner en riesgo la vida de las personas y la violencia de los enfrentamientos son resultado de demandas insertas —la mayor de las veces— en el orden de lo inmediato, lo restringido y coyuntural que no atañen a una reforma universitaria urgente y necesaria en la cual debían estar involucrados todos sus estamentos, y, cuyo fin sea recuperar el rol protagónico de la universidad en el análisis crítico y el debate de los temas fundamentales del país. En ese sentido, varios analistas (María Teresa Zegada, Jorge Komadina, Nelson Ferrufino, Carlos Crespo, Guido de la Zerda, entre otros) han identificado que detrás de dichas expresiones de violencia se esconden agazapados bajos y mezquinos intereses políticos que se sobreponen a los académicos: instauración de camarillas de poder, falta de transparencia, corrupción, clientelismo, burocracia, ineficiencia administrativa, etc. Este clima institucional ha promovido el abandono del saber, del conocimiento, de la academia y su subordinación al poder del gobierno paritario docente-estudiantil, lo cual conlleva consecuencias nefastas al configurar y otorgar rasgos distintivos a una cultura institucional universitaria corporativista y prebendal.

Para Roberto Laserna, juegan en contra de la necesaria y urgente reconstrucción de la universidad, y en vislumbrar una salida a la crisis, justamente los considerados pilares fundamentales de la

institucionalidad universitaria: la autonomía y el co-gobierno. Si bien en sus fines la autonomía busca garantizar la libertad de pensamiento y de cátedra dentro de la universidad, protegiéndola de la intervención estatal (a pesar de que su financiamiento se realiza con recursos públicos); y el co-gobierno, otorga a docentes y estudiantes el derecho a participar de la gestión universitaria y busca responsabilizarlos de la gestión e involucrarlos en la defensa de la autonomía, la problemática surge – como expresa Laserna– porque los colectivos gremiales han terminado por imponer un sistema de participación basada en la representación de tipo corporativo que ha distorsionado el sentido democrático al interior de las casas de estudio, porque han impuesto el intercambio de favores y compromisos sobre la academia, fenómeno que ha teñido de clientelismo toda la política universitaria. De esa manera, la carrera académica termina desplazada por una carrera gremial: “ser dirigente estudiantil da poder de administrar dinero y favores, permite presionar por calificaciones y credenciales, ayuda a lograr un puesto en la docencia, y ser dirigente docente facilita ser candidato a los consejos, decanaturas y rectorado, en un camino hecho de compromisos, promesas y, otra vez, favores” (Laserna, en Los Tiempos: 15 de noviembre de 2015).

Esta visión tiene puntos de coincidencia con la de Fernando García Yapur –docente universitario y Presidente del Colegio de Politólogos– para quien la Autonomía a lo largo de las últimas tres décadas ha derivado de un régimen de autogobierno sustentado en la participación y corresponsabilidad democrática de la comunidad universitaria (docente-estudiantil) a un régimen en el cual la dinámica política y de gobierno se define a través de procesos electorales y, por ende, del establecimiento de grupos de poder sedimentados en la lógica de la competencia electoral y, del replanteo de la correlación de fuerzas en disputa. De esa manera, la Autonomía universitaria habría sido cooptada por intereses de grupos que administran los espacios de organización y gestión universitaria en función a los recursos y a los dispositivos de la Autonomía, esto es, el control de las prerrogativas decisionales, beneficios y reproducción de redes de influencias y clientelas. Yapur –añade además–, que la escasa o nula vinculación académica con la investigación y la extensión universitaria

no permite configurar una comunidad académica en función a los méritos, investigación y productos cualitativos internos y externos a la Universidad, ya que sobre los fines cualitativos de la Universidad predominan los criterios cuantitativos (eficacia en la ejecución del presupuesto en obras y creación de cargos con fines clientelares). Bajo esa lógica las unidades facultativas asemejan a reinos que entronan a personajes cuyo mérito fundamental no es la capacidad intelectual y académica, sino la destreza pragmática de lograr compromisos e intercambios políticos sobre la bases de pagos colaterales y distribución de recursos (Yapur Fernando, Los Tiempos, 11 de agosto de 2016).

Frente a esta situación ¿qué dice la ciudadanía? Después de la mencionada crisis del 2015 la organización no gubernamental Ciudadanía, Comunidad de Estudios Sociales y Acción Pública en coordinación con el Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (CERES) y el matutino “Los Tiempos”, socios del Foro Regional, realizaron una encuesta pública que recogió la percepción ciudadana sobre diferentes temas de álgido interés. Los datos se recogieron en las áreas metropolitanas de Cochabamba, Santa Cruz y La Paz. En relación al régimen autonómico universitario, casi un 50% de los encuestados consideró que los partidos políticos no deberían tener ninguna injerencia en la universidad. Por otro lado, la demanda de reforma a dicho régimen alcanzó niveles inusitadamente altos: 89% en Santa Cruz, 86,4% en Cochabamba y 79,3% en La Paz (Jenny Cartagena en: Los Tiempos, 14 de septiembre de 2016).

A la vez la percepción ciudadana en general, identificó como principal problemática universitaria a la politiquería (64,2%) y la burocracia (20,5%). La percepción más alta respecto a la politiquería fue en Cochabamba con un 72,6%, dato relevante ante solo un reducido porcentaje del 5% que identifica como problema la “falta de plata”. En cuanto a la pregunta dirigida a la población para medir su percepción sobre si esta cree que los gremios sindicales, de docentes, estudiantes y administrativos contribuían al mejoramiento de la calidad y desempeños académicos dentro las universidades; la gran mayoría (68%) en Cochabamba respondió que no creía, frente a 32% que sí lo hacía (Carlos Crespo, archivo CESU-UMSS). Reforma

al régimen autonómico, politiquería y burocracia, son entonces la trilogía claramente identificada al interior y exterior de la universidad que constituye el núcleo duro de la problemática universitaria. Por supuesto, estos factores configuran al “clima” laboral de la universidad y marcan los imaginarios, las relaciones y los dispositivos de poder en su interior en los que se desenvuelven los liderazgos femeninos que nos proponemos tratar en esta investigación.

1.1.2. El escollo normativo

La Universidad Mayor de San Simón constituye en la actualidad un recinto enclaustrado, enquistado e impermeabilizado en su normativa a las leyes y reglamentos nacionales e internacionales. El caduco Estatuto Orgánico Universitario, máxima norma en la institución y la ausencia del Reglamento de Procesos, dan pie a que en la Universidad existan todavía normas discriminadoras, que en las aulas campee el racismo, que muchas estudiantes soporten el acoso sexual, muchas docentes el acoso político y ambas sean blanco de la violencia de género al interior de las aulas y en los espacios de decisión académicos. La Constitución Política del Estado a través de sus leyes y reglamentos no se cumple. Si hablamos del ámbito laboral, todavía se despiden a mujeres embarazadas o a docentes cuyas parejas estén embarazadas, no existe la posibilidad de llevar a los niños hasta el año al trabajo, ni las docentes cuentan con guarderías en espacios institucionales. Todas esas manifestaciones sancionadas por Ley Nacional y refrendadas en la Constitución Política del Estado chocan con la cultura autonómica que diluye cualquier tipo de denuncia ya sea de acoso político, acoso sexual, discriminación, u otro en las sesiones de los Consejos de Carrera, Facultativos o Universitario donde en general se actúa con espíritu de cuerpo. Además, como indica Jimena Salinas Baldivieso “la legislación Universitaria de la UMSS en sí, en sus diez Títulos y 163 artículos, no menciona ni una sola vez, la palabra “mujer” o “femenino”, y está redactada genéricamente en masculino, como se puede constatar en los artículos referidos a la conformación del más alto nivel de la autoridad como es el Consejo Universitario” (SALINAS, 2017:96)

Violencia, prebendalismo y discriminación...

A continuación observamos el incumplimiento a las normativas internacionales y nacionales a través de un análisis a los contenidos de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y la situación específica que en materia de equidad de género se vive en las Instituciones de Educación Superior del país y particularmente en San Simón. Tomamos como insumos básicos los siguientes documentos: “Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer” y el “Informe de la Sociedad Civil al Comité para la Eliminación de Toda forma de Discriminación Contra la Mujer”, este último documento elaborado por diversas instituciones de la sociedad civil de Bolivia, ante las observaciones efectuadas por la CEDAW el 2008 y entregado en diciembre de 2012.

La Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) está dirigida a todos los Estados Partes firmantes de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos. Les recuerda a dichos Estados Partes, la obligación de garantizar a hombres y mujeres la igualdad en el goce de todos los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos, pero recalca enfática y específicamente que la discriminación contra la mujer viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana; dificulta la participación de la mujer en las mismas condiciones que el hombre, en la vida política, social, económica y cultural de su país; constituye un obstáculo para el aumento del bienestar de la sociedad y de la familia y entorpece el pleno desarrollo de las posibilidades de la mujer para prestar servicio a su país y a la humanidad. Para la CEDAW promover la máxima participación de la mujer en todas las esferas, en igualdad de condiciones con el hombre, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz. La CEDAW reconoce que para lograr la plena igualdad entre el hombre y la mujer es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia y por ello compromete a los Estados Partes firmantes seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer comprometiéndolos a cumplir los distintos articulados de la convención.

Al revisar los artículos presentes en el documento de la CEDAW encontramos que los más pertinentes a la educación superior se encuentran en la Parte II referente a la política que insta a los Estados Partes tomar las medidas apropiadas para eliminar la discriminación de la mujer en la vida política y pública del país y garantizar la igualdad de condiciones con los hombres, en la formulación de las políticas gubernamentales y su ejecución, y a ocupar cargos públicos y ejercer todas las funciones públicas en todos los planos gubernamentales, así como participar en organizaciones y en asociaciones no gubernamentales que se ocupen de la vida pública y política del país; y en la Parte III, en el artículo 10) que atañe a la educación, donde se insta a los Estados Partes a:

- a) Adoptar las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer y asegurar la igualdad de derechos. Tanto en el tema universitario como en la enseñanza preescolar, general, y técnica, insta a crear las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías.
- b) Al acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad.
- c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza;
- d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;
- e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres;

- f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente.

En su artículo 11) los Estados Partes se comprometen a adoptar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera del empleo a fin de asegurar a la mujer, en condiciones de igualdad con los hombres, los mismos derechos, en particular. Esto incluye el tener el derecho a las mismas oportunidades de empleo y a los mismos criterios de selección; el derecho a elegir libremente profesión y empleo, el derecho al ascenso, a la estabilidad en el empleo y a todas las prestaciones y otras condiciones de servicio, y el derecho a la formación profesional y al readiestramiento, incluido el aprendizaje, la formación profesional superior y el adiestramiento periódico. También, el derecho a igual remuneración, inclusive prestaciones, y a igualdad de trato con respecto a un trabajo de igual valor, así como a igualdad de trato con respecto a la evaluación de la calidad del trabajo.

En el mismo articulado, los Estados Partes se comprometen también a impedir la discriminación contra la mujer por razones de matrimonio o maternidad y asegurar la efectividad de su derecho a trabajar, y considerarán implantar la licencia de maternidad con sueldo pagado o con prestaciones sociales comparables sin pérdida del empleo previo, la antigüedad o los beneficios sociales; y muy importante, alentar el suministro de los servicios sociales de apoyo necesarios para permitir que los padres combinen las obligaciones para con la familia con las responsabilidades del trabajo y la participación en la vida pública, especialmente mediante el fomento de la creación y desarrollo de una red de servicios destinados al cuidado de los niños.

Como se observa, la selección correspondiente a la parte de política, si bien muy general, es un respaldo importante para promover la participación de la mujer en la vida política universitaria en sus diversos estamentos: estudiantil, docente, administrativo, consejos de carrera, facultativos y universitarios. En cuanto a los artículos correspondientes a la educación, si bien no tiene una mención específica a la educación superior y tiende más bien a destinar medidas

apropiadas para eliminar la discriminación en forma general (en el campo de la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior), indudablemente los cambios operados incidirían en modificar sustancialmente las dificultades en razón de género por las que atraviesan las instituciones de educación superior.

El hecho de promover las mismas condiciones para elegir las carreras y la capacitación profesional y particularmente la eliminación de todo concepto estereotipado de género en la enseñanza mediante métodos y programas diferentes, la oportunidad para la obtención de becas, subvenciones, y programas de educación, es fundamental para tomar estos articulados y llevarlos específicamente al campo de las universidades. De igual manera, en el campo del empleo, los artículos de la CEDAW son muy importantes porque amparan a la mujer al interior de las instituciones de educación superior (IES). Se recalca que los artículos b), c), d) deben ser tomados particularmente en cuenta para promover la equidad de género en dichas instituciones; así como el artículo c) correspondiente a la razones de matrimonio o maternidad, porque indudablemente contar con estos servicios permitirían no solo un mejor desempeño laboral sino incrementaría la calidad de vida de las mujeres y sus familias.

El año 2008 la CEDAW elevó un informe de observaciones al país sobre el cumplimiento de objetivos trazados y acordados que no fueron oportunamente respondidas, más bien tuvieron que ser las instituciones y organizaciones no gubernamentales que en forma conjunta analizaron las mismas y realizaron el balance correspondiente. Por tanto el documento se constituye en un respaldo de consideración para implementar políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades en las IES. Por otra parte, una mirada a la legislación boliviana nos da cuenta de la incorporación de disposiciones destinadas a proteger los derechos de las mujeres tales como la equidad de género e igualdad de oportunidades, la paridad y la alternancia, la no discriminación, una vida libre de violencia, así como la despatriarcalización del sistema educativo. En forma concreta podemos mencionar:

Violencia, prebendalismo y discriminación...

1. La Ley N° 045 Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación y su Reglamento, que incluye en su artículo 3 referente a sus alcances y aplicación a las universidades, y en otro; el artículo 5, la definición de equidad de género para su aplicación e interpretación.
2. La Ley N° 031 Ley Marco de Autonomías y Descentralización, importante para la toma de decisiones y asignación de recursos destinados al adelanto de la mujer y la asignación de recursos suficientes para la eliminación de las desigualdades sociales, de género y la erradicación de la pobreza.
3. La Ley Contra el Acoso y la Violencia Política hacia las Mujeres, que introduce en el Código Penal las figuras delictivas de acoso político y violencia política contra las mujeres.
4. La Ley de Cuotas, que permite una representación paritaria de las mujeres en todas las instancias de gobierno.
5. La Ley 348 Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia, que tiene como fin erradicar la violencia desde un enfoque de prevención y protección, y que contempla inhabilitar para la función pública a todo agresor con sentencia ejecutoriada.
6. Ley Municipal de Economía del Cuidado Solidario, finalmente aprobada este 2019 en el Municipio de Cochabamba, cuyo objetivo, a partir de la implementación de políticas públicas redistributivas permitan al Gobierno Municipal ser corresponsable a través de planes, programas y proyectos en el trabajo del cuidado del hogar y de las personas, reconociendo su contribución en el proceso productivo.

Aunque estas leyes sean de gran avanzada, y en su letra favorezcan la equidad de género e igualdad de oportunidades, hay muchas de ellas que no se implementan correctamente ya sea por ausencia de una reglamentación o por falta de voluntad política en

asignación de recursos. Lo importante es que este marco institucional, que tiene un referente nacional e internacional, debiera constituirse en el marco que contenga las políticas a trazarse al interior de las Instituciones de Educación Superior y por supuesto de San Simón. Desde nuestro punto de vista, los temas centrales que les atañen, tales como el laboral, el educativo y el político deberían estar amparados en estas leyes y servir para:

- Contar con procesos de formación y educación en derechos humanos y en valores para modificar actitudes y comportamientos fundados en el racismo y la discriminación.
- Promover el respeto a la diversidad y contrarrestar el sexismo, prejuicios, estereotipos y toda práctica de racismo y/o discriminación.
- Garantizar la no discriminación en el empleo, la igualdad de remuneración en el trabajo y puestos de dirección, y exigir políticas de empleo sensibles a la perspectiva de género.
- Contar con servicios de asistencia social, como ser guarderías y apoyo psicológico.
- Aumentar los niveles de participación de las mujeres en todas las carreras, incluidas las denominadas “masculinizadas” y a la inversa, en el acceso al postgrado, a la investigación y a las becas.
- Aumentar los niveles de representación de las mujeres tanto en los espacios electivos como en los selectivos, implementado, particularmente en los electivos, mecanismos acordes a las políticas de paridad vigentes en el país.
- Introducir en los Principios de las Instituciones de Educación Superior las bases y contenidos de la despatriarcalización tal como establece la Constitución Política del Estado y la Ley de Educación “Avelino Zañani”.
- Introducir en la normativa de las Universidades Reglamentos y Protocolos contra el Acoso Sexual y el Acoso y Violencia Política acordes a las leyes nacionales.

Como se observa, el documento constituye un referente para los países firmantes como es el caso de Bolivia, las instituciones y organizaciones que los componen, y por supuesto, para la construcción de normas, reglamentos, políticas y proyectos con perspectiva de género al interior de las IES.

1.1.3. Mecanismos de discriminación desde el enfoque de género: el techo de cristal, el techo de diamante, el piso engomado y el laberinto de cristal

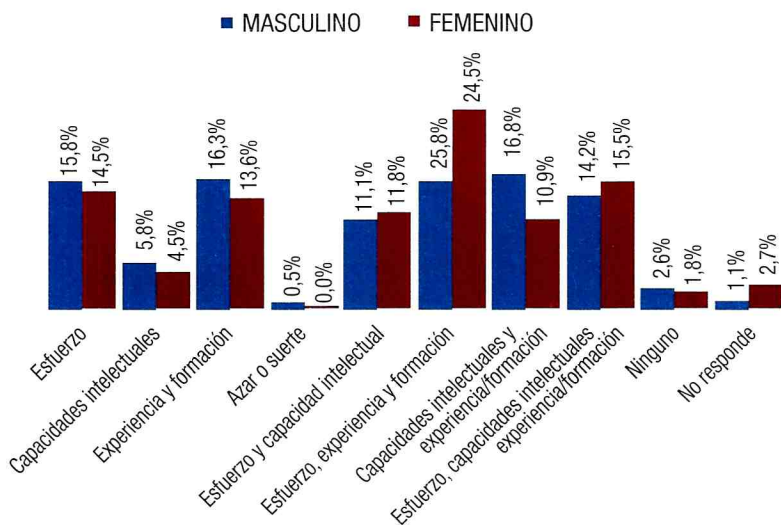
Los datos cuantitativos que visibilizan una situación de inequidad de género en la universidad son resultado de múltiples obstáculos interpuestos en el camino hacia la profesionalización de las mujeres; los mismos que aparecen aún antes de iniciar su inserción en el ámbito de la educación superior y el mundo profesional. Entre ellos podemos mencionar las presiones de familiares, amigos, colegas y profesores que inciden en la elección de su carrera; la permanente y muchas veces difícil conciliación familiar que sitúa a la mujer centrada en sus roles familiares que comprometen y subordinan su carrera académica y profesional, todo ello aunado a los prejuicios, los estereotipos, las trabas impuestas tanto por autoridades como por colegas en los concursos docentes para acceder a cátedras, jefaturas, direcciones, puestos de investigación, etc. (Cf. CARDONA y MARTÍNEZ, 2008). Estos factores configuran una compleja red controlada por normas estrictas relacionadas con el género. Por esto, es importante, además de lo señalado, tener en cuenta que el lugar que ocupan las mujeres en el ámbito institucional universitario no puede ser analizado de manera aislada, y más bien, supone vincular la construcción del género femenino dentro de diversos espacios. De esa manera, es importante “considerar las múltiples interpelaciones producidas por la experiencia familiar, el discurso escolar, el currículum oculto, los medios de comunicación, entre otros aspectos, capaces de crear identificaciones y fundar imaginarios profesionales y laborales, e incluso, gestar expectativas de éxito o de fracaso” (LENARDUZZI, 2000: 125 en: DI LISCIA Y RODRÍGUEZ, 2002:6)

También es necesario tomar en cuenta, los mecanismos sutiles que se desenvuelven al interior del universo académico que reproducen la discriminación, las desigualdades y desequilibrios que dan lugar al reparto de privilegios, oportunidades, ventajas, posiciones y recursos de manera desigual, según el sexo de las personas. Estas inequidades y desigualdades dentro la nomenclatura de los estudios de género responde a diferentes metáforas para facilitar su comprensión. Una de los más conocidos se refiere al “techo o barrera de cristal”. La acuñación de este concepto hace referencia a los mecanismos de discriminación no explícitos, “al límite invisible que enfrentan las mujeres en relación a sus aspiraciones, el cual tiene que ver con la falta de condiciones para su plena inserción en el juego político y el prejuicio de estar desarrollando actividades supuestamente masculinas”. El término –del original ‘*glassceiling*’– nace en los años ‘80 en un informe sobre mujeres ejecutivas publicado en el *Wall Street Journal*, pero se ha extendido a todo tipo de ocupaciones, la ciencia o el deporte. No se trata de un obstáculo legal sino de prejuicios extendidos para confiar en las mujeres puestos de responsabilidad, pagar un salario y otorgar una categoría similar por las mismas funciones, al considerar que se conformará con menos, así como sutiles prácticas patriarcales del mundo de los negocios, como el tipo de reuniones, el corporativismo masculino o el amiguismo.

Otros términos han ido surgiendo relacionados o complementarios al “techo de cristal”, tal el caso del “techo de cemento o mármol”. Es término se refiere a los límites que tienen o se imponen las mujeres para crecer política, social o empresarialmente, debido a la falta de referentes: a la maternidad, a la vida personal, a ser más autocríticas o poseer una forma diferente de entender y practicar el liderazgo y a la ambición profesional. Tomamos esta última: la ambición profesional, y preguntamos: ¿Qué factores considera son los necesarios para el logro del éxito académico? El siguiente gráfico recoge las respuestas de los docentes.

Gráfico N° 1

Percepciones sobre el éxito académico y laboral según sexo



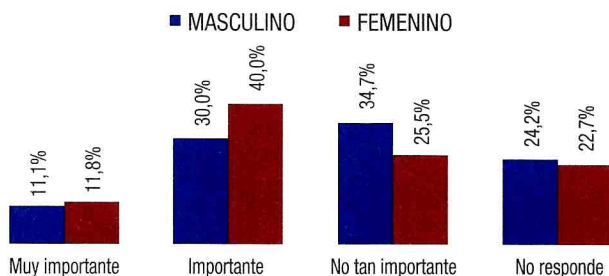
Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

Las respuestas confirman una constante en el proceso de formación de la autoestima de las mujeres: ellas consideran que el éxito es un camino forjado a costa de un denodado esfuerzo personal. Una gran mayoría 24,53% de mujeres sobre un 15,85% de varones, priorizan el “esfuerzo” acompañado de la experiencia y formación, como cualidades importantes para alcanzar el éxito en la vida profesional y académica. ¿Por qué la categoría de esfuerzo es marcadamente superior entre las mujeres? porque saben por experiencia propia que su entorno les exige el doble que a sus pares varones. Esto que ocurre en San Simón, es también moneda corriente en otras universidades. En esa línea, Sandra Acker, analizando este fenómeno común en *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, dirá que estas dobles exigencias para las mujeres corresponden a lo que denomina “discriminación encubierta”, es decir, a los mecanismos desplegados de forma subterránea en las instituciones, nunca manifiestos abiertamente.

Otra analogía utilizada por los estudios de género es el denominado “techo de diamante”, acuñado por Amelia Valcárcel en su libro ‘La política de las mujeres’ (1997). Se refiere al hecho de que, en la sociedad patriarcal, el hombre es un “objeto de aprecio” y la mujer un “objeto de deseo”, subordinándola así a una situación en la que el hombre perpetúa su poder. El ‘techo de diamante’ impide que se valore a las mujeres por criterios estrictamente profesionales y merma la autoestima femenina de cara a aspirar a un puesto de mando. Tiene que ver con la educación sexista, la organización del tiempo en las empresas (sin tener en cuenta la conciliación) o la forma en la que históricamente se establecen las jerarquías en las corporaciones. En esa línea –anotando que la Universidad Mayor de San Simón no tiene ninguna política de conciliación familiar– preguntamos a los docentes si consideran que es insuficiente la conciliación entre la vida familiar y laboral, ellos contestaron de la siguiente manera:

Gráfico N° 2

Percepciones sobre conciliación familiar



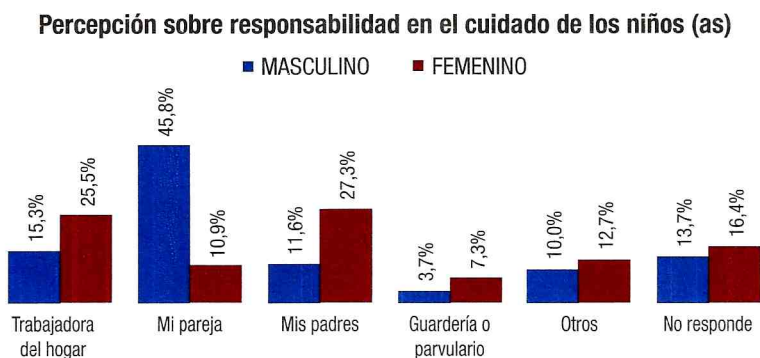
Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

Un 40% de las mujeres y 30% de los varones sienten que la insuficiente conciliación entre la vida familiar y laboral incide en un mejor desempeño en su vida profesional. Un 11% tanto de docentes varones como mujeres consideran esta falencia muy importante. Sin embargo, 24,4% de mujeres y 34,7% de varones sostienen que no es un tema tan relevante para su desempeño. Considerando que la

universidad no ofrece guarderías para los hijos de los y las docentes en sus instalaciones, según estipula la norma; y además, los horarios, en especial para los llamados de “dedicación exclusiva” oscilan entre las 10, 12 o hasta 14 horas diarias de trabajo, es claro, que la conciliación familiar debiera tomarse como un problema social y laboral importantísimo. Sin embargo, llama la atención el alto porcentaje de docentes –una tercera parte de los varones y una cuarta parte de las mujeres– que consideran que la conciliación familiar no es un tema relevante, en una clara muestra de normalización de esta situación ilegal y contraproducente a la calidad de vida familiar de los docentes, mostrando o una falta de empatía o una adaptación pasiva a las altas cargas horarias y laborales exigidas a los docentes a dedicación exclusiva por parte de la institución de educación superior, signada por dinámicas estrictamente masculinas.

El “piso engomado o suelo pegajoso”, otro mecanismo de discriminación, se refiere a las tareas de cuidado y vida familiar a las que tradicionalmente se ha relegado a las mujeres, como una figura metafórica del “cazamoscas” que “atrapa” irremediamente a la mujer en su rol de “cuidadora” de vida al ámbito privado, de la casa, del hogar. Las respuestas a la pregunta directa lanzada a los docentes sobre ¿quién cuida a los niños? es bastante elocuente.

Gráfico N° 3

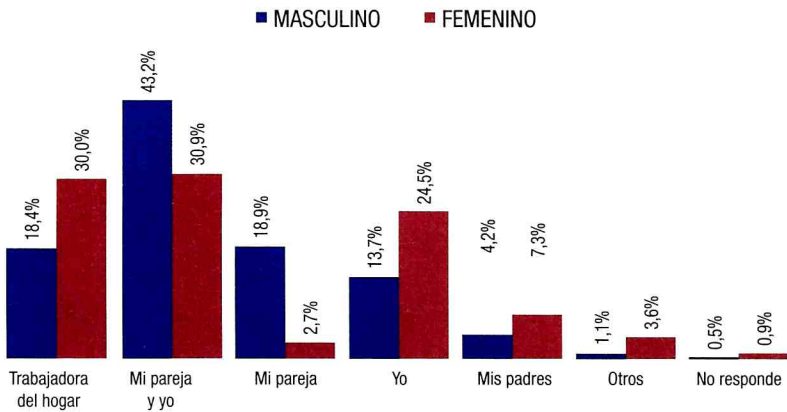


Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

La respuesta más alta, casi el 46%, corresponde a varones que afirman que son sus parejas las que cuidan a sus hijos; solo un 11% de mujeres respondieron que los cuidadores eran sus parejas masculinas. En otro alto porcentaje (27,3%) las mujeres reconocen que a sus hijos los cuidan sus padres, es decir, los abuelos. Cruzando esta última información con las entrevistas, constatamos que en realidad el cuidado recae especialmente en la figura de la “abuela”. Son las mujeres también que responden en un mayor porcentaje (25,5%) que las cuidadoras de sus hijos en el hogar, son las trabajadoras domésticas, nuevamente una mujer. Para complementar las percepciones de los docentes en el ámbito de la vida privada y la conciliación familiar, preguntamos también ¿quién se encarga de las tareas cotidianas del hogar? Las respuestas lanzan un dato curioso.

Gráfico N° 4

Percepción sobre responsabilidad en las tareas del hogar



Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

Un 43,2% de varones, casi el mismo grupo que delega la responsabilidad del cuidado de los hijos a las mujeres, responde compartir con sus parejas mujeres las tareas del hogar. Otro alto

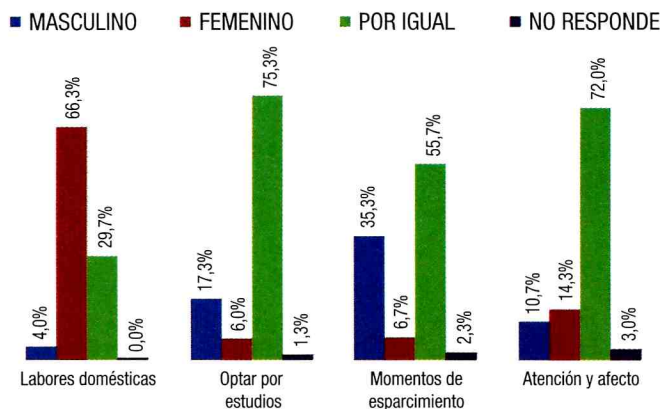
Violencia, prebendalismo y discriminación...

porcentaje de varones, casi un 19%, reconocen a las mujeres como las encargadas exclusivas de las tareas cotidianas del hogar. Un 24% de mujeres se arrogan para sí solas esa responsabilidad frente a un solo 14% de varones. Finalmente, un alto 30% de las mujeres delega estas funciones a la trabajadora del hogar. Si sumamos los 19% de hombres que dicen delegar toda la responsabilidad de las tareas domésticas a sus parejas más el 24% de mujeres que dicen asumir solas esas tareas, tenemos un porcentaje de 43%, demasiado alto, que nos muestra a las mujeres asumiendo este rol en las familias docentes. Por otra parte, es significativo también el porcentaje, 30% de docentes mujeres, que delegan el cuidado cotidiano del hogar a las trabajadoras del hogar, contribuyendo con esa decisión a perpetuar los roles y estereotipos de cuidado. Nos preguntamos: Si casi la mitad de los hombres delegan el cuidado de los hijos a sus parejas, y un número cercano asume compartir en paridad las tareas domésticas, los datos denotarían cierta contradicción. Por ello, habría que profundizar más sobre qué significa “compartir las tareas” para los hombres, ya que en muchos casos significa una “ayuda” mínima y circunstancial.

Con los datos obtenidos podemos afirmar, que las tareas del hogar y el cuidado de los familiares, particularmente de los hijos, quedan todavía desproporcionadamente en manos de las mujeres, si se une esto a las extensas jornadas laborales que cumplen las docentes mujeres, especialmente, en su calidad de “dedicación exclusiva” en la universidad, o ya también, si combinan la docencia con otro trabajo externo, la triple jornada se impone y podemos inferir que esta situación afecta a su descanso, recreación, cuidado personal, salud y capacitación académica. En esa línea, tratamos de indagar cómo invierten su tiempo libre los docentes para visibilizar las diferencias genericas. Los resultados aparecen en el siguiente cuadro:

Gráfico Nº 5

Uso del tiempo libre



Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

El primer dato que aparece en el gráfico es contundente: en su tiempo libre más del 66% de las docentes reconocieron que son ellas las que se dedican en forma exclusiva a las labores domésticas, frente solo al 4% exclusivo de los hombres, mientras que solo el 29,7% expresaron que en sus familias ambos se dedican a las labores del hogar. En cuanto al uso del tiempo libre dedicado a complementar su formación a través de los estudios un alto 75,3% respondió que en sus familias ambos destinan su tiempo libre para esa actividad. Casi en la misma relación, 72%, respondieron que ambos en su familia dedican su tiempo libre al cuidado, atención y afecto al entorno familiar. Si analizamos el tercer conjunto referido al tiempo destinado a los momentos de esparcimiento, sin bien un poco más de la mitad, 55,7%, respondieron que en sus familias por igual, tanto el hombre como la mujer, dedican su tiempo libre a actividades de esparcimiento, nos topamos con un alto 35% como exclusiva opción masculina frente a un 6,7% de exclusiva opción femenina.

Para el dispositivo denominado “piso pegajoso”, la dedicación a las actividades de cuidado desplegadas al interior del hogar como exclusivas de las mujeres, son promovidas por los estereotipos y roles

sexistas del patriarcado, que presionan a la mujer para su cumplimiento, desde la pareja, las familias y la sociedad y constituyen un obstáculo importante para su desarrollo profesional, para su cuidado propio y el esparcimiento. El sentimiento de culpa, las dobles e incluso las triples jornadas dificultan mantener el equilibrio entre el mundo público y el privado, entre el trabajo y la casa, provocando desequilibrios físicos y emocionales. Afortunadamente, una mirada más actualizada, ya no visualiza el hogar como “un atrapamoscas”, ni una cárcel de la cual escapar. Más bien, y desde la propuesta de la economía del cuidado solidario, se valoriza este espacio como un recinto de crianza de vida cuya responsabilidad atinge tanto a todos los miembros de la familia como también al Estado y la sociedad.

Todos estos términos, en la actualidad y desde la interdisciplinariedad, han sido desplazados por el denominado “laberinto de cristal”. El término acuñado por Alice Eagly y Linda Carli (2007), se construye a partir de diversas disciplinas como la psicología, la economía, la cultura, la política y la sociología. Las autoras consideran que la metáfora es más adecuada para ayudar a las organizaciones y a las mismas mujeres a comprender y enfrentar los obstáculos que impiden su progreso. En vez de describir una sola y absoluta barrera en la penúltima fase de una carrera, un laberinto comunica la complejidad y variedad de desafíos que pueden aparecer a lo largo del camino. La imagen del laberinto propone la idea que pueden existir salidas cuando se tiene talento, perseverancia y suerte, pero también muestra que son diversos los obstáculos que pueden aparecer simultáneamente y desde ángulos muy distintos. Uno de los aspectos que revela dicha nomenclatura es que las mujeres tienen valores distintos a los hombres. Ellas en general valoran más la familia que el trabajo. Son muchas las trabas, identificadas por las mencionadas autoras, que se entrecruzan y aparecen a veces sorpresivamente en las carreras de las mujeres. La más importante tiene que ver con las obligaciones familiares y domésticas de cuidado. Todo ello constituye asimismo un factor importante para que en algún momento se descuide, retrase o abandone la carrera profesional. Para las autoras la discriminación sigue siendo otra traba relevante para las mujeres, no como lo planteaba el “techo de cristal”,

pero si como uno de los pasadizos del laberinto (EAGLY y CARLY, 2007 en LUPANO, 2009: 73).

De igual forma los prejuicios y la percepción ligada a elementos supuestamente inherentes a las mujeres intervienen en el zigzagueante mundo del laberinto de cristal. En ese sentido, Eagly y Carli, ponen en evidencia que en cuestión de liderazgo, los prejuicios o estereotipos tienden a que las personas realicen asociaciones conscientes o inconscientes sobre hombres y mujeres. A las mujeres se les asigna cierto tipo de atributos como el de ser más comprensivas, tiernas, colaboradoras, sensibles, expresivas y preocupadas por los otros, mientras que a los hombres se les asigna atributos tales como la competencia, el control, la racionalidad y la asertividad (LUPANO, 2009:66). Estas particularidades conllevan la mayor de las veces a favorecer el triunfo de los hombres, debido al largo recorrido histórico de liderazgo que ha permitido que dicha cultura se adapte exclusivamente a sus cualidades y requerimientos. Por otra parte, las representaciones de las mujeres hacen que a lo largo de la historia hayan ocupado puestos de liderazgo menores en relación a ellos.

SEGUNDA PARTE:

1.2. VIOLENCIA, PREBENDALISMO Y DISCRIMINACIÓN

La presentación del contexto general, que describe una situación anómala de profunda crisis estructural e institucional signada por la violencia y la prebenda, es decir la desinstitucionalización de la casa de estudio; la posterior identificación de los obstáculos más relevantes que impiden a las mujeres docentes el acceso al poder y la cátedra en igualdad de condiciones, especialmente en cuanto a los mecanismo desplegados por lo que se conoce como el laberinto de cristal, y el escollo normativo, nos dan pauta suficiente para considerar, por los resultados expuestos a continuación, que la situación de violencia, prebendalismo, discriminación y la anomia institucional, determinan una representación notoriamente minoritaria de la mujer en ámbitos académicos y de poder al interior de la universidad.

1.2.1. Acceso a cargos directivos según género

Antes de presentar los hallazgos de esta investigación, es importante tener en cuenta la realidad en cifras, por ello, en una suerte de radiografía mostramos los datos que nos proporciona Sonia Castro en “La Universidad que no amaba a las mujeres” (2019) con información proveniente de la Unidad de Provisión de Servicios de Información (UPSI-UMSS) y actualizados a la gestión 2018, datos que confirman una situación de profundo desequilibrio al interior de la superior casa de estudio respecto a la conformación del staff docente y los más altos cargos académicos y puestos de decisión:

Cuadro Nº 1
Situación de las mujeres docentes en su participación en
cargos de dirección

| Cargos académicos | Hombres % | Mujeres % |
|---------------------------------------|---------------------|---------------------|
| Total docentes al 2018 | 67,2 | 32,8 |
| Decanatos | 68 | 31,3 |
| Direcciones Académicas | 64,5 | 32,5 |
| Direcciones de Carrera | 72 | 24 |
| Direcciones de la DICyT | 100 | 0 |
| Direcciones Centros de Investigación | 58 | 33,1 |
| Direcciones Escuela Univ. de Posgrado | 50 | 50 |

Cuadro elaboración propia con datos de Sonia Castro (2019)

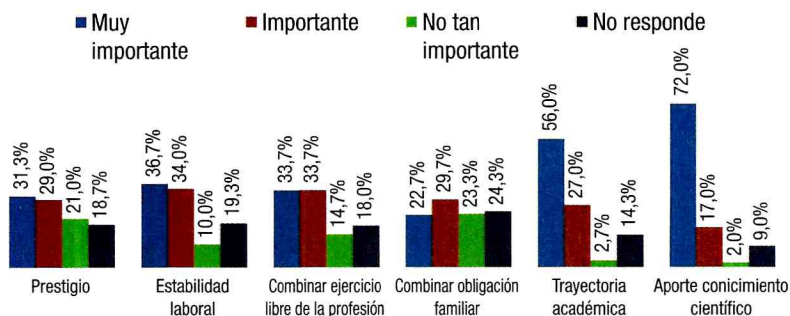
Otras fuente nos indican la inequitativa distribución por género entre doctorantes: 24 hombres ante tan sólo 3 mujeres; o la relación de investigadores por Unidad Académica que es de 178 hombres frente a 97 mujeres (RUBESA, 2015). En la encuesta, la relación diferencial en razón de género en cuanto a becas obtenidas mostró que el 71% de las mujeres docentes no pudieron acceder a ninguna beca auspiciada por la universidad, frente al acceso de 38,4% docentes varones. Una mirada a vuelo de pájaro sobre estos datos nos permite apreciar que la relación 70/30, correspondiente al universo de docentes varones y mujeres, mantiene su relación entre cargos electos y designados, es decir; bajo esta lectura, debíamos asumir, que una mayor participación de las mujeres en el estamento docente significaría una participación en esa misma relación en los ámbitos del poder universitario.

Sin embargo, a efectos de este trabajo, no podemos dejar de considerar –como señala Cristina Palomar en “La política de género en la educación superior”–, que estas inequidades y desigualdades expresadas en los datos cuantitativos, emergen de una dimensión simbólica donde

se juegan bienes capitalizables muy particulares en el ámbito académico y en la correlación de fuerzas al interior de las universidades tales como el prestigio y la notoriedad. Quisimos averiguar cuáles eran los valores capitalizables que circulan en el imaginario docente respecto a la profesión, y se preguntó ¿qué satisfacciones les reportaba el ejercicio de la docencia? las respuestas de los docentes sansimonianos priorizaron otros valores más relevantes que el prestigio mencionado por Cristina Palomar tal como vemos en el siguiente cuadro:

Gráfico N° 6

Satisfactores que conllevan el ejercicio de la docencia



Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

Los docentes, tanto hombres como mujeres, respondieron que su mayor satisfacción la encuentran en la posibilidad de aportar al conocimiento científico (72%), seguido en distancia considerable, 56%, por la satisfacción que le constituye su propia trayectoria académica. En tercer lugar, aparece un satisfactor muy práctico y cotidiano: la reconocida y muy deseable estabilidad laboral que brinda la universidad pública a diferencia de sus pares privadas. Se observa un curioso empate en el cuarto satisfactor referente a las amplias posibilidades que ofrece la universidad a los docentes de combinar –debido a los horarios de estudio y trabajo ofertados–, el ejercicio libre de la profesión. Solo en último lugar aparece el prestigio como un valor deseable. Casi una tercera parte de los docentes, consideran que el prestigio que otorga la docencia les llena de satisfacción.

Aun con las variantes propias del ámbito institucional sansimoniano, consideramos necesario tomar en cuenta esta dimensión simbólica –como indica Palomar– para comprender lo que ocurre con la perspectiva de género en este medio particular, y no solo concentrarse en obtener datos cuantitativos referentes a matrícula, titulación, becas, nivel salarial, puestos de dirección, u otros desagregados por sexo, ya que lo que importa saber es más bien: a) si existe igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, y, en los mismos términos para acceder a estos bienes anhelados por los docentes; b) conocer el valor simbólico asignado a las tareas desempeñadas, dependiendo si estas son realizadas por un o una docente, y c) qué sofisticadas formas toman la discriminación de género, el sexismo y la homofobia en el mundo académico (Cfr. 2004:11-20).

En esa línea trazada, lo que se presenta a continuación, metodológicamente cruza datos cuantitativos provenientes de la encuesta realizada, con las creencias, las prácticas y los imaginarios de los actores visibles en los testimonios recogidos en grupos focales y entrevistas; y aspira, de ese modo, a construir un marco explicativo que considere la dimensión simbólica señalada por Palomar. Para un mejor ordenamiento de la información, se estructura el análisis bajo tres entradas: La primera, toma en cuenta la vía de la violencia, como un sistema de relaciones de poder cuyas formas de operar se concretan en el acoso político, la politiquería y la guerra sucia, entre otros. En el segundo punto, se aborda el prebendalismo, como un dispositivo de poder, que incide en forma determinante en la falta de transparencia en los procesos de selección docente, y en general en la desinstitucionalización de la universidad. Finalmente, en el tercer punto, toma en cuenta los procesos de discriminación como un escollo fundamental para el avance en la carrera universitaria de las mujeres.

1.2.2. La violencia como mecanismo de poder

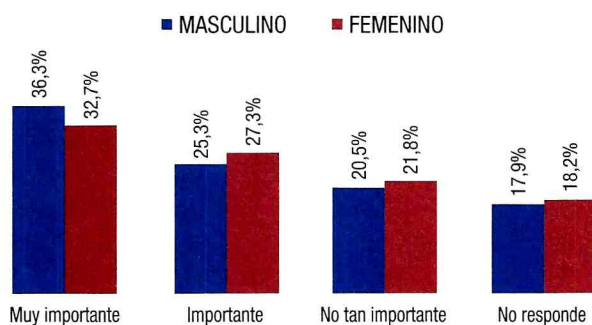
La ausencia de una normativa universitaria acorde a Leyes Nacionales e Internacionales, no contar con un Reglamento de Procesos, ni con ningún tipo de Protocolo contra el acoso político, el acoso

Violencia, prebendalismo y discriminación...

sexual, la discriminación, etc. partes constitutivas de la violenta cultura institucional de la universidad, permite una inusitada manifestación de la violencia contra los docentes en general y contra las mujeres docentes en particular. Violencia que se materializa al interior de la universidad en la figura de acoso político y sus variadas manifestaciones, hecho que dificulta el normal desarrollo académico tanto de los docentes hombres como el de las mujeres. En el siguiente cuadro se plasman la percepción docente respecto al acoso político.

Gráfico N° 7

Acoso político una dificultad en la docencia



Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

Una mirada a los datos resultantes muestra que tanto hombres como mujeres consideran al acoso político como una dificultad relevante en el ejercicio de su vida académica. Es decir, si sumamos las percepciones: “muy importante” e “importante”, los hombres consideran este factor en un 61,3% y las mujeres en un 60,3%, lo cual representa un alto índice de sensibilidad al acoso político. Una explicación para que este tipo de violencia tenga tal incidencia en la vida académica radica en el ejercicio violento del poder de los grupos políticos denominados “rosca”¹ y su interés por mantener y expandir dicho poder.

Es necesario detenerse en explicar las dimensiones fácticas de este término que cobra un nuevo significado en el contexto universitario al referirse en lo cotidiano a los grupos políticos de poder. Sergio Salaverry

Abrego, en su texto “Una aproximación a la cultura política de San Simón” (2005) denomina a estas “roscas” como “clanes universitarios” dotando a estos grupos políticos de particulares características:

Están formados por un jefe, que entiende de las prácticas de la política universitaria, escuela para la que solo la práctica, el ensayo y el error es el libro guía. Se encuentran rodeados de sus sabios ancianos, hábiles politólogos empíricos que pelearon muchas batallas y muestran orgullosos sus cicatrices) que conocen todas las tácticas de la guerra política: la seducción, el chantaje, la difamación, las amenazas el complot, el conflicto, el paternalismo etc.; estas tácticas se usan dependiendo del rival y del objetivo por conseguir (2005:43)

Ana Esther Mamani, en “El reino de las élites en la educación superior: mecanismos de inclusión, exclusión y resistencias docentes” describe el accionar de este componente político a través del denominado “juego de la construcción de imperios”. En el juego –dice la autora– estos operadores políticos trabajan a tiempo completo, hacen de la política universitaria una segunda profesión y de esa forma “viven” de ella. Auspician nuevos líderes y candidaturas, están preocupados por sus sucesores, ya que a través de ellos se garantiza el ejercicio del dominio, la estabilidad en las jerarquías del poder y la inamovilidad de sus adeptos en los cargos (2018:109). Para Mamani, dicho juego, es la base de los aparatos de poder que socavan cualquier tipo de resistencia, poseen experticias sorprendentes en la creación de la clientela, el nepotismo y la cooptación, constituyendo a través de esta trilogía de acciones la base dura de la organización de los denominados grupos de poder a nivel institucional” (p.:119). La respuesta de una docente a la pregunta si habría sido víctima de acoso político y las razones que sostenían ese accionar refrenda esta lectura.

Si he vivido acoso político. Las personas que realizan estas acciones están interesadas en mantenerse en el poder. He visto como un Secretario de la Asociación Facultativa cumplía las determinaciones que venían de otras personas ajenas a su Facultad. Recuerdo contravenir a una disposición a lo que me

Violencia, prebendalismo y discriminación...

dijeran de frente “tú te estás yendo hacia la oposición, no te olvides de que nosotros te hemos puesto ahí, y si nosotros te hemos puesto ahí tú debes de decir lo que nosotros te pedimos que hagamos” (Código N°8, femenino, 20/11/2015).

La amenaza directa o velada, el control político a la acción o al pensamiento del supuesto correligionario o del opositor como formas de violencia son una característica del acoso político en San Simón. En este sentido, se puede hablar de la política interna del “palo y la zanahoria”, es decir, del castigo y del premio. Castigo para el opositor a quien hay que destruir o para el correligionario díscolo a quien poner en vereda, encauzar mediante amenaza o de facto, y premio para el correligionario afín, ese que ejecuta disciplinadamente las órdenes emanadas del grupo político, de la “rosca” o del jefe o caudillo. Los premios y los castigos tienen como moneda de circulación la carga horaria, sea esta materializada en más horas académicas o en la ocupación de cargos electos o designados.

Tal vez la forma más brutal en la que se manifiesta la violencia a través del acoso político en la Universidad sea el ataque físico. Esther Mamani nos relata que en la última elección rectoral, los bandos en contienda disputaron ser escoltados por los “gurkas”, grupo de mercenarios, que finalmente trabajaron para el grupo político denominado “los blancos”, mientras los denominados “celestes” financiaron la presencia de pandillas de “La Maica” para la defensa de su grupo, o ya también, para el ataque (Cfr. 2018:129) Un testimonio extraído de su investigación relata lo siguiente:

Se vive una cultura institucional centralista, caudillista, violenta, autoritaria que, por supuesto, se refleja en prácticas clientelares, prebendales y rosqueras. Una cultura institucional fascista que extirpa la democracia, impone violencia, castigo, control, acoso, formas fascistas casi soviéticas en las que lidera el operador político en el cogobierno. Un elemento es el ideal (de cogobierno democrático) y otra las relaciones de poder que se manejan en el marco del cogobierno (Doc. 024, Grupo Focal de 27-09-2017 en: MAMANI, 2018: 197).

El siguiente testimonio establece una data de más de veinte años en la depauperación paulatina de las formas de hacer política y del proceso de desideologización en San Simón, y relaciona estas prácticas con la participación de las mujeres:

{En esa época} la Universidad empezó a construir una dirigencia absolutamente clientelar con acciones y procedimientos fascistoides. Una dirigencia que controlaba a la oposición, a los mandos rectorales a través de amenazas que iban de lo académico hasta el contacto físico violento. Esto ha terminado como algo muy nocivo para el desarrollo de la dirigencia de San Simón. {...} en este contexto las elecciones se resolvían a patadas, se resolvían a golpes, tomas de ánforas, etc. Bajo esa mirada (pienso que) la presencia y dirigencia de una mujer se hacía muy difícil. Las mujeres en general no compartían ese tipo de dirigencia, aunque claro que había dirigentes mujeres, no es que no los ha habido, pero tal vez por esta situación nunca les ha tocado alcanzar cargos altos, porque la política establecía otros caminos que no eran precisamente institucionales. Por eso creo que esa forma de hacer política, en ese momento, y que continua actualmente, impide de una manera, voy a decirlo así, quizás natural, la participación misma de las mujeres (Código N°15 masculino, 11/1//2915).

Llegar a este nivel de violencia para acceder al poder muestra el nivel más bajo de crisis política en la que se debate la universidad. Que el alcance del poder esté supeditado a la medición de la fuerza física y a la contundencia del ataque corporal como forma de amedrentamiento y sojuzgamiento debiera interpelar profundamente a sus estamentos y a la sociedad en general. Este tipo de violencia a ser tratada dentro la justicia ordinaria como delitos penales por atentar contra la vida de las víctimas, son pasadas por alto y dejadas en el olvido. Es, sin embargo cierto, que las mujeres salen fuera de este círculo de juego de tronos sangriento, y sea por costumbre, por tradición o por cierta “naturalización” asumida por los actores universitarios, la violencia física no es ni aceptada ni sufrida por las mujeres en la superior casa de estudios. En un estado de guerra hobbesiano, carente de norma y donde

se gana el territorio político aniquilando al enemigo, rige la lógica del guerrero: matar o morir. En ese ámbito, y paradójicamente, no estar en el “fragor de la batalla” es otra causa para la exclusión de la vida política y el acceso al poder para las mujeres.

En el polo opuesto a la violencia física se manifiesta la violencia simbólica. Aquella que se instala en el léxico, en la forma de expresar los puntos de vista, en la de dirigirse al otro, en la de calificar o descalificar. Si bien la violencia simbólica se impone a todo el estamento universitario, afecta especialmente a las mujeres, y está relacionada también con el acoso político. Esta violencia se objetiva en el sexismo, en las frases de doble sentido, en los comentarios denigrantes o despreciativos, en los adjetivos calificativos peyorativos o en el “chiste” machista como lo describe una docente:

Creo que existe una violencia simbólica contra la mujer. [...] Cuando sales a escenarios más grandes dentro de la universidad te das cuenta de que si existe una posición machista que se expresa en algunos comentarios a veces desagradables. Por ejemplo, si estas peleando por lo que tú crees que son reivindicaciones desde tu facultad, dicen: “Ay por qué estás molestando tanto... ¿estás casada?”. Le ponen una connotación sexual a la cuestión como si te faltara algo. Entonces, todavía se presentan ese tipo de situaciones frente al liderazgo de las mujeres, y eso no se puede negar. Entonces hay una violencia verbal pero también hay una violencia simbólica en ese sentido, en relación al género que tú representas. Generalmente un gran mecanismo de defensa que utilizan (los machistas) es pasarlo a broma, o sea como si todo fuera broma, entonces sin embargo no puedes negar que eso esté ahí, que está presente. Por otra parte he podido observar en esto es que muchos varones te creen medio boba, ¿en qué sentido? En el sentido que creen que con una lisonja, con un piropo, qué se yo se van a acercar más a ti y se van a hacer tus amigos por decirte y eso pasa frecuentemente ¿te das cuenta? Pero otra vez depende de que pongas los puntos sobre las íes y pongas las cosas en su lugar, que seas clara en lo que dices (Código N°20 femenino, 10/12/2015).

Este tipo de violencia simbólica manifiesta en el lenguaje verbal y en el lenguaje corporal que ostenta el poder, la jerarquía, la superioridad e incluso el desprecio está normalizada en la universidad. Las expresiones sexistas, el “chiste” para encubrir machismos son moneda corriente y poco cuestionados ya que ni siquiera existe plena conciencia de este tipo de violencia que cada vez se hace más frecuente.

Otra forma de violencia que también atinge al acoso político es aquella que se traduce en el desprestigio que circula a través del rumor, de forma anónima, en panfletos que aparecen pegados por las facultades, o por memes colgados también de manera anónima en las páginas virtuales, obviamente con una alta intencionalidad política que ataca en especial la vida íntima, privada y la honra tanto de hombres pero especialmente de mujeres tal cual señala el siguiente testimonio

Yo creo que una de las cosas que me espanta aquí en la universidad son las guerras (políticas) en las que entran los docentes por poder y cómo se desprestigian. Me espanta, se pierde totalmente el respeto. Siempre hay un nuevo anónimo del otro, diciendo barbaridades, sin tomar en cuenta que esas personas tienen familia, tienen hijos tienen un montón de cosas. Yo cambiaría relaciones respetuosas, relaciones más humanas entre los docentes y eso también tendría que abarcar a los estudiantes (Código N° 20 femenino).

Es la “voz del estigma”—como la llama Hans-Joachim Neubauer (2013)— materializada en panfletos, pasquines y libelos que circulan por los muros físicos y virtuales de la universidad. En ellos, el prestigio, el buen nombre, la experiencia académica son trizados por anónimos infamantes; y si bien, tanto docentes hombres como mujeres muchas veces son víctimas de este tipo de ataques, existe una diferencia en relación al género como expresa la siguiente entrevistada:

Lo que he visto es que a la mujer siempre se le toca más los aspectos íntimos, vinculados con su vida o con su carácter. Al varón tal vez más lo vinculado con en el mismo cargo. Por ejemplo su honestidad, su capacidad. Y a veces son las mismas mujeres las

Violencia, prebendalismo y discriminación...

que ejercen esa misma violencia contra la mujer (Código N° 22 femenino, 11/12/2015).

O este testimonio de una docente que señala no haber vivido una situación de acoso político pero si haberla visto en otras mujeres:

No lo he vivido. Pero en la política se ve una utilización de las personas. No tanto de varones como de mujeres. Si una mujer se postula para cualquier cargo o está ya en un cargo de dirección no se habla sobre temas de corrupción, de temas técnicos, académicos. No. Hablan más de temas personales. Lo que se quiere es atacar de una forma más personal. Y esto no solo ocurre en la universidad, pasa a cualquier mujer que se postule para dirigente, concejala, etc. (Código N°10 femenino, 11/12/2015).

En la universidad cuando se intenta desprestigiar a una mujer por estos medios se ataca directamente a su “honra” intentando demostrar que dicha “honra” no obedece a las pautas de una sociedad tradicional y machista ni responde tampoco al imaginario masculino de liderazgo. Abundan en cualquier caso epítetos comunes: “Putá”, “locá”, “histérica”, “manipuladora”, “tonta”. Sin embargo, como señala la entrevistada, esta violencia ejercida contra una mujer no es prerrogativa solo de los varones. Las mismas mujeres adoptan, reproducen y promueven esta “guerra sucia” solo explicable bajo el llamado “síndrome de Estocolmo” adaptado al ámbito universitario, cuando algunas docentes se identifican con prácticas políticas extremadamente duras que reproducen modelos de liderazgos despóticos y violentos. Por tanto, en la universidad, las mujeres también son capaces de reproducir e infringir violencia, bajo los mismos patrones machistas.

Como bien manifiesta Antonio José Baladrón-Pazos, si bien somos seres agresivos por naturaleza, somos seres violentos por cultura, que la violencia es resultado de la evolución cultural. En el caso universitario de San Simón, su cultura universitaria parecería haber retrocedido a un espacio tiempo cercano al “Estado de Guerra” descrito por Thomas Hobbes. Aquel en que la ausencia de un Estado de derecho

permite a los hombres agredirse los unos a los otros y tomar venganza por mano propia, donde impera la justicia del más fuerte, del más listo o del oportunista. San Simón encarna en la actualidad patéticamente esa tierra de nadie, lugar marcado por la desinstitucionalización y la anomia política. El actual Estatuto Orgánico, norma suprema que debía regir y ordenar la convivencia al interior de la universidad, en la actualidad no se encuentra ni reconocido ni legitimado por un pacto social acorde a las nuevas normativas nacionales e internacionales ni a las demandas requeridas por docentes y estudiantes. No cuenta tampoco con un Reglamento de Procesos que permita sancionar las faltas internas y los continuos atropellos a los derechos de los docentes y los estudiantes. Ni tiene pensado todavía aprobar protocolos que faciliten el tratamiento debido a casos de denuncia contra toda forma de violencia, acoso y discriminación necesarios para conservar la autonomía universitaria pero apegada a los derechos humanos universales. Todavía no se ha investigado bien como esta situación repercute en nuestro comportamiento en todos los ámbitos, pero es evidente que repercute negativamente en la posibilidad de participación política y de acceso a cargos académicos y de poder en las mujeres.

1.2.3. Prebendalismo, falta de transparencia y desinstitucionalización en los procesos de selección

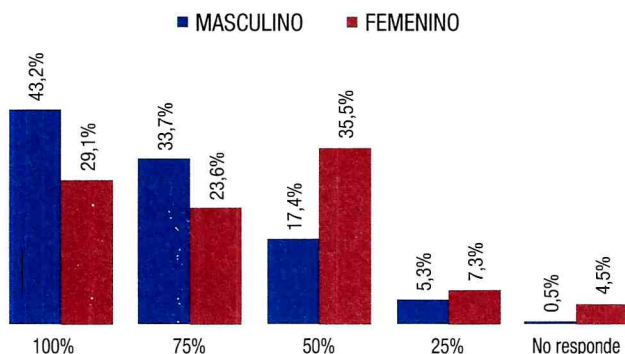
Un elemento presente en el pensamiento común es la creencia que el ámbito institucional de la academia es neutra en términos de políticas de género, pero los datos que arrojan diversos estudios realizados en instituciones de educación superior a nivel global, evidencian que, en general, prevalecen situaciones que revelan una desigualdad real de género expresado, por ejemplo, en la menor cantidad de graduadas mujeres, pese a que en muchas carreras la proporción en el acceso inicial es mayoritariamente femenino; la baja proporción de mujeres en puestos de decisión, de liderazgo o en los más altos cargos académicos, incluso cuando las carreras o facultades están compuestas por una mayoría femenina; la sub-representación de la mujer en las universidades de mayor prestigio y la sobre-representación

Violencia, prebendalismo y discriminación...

en las de menor prestigio; la situación en menor número de mujeres en el campo científico y de investigación revelando su ausencia total en otros, lo cual incide también por supuesto en la producción científica y su enfoque; la menor probabilidad de que la mujer logre la máxima categoría profesional en relación a sus pares varones (como por ejemplo las titularidades); las menores oportunidades frente a ellos para su promoción, todo lo cual confluye a que las mujeres perciban menores ingresos que sus pares ya que ocupan puestos de menor categoría y responsabilidad. Respecto a esto último mencionado es revelador el cuadro siguiente, porque muestra el aporte diferencial en razón de género al ingreso familiar por parte de las y los docentes.

Gráfico N° 8

Aporte al ingreso familiar en porcentaje según sexo



Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

Los datos son contundentes, 43,2% de los docentes varones sansimonianos encuestados se hacen cargo por completo, es decir, en un 100%, de aportar a los ingresos familiares frente a solo un 29,1% de las docentes mujeres. Un otro muy alto 33,7% de varones tiene la responsabilidad de contribuir con el 75% del ingreso familiar, frente al 23,6 5 de las docentes que conllevan esa carga. Solo las mujeres tienen un

porcentaje más elevado en relación a sus pares, 35,5%, y es cuando aportan con la mitad del presupuesto familiar, en contraste con los varones que son solo un 17,4%. Estos datos nos muestran que el estamento docente masculino despliega en sus relaciones de pareja una relación conservadora en cuanto al trabajo, ya que se constituyen, en casi la mitad de los casos, en el único proveedor, y en un tercio, en el proveedor más importante, consolidando con esta práctica los roles y estereotipos de género en cuanto a la generación de ingresos. Por otra parte, los datos dan cuenta que en los hogares de las docentes mujeres, en el mejor de los casos, un tercio, ellas aportan con la mitad de los ingresos. Consideramos que este dato confirma por una parte, los menores ingresos percibidos por las docentes en relación a sus colegas, y por otra, la cultura machista prevalente en los colegas docentes que en sus familias se alzan como el único proveedor.

Volviendo sobre las desigualdades e inequidades de género evidentes en el ámbito de la educación superior, demostradas ya en anterior acápite en, añadimos aquí específicamente, no solo los prejuicios a los que deben enfrentarse las docentes, sino específicamente a las trabas impuestas tanto por autoridades como por colegas en los concursos para acceder a cátedras, jefaturas, direcciones, etc. imbricadas entre complejas redes controladas por normas estrictas relacionadas con el género pero también por las perversas prácticas institucionales signadas por el prebendalismo, la falta de transparencia y la desinstitucionalización en los procesos de selección. Nuestro punto de partida para el analizar los siguientes puntos, fue la afirmación desplegada por Cristina Palomar Verea quien dice:

{...} que la discriminación de género se produce tanto de manera individual como colectiva, deliberada e inconsciente, en la medida en que esta entramada con las costumbres y las tradiciones institucionales. En el mundo académico, cada vez más basado en un sistema de méritos “individuales” y, por lo mismo, convertido cada vez más en un medio extraordinariamente competitivo, es fácil y frecuente negar que exista la discriminación de género: se habla de capacidades, de trayectorias, de méritos acumulados de niveles adquiridos, de puntos reunidos o de evaluaciones “objetivas”, como si solamente estuviera en juego una cuestión de

méritos y de responsabilidad personal para llegar a donde se llega, ignorando el dato de que muchas veces los sujetos que componen este universo no están en una situación que les permita competir y reunir méritos como “iguales”. (PALOMAR, 2004:38)

Por tanto, la creencia que el ámbito institucional de la academia es neutra en términos de políticas de género, evidentemente, y por los testimonios que a continuación se expresan, constituye una falacia socorrida para dar visos de igualdad de oportunidades, ecuanimidad y transparencia a los procesos de selección de docentes, de investigadoras, de directoras y de becarias, que en demasía están viciados por los intereses políticos y personales de los grupos de poder. Son los varones en general quienes proclaman la inexistencia de trabas o discriminación de género en los procesos de selección al interior de la universidad, tal como expresa un director de investigación:

Lo que yo conozco es por los años que estoy como docente y después como director principalmente del centro de investigación del instituto. Pienso que no hay un desequilibrio en cuanto a las oportunidades de acceso. Las oportunidades son similares no hay ninguna puntualización en ninguna convocatoria en ninguna comisión que discrimine todo entonces creo que no existe ninguna discriminación. No se promueve directamente lo que se tiene es la igualdad de oportunidades en la participación. Es decir, no promueve directamente para aumentar el porcentaje de participación de mujeres con relación a la de hombres, si no es la igualdad de oportunidades de acceso a cargos de investigador o a horas docente (Código N° 38 masculino).

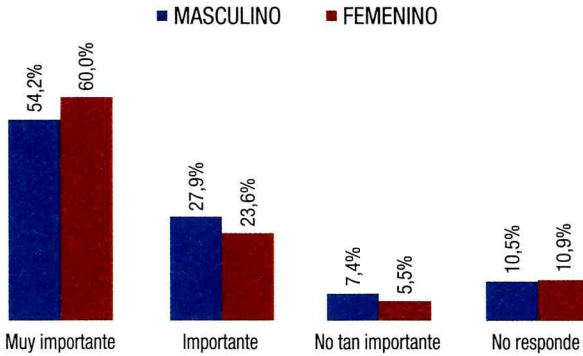
Este tipo de declaraciones se enmarcan en posiciones contradictorias enarboladas no solamente por los docentes varones sino también por muchas mujeres que se escudan para manifestarlas en procesos de selección aprobados institucionalmente¹ pero que

1 En San Simón el proceso de selección se basa en la calificación de méritos, que toma en cuenta la formación académica, la experiencia laboral y la producción intelectual; asimismo en la presentación del Plan de Trabajo docente o investigativo y en su defensa. La calificación de estos ítems responden a tablas aprobadas por los Consejos Facultativos.

son fácilmente burlados por el contexto politiquero y prebendal. Las respuestas recogidas respecto a la falta de transparencia en los procesos de selección son elocuentes:

Gráfico N° 9

Percepciones sobre la falta de transparencia en procesos académicos



Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

Como se puede observar el índice de preocupación de los docentes respecto a la falta de transparencia en los procesos académicos es muy alta. Sin embargo, a más mujeres les parece que este tema es muy importante, 60%, frente al 54,2 % de los varones; aunque si juntamos en un solo dato los rangos de “muy importante” e “importante”, los índices son los siguientes: Un 82,10 % de los varones y un 83,6 % de las mujeres consideran que el tema de la falta de transparencia en los procesos académicos es importante. Por tanto, la ausencia de transparencia en la mayoría de los procesos de selección y designación de docentes constituye una traba relevante en el desarrollo profesional tanto de varones como de mujeres docentes. Esta realidad se confirma con las declaraciones de los docentes entrevistados que revelan los diferentes dispositivos de poder que se juegan en los procesos de selección académicos, los mismos que muestran una realidad por todos conocida, pero a la vez negada.

Ya en el primer segmento de este trabajo se mostró a San Simón como un territorio cooptado por grupos de intereses políticos, grupos de poder conocidos popularmente como “roscas”. Estas “roscas” se insertan incrementando desde las Carreras, pasando por las Facultades hasta definir el ámbito político de la universidad plena de forma prebendal y corrupta. Lo curioso y relevante es que, las más de las veces, la pertenencia a estos grupos de poder se construye y consolida en espacios y dinámicas extra académicas; es decir, en reuniones festivas, en el campo deportivo, en los lazos afectivos cercanos, y allí entran en juego también las relaciones parentales o una forma frecuente de nuestra tradición cultural: el compadrerío. Como es de suponer estos “círculos cerrados” no contemplan la presencia de mujeres. Bien describe esta situación el siguiente testimonio de una docente

Para todos es conocido que las reuniones políticas en las que se desarrollan con las grandes autoridades, donde están los dirigentes de los grupos políticos ocurren en las noches generalmente. Y en las noches la mujer desgraciadamente por su condición de madre, de esposa, aunque tenga una dependiente quien le ayude en las labores domésticas necesariamente tiene que volver a la casa. Y toda la cultura, todo el ambiente, señala que la mujer no puede estar “fuera de la casa a altas horas de la noche”. Entonces estas reuniones se llevan a cabo en las noches, y la decisión del nombramiento de los cargos, de las autoridades, se las hace entre farras, en reuniones donde las mujeres no pueden acceder. Para una mujer sigue siendo incómodo participar entre puro hombres. {...} [Inclusive] ellos hablan en su propio idioma, su propio lenguaje, manejan sus propios códigos de comunicación. En muchos casos las mujeres nos sentimos ofendidas, como melladas por el lenguaje que a veces tienen. Pienso que uno no tiene por qué aguantar aquello. (Código N°11 femenino, 17/11/2015).

Estos grupos podrían ser comparados con el conocido “Club de Toby” –popular personaje del cómic “La Pequeña Lulú”– cuyo lema inscrito en la pared exterior del club decía: *No se admiten mujeres*. Y es cierto, los “clubs de Tobys” universitarios, como bien los describe la

entrevistada se caracterizan por manejarse bajo códigos de conducta excluyentes a las mujeres: vocabulario soez, horarios de reunión hasta altas horas de la noche, gran despliegue de comida y bebidas alcohólicas. Se puede mencionar también, en la misma línea, las prácticas deportivas exclusivas para hombres y de gran popularidad en el estamento docente varonil, tales como el fútbol, el fútbol de salón, el ráquet, etc., promovidos por la institucionalidad que organiza los campeonatos oficiales sin contemplar disciplinas mixtas.

Es dable pensar que en forma paralela las mujeres docentes podrían replicar dichas actividades acordes a sus propios códigos, sin embargo, juega en contra suya el tiempo. Como se menciona en la entrevista, para una docente se complica conciliar las responsabilidades familiares de cuidado y atención con las horas destinadas al ocio y la recreación, es decir, a las reuniones fraternas y al deporte, cosa que los hombres hacen sin dificultad dada la delegación de tareas domésticas, de cuidado o de organización de las mismas a la mujer. Para una docente que trabaja toda la semana en tiempo completo, es casi impensable destinar toda una mañana o toda una tarde de un fin semana a la práctica de un deporte, o de un encuentro fraterno. En el siguiente testimonio un docente ratifica estas formas tradicionales de establecer vínculos en la universidad:

[...] No hay una única forma de como tu llegas a una persona. Porque con el anterior rector ya nos conocimos jugando futbol o sea fue rápido. Entonces eso favoreció mucho [...] Con el ultimo rector ya no era lo mismo no, distinta la situación, entonces más reticente, más protocolar y yo soy pues todo lo contrario (Código N° 21 masculino).

En afán de indagar más, la entrevistadora inquiere al docente si son importantes las relaciones establecidas fuera del marco oficial y formal, le pregunta: ¿Cree que las mujeres tienen más chances, o las mismas de caerle bien a una autoridad o a un colega al establecer alguna complicidad o alguna camaradería ya sea por estar en un equipo de futbol, de vóley, o por haber compartido una cerveza en algún lugar? El docente responde:

En cuanto a la primera pregunta, sí, muchas. Respecto a la segunda. Muy difícil decirlo. Claro que tus nexos digamos son más socio afectivo, pueden ayudarte mucho en estos espacios más formales, más burocráticos, pero no siempre. Porque algunas de las personas son muy pegadas a la norma, y por más de que seas su amigo o su enemigo o no sé qué, se empecinan. Entonces ahí hay digamos múltiples posibilidades. [Pero] yo creo que sí. Si conoces a alguien en otro espacio y en otras situaciones, de gran manera si te va ayudar, porque puedes conversar no con esa persona, no es lo mismo cuando tú vas y te encuentras con alguien que nunca has visto (Código N° 21 masculino).

Una docente tiene la misma percepción que los colegas anteriores:

Pienso que no pasa porque exista un incentivo o no. Yo he notado que cuando uno aspira a un cargo de docencia en San Simón, no pasa porque seas hombre o mujer. Lamentablemente lo digo así. Pasa porque amigo eres de quien, sigues el partido de quien te dijo las cosas...cumpliste los requisitos... Entonces no es un asunto de género (Código N° 26 femenino).

Como se observa en esta última declaración la docente acepta que la pertenencia a un grupo de poder, a tener los contactos y las conexiones adecuadas y requeridas son importantes para acceder a un espacio en la academia, sin embargo, al negar que este tipo de relaciones se construyan bajo códigos masculinos niega una realidad existente. La pregunta es ¿por qué la niega?

Considerar otras respuestas respecto al tema, nos permite afirmar que las relaciones afectivas, de amistad, de camaradería entabladas bajo los círculos de poder establecidos demuestran ser muy efectivas en el ámbito de la conquista de la cátedra, de los puestos de selección, y por tanto en los espacios de poder. Pareciera a un principio que el “amiguismo”, el “compañerismo” no están atravesados por la cuestión de género, sin embargo, hemos observado también que la construcción de estos lazos cercanos se realiza bajo códigos masculinos patriarcales. Códigos que por tradición y costumbre no consideran

a una mujer compartiendo unas cervezas, preparando un asado, quedándose a “farrear” hasta tempranas horas de la madrugada, empleando un lenguaje soez, o viajando por días con sus estudiantes. En fin, son reuniones y encuentros donde por tradiciones de larga data no se contempla a la mujer, porque se supone que esta debe estar reducida en el sacrosanto sitio del hogar, de lo doméstico, del gineceo. Pocos, empero, son los docentes que explicitan estos procesos de poder y discriminación que afectan particularmente a las mujeres. Entre ellos este testimonio que responde a la pregunta ¿usted percibe que las mujeres en San Simón como docentes son objeto de violencia institucional por ser mujeres? La respuesta es la siguiente:

Yo creo que sí ¡Porque somos mujeres! No sé si te habrás dado cuenta la mayoría de las autoridades en mi facultad son hombres, todos son hombres, ¿hay alguna autoridad mujer? ¡No!, todos son varones. Ahora si tenemos una rectora mujer. Pero es interina. A ver una mujer que se presente para rector no le van a elegir, ¿Por qué? Porque los mismos hombres hacen todas sus camarillas y todo, para que no elijan mujeres. Y las mujeres compañera, son menos corruptas que el hombre. A la mujer la tienes que matar para no romperla. [...]; ¿Qué van a permitir los varones que una mujer sea rector! ¡Imposible no les conviene! Porque la mujer, si una mujer eligen de rector, pusiera las cosas en su lugar, no hubiera tanta corrupción y tanto favoritismo, entre ellitos (sic) nomás todos, si así es (Código N° 25 femenino).

A la entrevistada se le pregunta ¿qué tiene que hacer o no hacer la mujer ante ese círculo cerrado por los hombres donde se juegan sus propios códigos? La entrevistada contesta:

Si, de hecho yo cuando veo esas cosas, veo esa relación yo digo, no me gusta, o crítico. Pero veo que algunas colegas se callan, se avergüenzan, se sonrojan y se salen, y eso es un acto de discriminación. Es una situación ni siquiera de discriminación, es una situación de agresión. Y bueno no todos lo decimos. Mucha gente se calla, se sonroja y se sale. Cuando yo alguna vez digo porque te has salido, “Ay no, como me voy a poner a su altura

que son unos atrevidos, que no”. Es que esa situación hace que se margine la participación de las mujeres en ese nivel. Y no es que se automarginen. Ellos nos marginan No sé cómo podemos hacer, pero es una situación que se da permanentemente “no, mejor no me meto, mejor no digo nada, mejor me voy” y eso no está bien, yo creo que las mujeres debemos tener la voluntad de decirlo, de hacer conocer que no estamos cómodas, que no es una situación correcta (Código N° 25 femenino).

Estas situaciones se parecen al “chiste” machista y misógino, van acompañadas de un lenguaje agresivo y actitudes corporales intencionados para incomodar a las mujeres, para hacerlas sentir en mejor jerarquía, para imponer su poder y al mismo tiempo para alejarlas del espacio de poder y mantenerlas en el espacio de dominio. Este tipo de agresiones están tan naturalizadas que las mismas mujeres – como vimos en una anterior declaración– no son capaces de reconocerlas, y si las reconocen no hay un camino establecido para denunciarlas y combatir las.

Como se observa, el prebendalismo contamina los procesos de selección concursables para cargos de docencia, investigación, becas, fejturas, etc., y afectan tanto a hombres como a mujeres pero de distinta forma y en distintos grados de intensidad. Si bien los hombres también son perjudicados por estos actos de corrupción, las mujeres lo son más ya que la gran mayoría de ellas ni siquiera es considerada para entrar en competencia, y de esto dan cuenta la franca minoría de su presencia en las carreras. Cuando se pregunta a un docente ¿qué se busca, qué se disputa en estos procesos de selección? La respuesta es la siguiente:

Siempre son espacios de poder en el ámbito universitario. Porque ser director de Carrera luego te apunta para ser Director Académico, puedas ser Decano, Rector, Vicerrector...es una especie de posta, son siempre espacios de poder (Código N° 23 masculino).

Para ser más claros se insiste en la pregunta: ¿Y qué son espacios de poder para usted, cómo los define desde su experiencia y lo que ha visto? ¿Qué ha visto que es el poder en San Simón?

La posibilidad de tener llegada a las autoridades, a los Decanos, Rector, Vicerrector, en la perspectiva de solucionar, tratar el tema de carga horaria, la posibilidad de desdoble de materia. La alternativa de recibir más o menos estudiantes cada semestre...en fin, esos espacios de poder son vitales e importantes. Es si se quiere tener una carrera estable, consolidada y además con posibilidades de ir creciendo poco. Las carreras no son islas, si fueran no podrían crecer, tener más oportunidades, más estructura, más equipamiento. Hay la necesidad entonces de entablar alianzas con las Direcciones, las Jefaturas, con el Rector, el Vicerrector, incluso con los Decanos. Si se desea aprobar una malla curricular académica, por supuesto que hay que hacer alianzas con la Dirección de Planificación Académica, con el Comité Académico y luego hablar con los decanos para que voten a favor de la aprobación de esta nueva malla (Código N° 23 masculino).

Por tanto, hay un cruce casi indistinguible entre los intereses personales de las “roscas” y los intereses de las unidades académicas. A las “roscas” les interesa aumentar su capital político con el ingreso de docentes afines a su grupo para que luego estos docentes sean serviles al jefe, al líder y al grupo político. ¿Por qué es tan importante en términos políticos un o una docente? Porque significa votos, alianzas que pueden inclinar la balanza en resoluciones, decisiones, etc., por tanto, son importantes no solo para consolidar la carrera política de otros docentes sino también la propia carrera política. Por ejemplo, el acceso a una Dirección de Carrera representa la posibilidad de luego acceder a otros cargos políticos más altos. Como muestran los siguientes testimonios es parte “natural” del funcionamiento institucional de la universidad esté dirigido por el accionar de los intereses políticos.

Yo creo que la incursión de las mujeres en el campo de la política universitaria no data de hace mucho tiempo atrás. Es decir, antes este era un campo que estaba limitado meramente a los varones, hasta ahora sigue siendo un poco difícil para las mujeres acceder a algunos cargos, porque predomina cierto tipo de estructuras, no quisiera decir machistas, pero de varones que,

Violencia, prebendalismo y discriminación...

tradicionalmente, podríamos decir, se han dedicado a la política dentro de la universidad ¿no? Es por eso que tal vez no existen muchas mujeres en cargos jerárquicos. Y no te olvides que el acceso, muchas veces, a estos cargos jerárquicos, no se da por un concurso de méritos, sino se da, precisamente, por un accionar político (Código N° 40 masculino).

[...] antes era una costumbre que para entrar a San Simón había que pagar derecho de piso. Había que tener cierta vida política, ciertos recorridos. Había que sufrir cierta cantidad de años ¿no? (Código N° 5 femenino).

Claro, ocurre también que si uno no es parte del círculo de poder, no se han forjado las amistades necesarias y “correctas”, es más, si es opositor, siempre se encuentran formas de evadir la transparencia en los procesos de selección cuya impugnación, contemplada por norma, se halla cerrada por esos mismos círculos. El testimonio de un docente da clara muestra de ello:

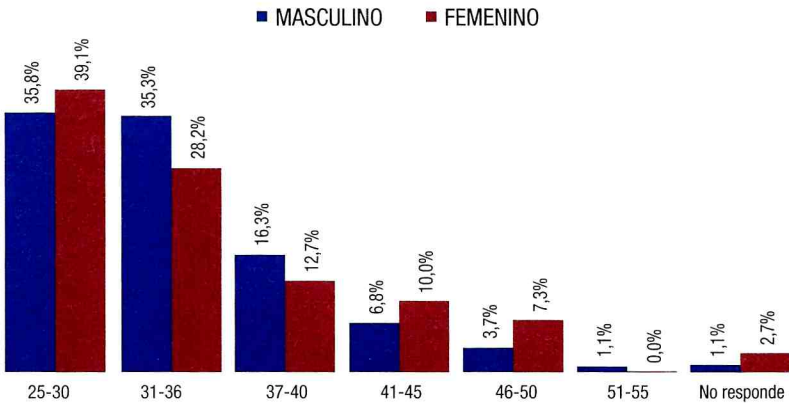
Un tiempo fui parte del centro de estudiantes y luego fui consejero facultativo. En esas trifulcas pagué un costo, me hicieron una mala jugada con una compañera de curso. A ella no le interesaba pero era la única que me podía ganar, me ganó y luego se fue a Brasil. Pasó el tiempo y me tuvieron que invitar porque yo era el que le seguía después. Uno se entera de por qué yo había perdido por una amiga que me dijo: “Pero si tú has ganado lo que pasa es que han manipulado y le han hecho ganar”. Todo el proceso fue manipulado. Pero luego ya seguí ahí y fue una oportunidad doble para mí. Por una parte implicaba ser auxiliar del centro de traducción, pero además era un espacio novedoso para hacer mi tesis, porque había computadora y yo no tenía computadora en mi casa. Entonces trabajaba en horario de oficina –en el horario que me correspondía– y luego me quedaba parte de la noche para trabajar. Yo estaba totalmente agradecido por esa oportunidad (Código N° 21 masculino).

Esta declaración visibiliza los dispositivos de poder que circulan en la universidad para cooptar cuadros estudiantiles, botín

preciado para incrementar la masa votante y reproducir las lógicas de poder hegemónico, la moneda de intercambio en este caso ya no es la cátedra sino la auxiliatura. El acceso a las auxiliauras o ayundantías, establecidas por norma, pasa en muchos casos a ser intercambio de canonjías políticas para los líderes estudiantiles, su asignación determina muchas veces el premio o el castigo a recibir del grupo de poder, y su acceso puede determinar a futuro el inicio de una carrera docente. Varios docentes en la universidad iniciaron su carrera política y académica en una combinación de dirigencia estudiantil y auxiliatura que desemboca en un ingreso temprano a la cátedra. El gráfico que mostramos a continuación devela la inusitada temprana edad de ingreso a la docencia de un alto porcentaje de docentes.

Gráfico N° 10

Percepciones de ingreso a la docencia según edad y sexo



Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

Según muestra el gráfico un 36% de docentes hombres y un 39% de docentes mujeres entraron a la universidad entre los 25 y 30 años, edad muy temprana que por lógica no permite acumular los conocimientos de postgrado, la experiencia laboral ni de investigación requerida para un docente universitario de excelencia. Una docente se manifiesta ante esta situación

Los auxiliares próximamente van a ser docentes, la edad promedio de ingreso a San Simón es de 24 a 30 años, es decir, que la mayoría de los actuales docentes han ingresado inmediatamente que han salido profesionales, o a los dos años, el objetivo claro de este hecho es la prebenda ¿cómo puede darse esta situación en un sistema meritocrático?, un docente debería estar entrando a la universidad a sus 33 años, cuando ya tiene su maestría o doctorado, y no con el título de licenciado, eso es alarmante (Doc.024. Grupo Focal de 27-09-2017) (MAMANI, 2018:154)

Ana Esther Mamani, también visibiliza esta situación, y sin tapujos expone la carrera política del estudiante y el profesor universitario signado por el “juego del despotismo”. El estudiante –dice la investigadora– inicia su carrera como dirigente estudiantil, “velozmente” pasa a ser auxiliar de asignatura o extensión, de allí ocupa cargos escalonadamente de Consejero Estudiantil de Carrera, Consejero Facultativo Estudiantil y Consejero Estudiantil Universitario para concluir coronándose como docente universitario o administrativo. Pero su carrera no ha concluido ahí –continúa–, “esta astucia y experiencia adquirida en el estudiantado la extrapola a la carrera docente, donde ágilmente se convierte en dirigente docente, Consejero Docente de Carrera, Consejero Facultativo Docente, Consejero Universitario Docente hasta ocupar espacios de altas autoridades universitarias a nivel de carrera, facultativo y universitario, todo ello depende del lineamiento político que posea, y su adscripción a las altas cúpulas de poder dominante” (Cf. ob.cit.: 164). Lo expuesto no implica la inexistencia de procesos transparentes, pero expresa que su falencia en los procesos académicos es considerada como una de las dificultades más importantes para el desarrollo de la vida universitaria.

1.2.4. La discriminación como escollo en la carrera universitaria de las mujeres

En esta parte se visibilizan los mecanismos de discriminación basados en factores extra académicos que hacen de las mujeres docentes una élite discriminada, al ocupar menores puestos y ventajosas

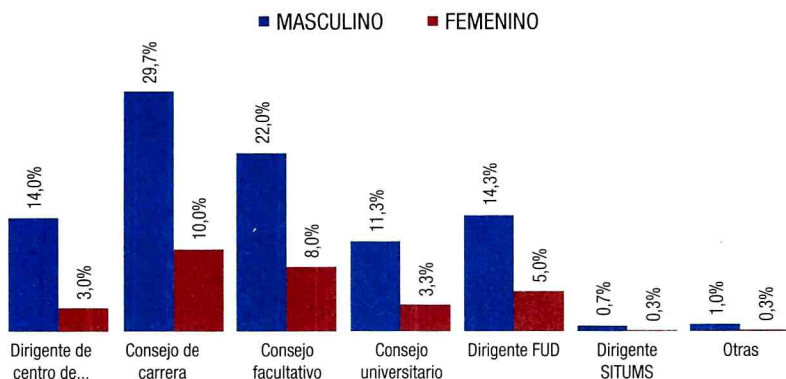
profesionales en relación a sus pares masculinos. Para guiar el análisis tomaremos como guía la propuesta planteada por Sandra Acker (1995) quien distingue “tres formas de discriminación en las instituciones académicas”:

La discriminación manifiesta, es decir reglas y códigos pensados para salvaguardar y proteger espacios de poder; la discriminación encubierta, es decir las ideas admitidas informalmente sobre qué es la actividad académica y cuál es el comportamiento válido; y la auto-discriminación, que es una especie de vigilancia interna que aprendemos para asegurarnos de que estamos dentro de los parámetros delimitados por la discriminación manifiesta y encubierta. Estas formas de control en las instituciones académicas se explicitan en lugares o espacios propicios como son los conflictos diarios, las estructuras de poder masculinizadas y la institucionalización de la experiencia masculina como parámetro de normalidad. (S. Acker en Yannoulas y Vallejos 1998: 81)

En la universidad, los espacios de poder a los cuales se llega mediante voto democrático de docentes y estudiantes son los que cuentan con la menor presencia femenina. Nos referimos a las dirigencias de los Centros de Estudiantes, los Consejos de Carrera, el Consejo Facultativo, el Consejo Universitario, la Federación Universitaria de Docentes y la dirigencia del personal administrativo SITUMS. Según gráfico desagregado por género se observa la siguiente composición:

Gráfico N° 11

Cargos políticos ocupados según el sexo



Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

El gráfico verifica como casi una quinta parte de los Centros de estudiantes está conformado por mujeres. Es decir, de cada cinco representantes, una es mujer. La tercera parte de los Consejos de Carrera están conformados por mujeres, o sea, de cada tres representantes una sola es mujer. Es casi esa misma proporción la que impera en los Consejos Facultativos y en el Consejo Universitario donde hay menos mujeres aún. De igual manera ocurre en la Federación Universitaria Docente (FUD). Por tanto, la proporción media en general es que solo la tercera parte de estos espacios son ocupados por mujeres, cuando en realidad, estos cargos electivos, acogidos a la Ley de Paridad deberían estar conformados por un 50% de hombres y 50% por mujeres. Este dato puede ser considerado como un claro ejemplo de discriminación manifiesta en razón a que los actores políticos, incluidas entre ellos a varias docentes, rechazan la normativa nacional en demérito de una presentación más justa y equitativa en el ámbito democrático. Los resultados como observamos, son deplorables para la representación femenina en aquellos espacios de decisión y poder.

En la encuesta realizada se preguntó ¿Por qué cree que las mujeres no acceden a estos espacios en la misma proporción que los hombres? Los resultados en frecuencia fueron los siguientes:

Cuadro N° 2**Percepciones sobre razones que impiden a las mujeres el acceso al poder**

| | MASCULINO | FEMENINO |
|---|-----------|----------|
| Tienen menor preparación académica. | 3 | 0 |
| Sus carreras avanzan menos debido a la maternidad. | 22 | 9 |
| Tienen menos confianza en sí mismas. | 23 | 6 |
| No son lo suficientemente ambiciosas | 14 | 7 |
| Existe discriminación. | 18 | 25 |
| Sus carreras avanzan menos debido a la maternidad y tienen menos confianza en sí mismas | 15 | 3 |
| Sus carreras avanzan menos debido a la maternidad y no son lo suficientemente ambiciosas | 15 | 14 |
| Sus carreras avanzan menos debido a la maternidad y existe discriminación | 16 | 23 |
| Sus carreras avanzan menos debido a la maternidad y tienen menor preparación académica | 5 | 0 |
| Sus carreras avanzan menos debido a la maternidad, tienen menos confianza en sí misma y existe discriminación | 16 | 10 |

Fuente: elaboración propia en base a encuesta

La percepción de los varones ubica las tres principales razones primero, en la menor confianza en sí mismas, 23 varones expresaron

Violencia, prebendalismo y discriminación...

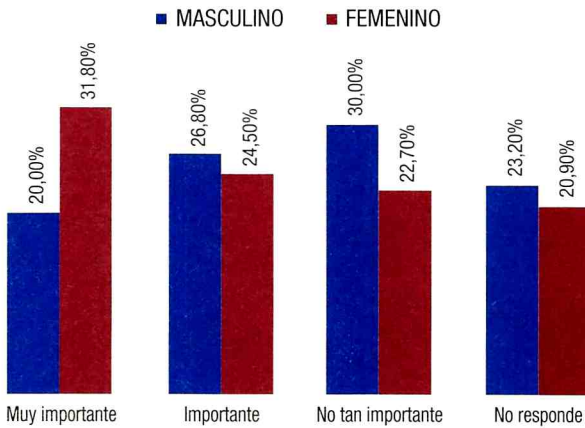
esta opción, 22, manifestaron que las mujeres no optan por espacios de poder y decisión debido a la maternidad; en tercer lugar, reconocieron que uno de los motivos importantes es la existencia de discriminación; en cuarto lugar, 18 docentes manifestaron que los escollos surgen de una combinación entre la maternidad y la discriminación, y una cantidad igual de docentes, a esto, añadió que ellas tienen menor confianza en sí mismas. La percepción de las mujeres no es coincidente. En el número de percepción más alto, 25 docentes mujeres, manifestaron que no acceden a cargos y espacios de decisión y poder porque existe discriminación; 23 de ellas porque además de la discriminación la maternidad constituye un impedimento; y 14 añadieron, que además de la maternidad porque no son lo suficientemente ambiciosas. Ninguna docente consideró como un obstáculo tener una menor preparación académica, pero 8 hombres así lo pensaron, y la menor confianza alcanzó solo una mínima aceptación de 6 mujeres, mientras 23 hombres así lo dedujeron.

Por lo visto, el acceso de las mujeres al mundo público, y por tanto a la vida universitaria, no solo no las exime de su rol de madres, sino tampoco de su rol de amas de casa y su rol de cuidadoras; por tanto, la incidencia del ámbito privado en las actividades de las mujeres sigue siendo central, constituyéndose en muchos casos en factores que impulsan a las mujeres a la auto-discriminación. Según los resultados de la encuesta las docentes sansimonianas, invierten más tiempo durante la semana que los hombres en actividades extra universitarias relacionadas con la atención de hijos, la atención a la pareja y las labores del hogar. Esto claramente afecta de manera directa a muchas académicas y las pone en desventaja ante sus colegas varones, por varias razones: primero, no les permite participar por la limitación temporal en actividades extra académicas para construir redes grupales, y de esa manera, estar presentes en los acuerdos políticos y académicos que se concretan en esos espacios; y dos, por cuestiones de tiempo también limitan su participación en otros eventos académicos intra y extra universitarios. Por otra parte, esta situación refrenda imaginarios colectivos que conservan y preservan la imagen de la mujer tradicional que hace de ella la “reina del hogar” situada en el ámbito de la vida doméstica y al hombre el dueño de la calle.

En los resultados de la encuesta, la discriminación aparece como uno de los obstáculos más importantes para impedir a las mujeres el acceso a cargos jerárquicos en la universidad. El gráfico que se muestra a continuación recoge la percepción tanto de docentes varones y mujeres sobre cómo la discriminación en términos generales dificulta el desempeño docente.

Gráfico N° 12

Percepciones sobre discriminación de género como dificultad para acceder a la docencia



Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

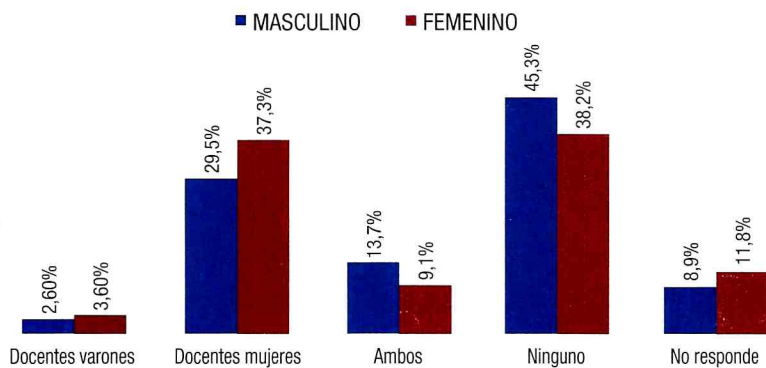
Las mujeres docentes tienen una muy alta percepción, 31,8% (muy importante) sobre el efecto de la discriminación en su vida académica. Incluso un 24,5% considera que la discriminación juega un efecto importante. La sumatoria de ambas alcanza un 56,3% de mujeres que reconocen a la discriminación como un factor que se debe tomar en cuenta. Si bien la percepción de los docentes varones es menor, 20% considera que la discriminación es muy importante y un 24% considera que es importante, sumando ambas un total de 44,5% lo cual nos permite afirmar que más de la mitad en el caso de las mujeres y un muy alto porcentaje de varones considera a la discriminación como

Violencia, prebendalismo y discriminación...

un obstáculo importante en sus carreras. Frente a estos datos un 30% de varones considera que no es tan importante y un 22,7% de mujeres también. ¿Qué pasa con el 23,2% de varones y 20,9% de mujeres que no responde? Simplemente en la encuesta escogieron otras opciones como el acoso político, la falta de transparencia en los procesos académicos y la insuficiente conciliación entre la vida familiar y la laboral. Para clarificar el panorama en la encuesta se preguntó también ¿cuál la percepción sobre las vivencias de discriminación por razones de género en la universidad? Las respuestas fueron las siguientes:

Gráfico N° 13

Percepción de vivencias de discriminación por razones de género



Fuente: elaboración Jimmy Delgado y Róger Sánchez en base a encuesta

El primer resultado indica que ambos, es decir, docentes varones y mujeres consideran que los varones apenas viven la discriminación en razón de género; así piensan 2,6% de los varones y 3,6% de las mujeres. En el segundo resultado el 37,3% de las docentes mujeres consideran que ellas (las mujeres) viven situaciones de discriminación por razones de género, percepción que los hombres acompañan en un 29,5%. Un tercer resultado considera que ambos la sufren; así piensan el 13,7% de los hombres, pero solo un 9% de las mujeres. Un cuarto resultado arroja un dato interesante: el 45,3% de los varones considera que ninguno sufre discriminación, mientras que en una proporción mucho menor

el 38,2 % de las mujeres está de acuerdo con esta percepción. Vemos entonces que la discriminación por razones de género difícilmente se visibiliza. El que 43% de los docentes varones, casi la mitad, y un 38,2% de mujeres considera que no existe este tipo de discriminación devela una negación llamativa a las percepciones y datos expuestos anteriormente. Así también patentiza el siguiente testimonio:

Probablemente cuando entre a la Universidad Mayor de San Simón, no vi una conciencia con respecto al género. La discriminación, el patriarcado eran sistemas culturales absolutamente invisibles en los cuales no se tenía conciencia, pero esa invisibilidad se ha empezado a romper y ha permitido ver que efectivamente en la Universidad habían sistemas de segregación, discriminación con relación a la mujer, tanto en el aula, como por ejemplo en los cargos electivos en la Universidad, en la admisión de profesores y profesoras a la profesión de docente. En los procesos de calificación, las mujeres eran consideradas inferiores a los varones desde el punto de vista del rendimiento académico. Incluso en carreras con alta matrícula femenina, dominaban los varones con relación a las mujeres. En fin, entonces sí, he podido percibir que había cierto tipo de desigualdades y discriminaciones con relación a la mujer (Código N° 18 masculino).

El gráfico anterior y este testimonio, ratifican que todavía la discriminación producto del patriarcado permanece oculta en la conciencia tanto de hombres como de mujeres, y tal como expresaba Sandra Acker esta situación corresponde a la denominada discriminación encubierta. De todos modos, el que más de un tercio de mujeres docente acepte la existencia de discriminación en la universidad es bastante relevante teniendo en cuenta además, que la discriminación por razones de género se acompaña de otro tipo de discriminaciones tales como la discriminación por edad, los parámetros académicos patriarcales, la clase, la etnia, etc., tal como revelan los siguientes testimonios de docentes mujeres:

He visto en mis largos 25 años de docente universitaria situaciones donde sobre todo a las jovencitas se las ha hecho a un lado y se

Violencia, prebendalismo y discriminación...

ha preferido varones para ser docentes y a ellas se las destina de secretarias, por estas situaciones naturales en la vida (se piensa) va a embarazarse, se va a casar, no va a asumir con responsabilidad, son siempre ideas subjetivas, ¿No es cierto? Entonces un hombre garantiza más, cómo si pudieran ser de hierro al que todo se le puede pedir (Código N° 31 femenino).

La entrevistada nos relata como la naturalización de estereotipos y la consolidación de roles de género responden a parámetros patriarcales en el ámbito universitario y se imponen sobre todo a las docentes muy jóvenes con el fin o de coartar su carrera universitaria o de relegarlas a tareas relacionadas con el cuidado. Este tipo de acciones entra directamente a lo que Acker denomina la discriminación manifiesta. Otra entrevistada comentará:

Entonces lo que tu decías, una mujer tiene que especializarse más que un hombre, para estar en el mismo puesto en una Universidad, tiene que tener más años, más publicaciones, más todo para justificar porque le han puesto ahí. Y debería ser al contrario, la teoría y los afiches de las propagandas para las postulaciones te dicen que más bien debería haber una discriminación positiva de género para los doctorantes y maestrantes mujeres, pero la verdad es que no es así, te dejan ir a la maestría pero para el doctorado ya no te dan la posibilidad. Te ponen muchas trabas, por ejemplo si eres madre y si eres madre soltera peor, pero también está la edad y otras trabas que no les ponen a los hombres (Código N° 17 femenino).

La paridad de género todavía no entra ni en el imaginario del estamento docente estudiantil ni mucho menos en la normativa universitaria. Es más, cuando las docentes logran postularse a regentar las materias convocadas a concurso de méritos y examen, venciendo la barrera de la información muchas veces monopolizada por los grupos de poder, estas no solo son evaluadas bajo parámetros de reglas masculinas que no tienen que ver con el mérito, con el dominio de la materia, la formación académica y profesional, con los trabajos de investigación realizados, sino con estereotipos y prejuicios y que influyen desfavorablemente en los accesos a la cátedra, la designación de cargos

y los ascensos. Pero además, las exigencias curiosamente se duplican en el caso de las mujeres lo cual lleva a que los juicios explícitos sobre las capacidades se tornen en excusas implícitas de la parcialidad, factores que evidentemente corresponden a la denominada “discriminación encubierta” de Acker. De hecho, muchos juicios sobre la capacidad están imbricados a menudo con valoraciones de la identidad social del individuo que nada tiene que ver con la competencia profesional, como relata un colega en su declaración cuando se le pregunta sobre alguna experiencia de discriminación:

Bueno he visto discriminación sí, principalmente por la lengua en algunos casos, por ejemplo mujeres indígenas de pollera, profesoras de pollera que ingresaban a los talleres y que los otros profesores las discriminaban por ser de pollera y por la lengua que utilizaban. Ahora no podría decir si realmente era por género, creo que ahí no podría afirmarlo. Pero sí por las cuestiones de lengua. Inclusive aquí en la carrera de comunicación social tuve la oportunidad de dar una materia y estudiantes que son quechua hablantes y que tienen interferencias lingüísticas de este idioma en el castellano eran muy maltratados por los jóvenes de habla castellana que tenían otro estatus. De frente les decían “haber campesino ¿qué estás hablando? ¡hablá pues bien!” y de frente en todo el grupo y realmente ese tipo de discriminación era fuerte. Pienso que no solo es la cuestión de género sino puede haber otros elementos como la lengua, la procedencia étnica, la clase social, etc. (Código N° 07 masculino).

Los altos índices de discriminación percibidos tanto por docentes varones como por mujeres van más allá de la cuestión de género, y es el campo común de la discriminación por razones políticas donde ambos se sienten reconocidos. No formar parte de los grupos hegemónicos de poder conlleva a estar alejados del protagonismo en el campo político que tiene injerencias sobre el mundo académico invadiendo sus espacios.

Sí creo que hay una discriminación digamos a los académicos, o aquellos que han optado por lo académico y que desprecian lo

político. Creo que la lógica dominante ahora es lo político, si no entras en esa lógica, entonces eres un *outsider* en esta dinámica política universitaria que no estas ni a un lado ni al otro. Pero lo paradójico, lo irónico es que los de este lado te identifican con el otro grupo y viceversa ¿no? Bueno es el precio que hay que pagar por intentar mantener tu autonomía (Código N° 2 masculino).

El predominio de lo político en San Simón atropella a lo académico. No es posible en la universidad seguir una carrera docente solo desde el ámbito académico sin tener en cuenta la influencia de lo político. En esa línea abunda el siguiente testimonio:

Vamos a partir por lo primero, discriminación hay y existe y uno lo ve todos los días en la Universidad de San Simón. Existe una discriminación constante, pero hay que tener cuidado con esto, porque si bien en algunos casos yo he podido ver una discriminación que está basada en una cultura machista ridícula y absurda que discrimina a la mujer por el hecho de ser mujer de su fuente laboral, en una reunión política, o de participar en actividades de tipo política-académicas; también existe una discriminación a la par por diferencias ideológicas y políticas. Entonces, no creo que los datos que estas manejando aseguren a ciencia cierta que sí existe una discriminación de género. Creo que sí hay una peor discriminación, que es una discriminación política y donde hombres y mujeres caen en un esquema a partir del cual puede establecerse formas bien denunciabiles de la discriminación. Ahora, en cuanto a mi experiencia personal e individual, no te puedo dar nombres y creo que no va al caso, pero sí he vivido, me ha tocado ver y sí he sentido y sentimos cotidianamente que existe una cultura machista en el ámbito de la academia en general. Creo que de alguna manera reproducimos un esquema bien ilustrado, un esquema decimonónico que viene a partir del siglo diecinueve, a partir del cual se había cerrado la academia solamente al ejercicio de los hombres y pareciera que los hombres son los únicos que pueden pensar con profundidad, los únicos que pueden contribuir al desarrollo o los únicos que pueden de alguna manera generar pensamiento. Pero ahora veo que existe una especie de no sé si

liderazgo, pero sí existe un crecimiento interesante del prestigio de por ejemplo ciertas sociólogas, de ciertas antropólogas que acompañan los tiempos. Entonces creo que es cada vez más difícil de determinar y hacer una afirmación tan tácita y decir sí existe una discriminación de género. Claro, todavía vivimos resabios de eso, todavía existe y es evidente, pero, creo que no es alarmante, por lo menos en estos momentos a mí no me parece alarmante (Código N° 16 masculino).

Nuevamente observamos una enajenante y contradictoria negación de la realidad y de los datos y hechos evidentes respecto a la discriminación por razones de género. Si, el docente admite la existencia de este tipo de discriminación; si, ha sido testigo presencial de actos de discriminación en razón de género; si, reconoce la presencia de una cultura machista, pero, sorprendentemente y contra toda lógica, no cree en los datos concretos y no cree que este tipo de discriminación sea alarmante. Observamos en la construcción de imaginarios sobre género el despliegue de un pensamiento mágico basado en la certeza de la sugestión y de la negación de la problemática. José Olavarría, sobre esa situación manifiesta:

La cultura de género subyacente tanto en mujeres como en hombres académicos/os reproduce los estereotipos; identidades y relaciones de género. En los testimonios de mujeres universitarias que transcriben y analizan su situación se observa que éstas perciben una división sexual de tareas en el ámbito universitario que diferencia el ejercicio de la docencia, la investigación y la conducción, pero no recurren al género como variante explicativa, sino a cuestiones personales, de disponibilidad de tiempo y económicas, asociadas a la dedicación. En sus discursos no registran discriminación ni segregación, se considera que son fallas o méritos individuales los que han permitido ascender o no hacerlo (Vidal 2011, Di Liscia, Norverto y Zandrino, 2007 citada por León en OLAVARRÍA, 21).

Sin embargo, también observamos que la cuestión de la discriminación por razones de género está acompañada o subordinada por la discriminación por razones políticas partidarias, por razones

de clase y de etnia. De ese modo, los testimonios logrados nos llevan a concordar con J. Martínez en “La formación en los estudios de género” que no es posible concebir el campo de la ciencia y la academia de forma neutral ya que está esencialmente cruzado por las determinaciones del mundo político dentro del cual las diferencias de género son fundamentales. En el ámbito universitario la oposición entre “profesionalismo” y “política” no existe –nos dirá el autor-, y por tanto, para cualquier propuesta de análisis y de cambio debe encararse el conjunto de cuestiones que tienen que ver con las jerarquías, fundamentos y supuestos que dominan el funcionamiento del mundo académico. (Cf. Martínez J. 2002 en Menéndez et.al. 2017:20).

Ante tanto acto discriminatorio de toda índole, uno se pregunta sobre las sanciones considerando la vigencia de la Ley 045 contra el racismo y toda forma de discriminación.

Lastimosamente acá, nadie dice nada y nadie sabe nada, siempre es el “potro” el que tiene la culpa. {Todos se tiran la pelota}, Ah! no sé –dicen– ha sido el tribunal, han sido las direcciones, han sido las jefaturas, que es todo el Consejo de Carrera, que ha sido el Consejo Facultativo, yo no tengo nada que ver, son ellos... o ha sido por reclamo de los estudiantes. Nunca se asume como responsabilidad eso, es la conducta evasiva del machismo enmascarado (Código Nº 31 femenino).

Otro colega dirá:

Denuncias de acoso, denuncias de ese tipo, de que se ha impedido algo a alguien, o por el simple hecho de ser mujer, no se ha podido, digamos, tener opción u oportunidad de acceder a alguna cosa... no, denuncias formales me parece que no existen en la facultad. Lo que si se ve son comentarios informales, comentarios, cuentos con estudiantes, y a veces con algunos colegas. {...} Bueno, aparte de eso no, cosas formales como denuncias no se han tenido (Código Nº 37 masculino).

Lamentablemente en San Simón la discriminación no tiene sanción, ni simbólica mucho menos legal. La normativa interna no contempla este tipo de situaciones pese a que la Constitución Política del Estado, sus leyes y reglamentos abordan específicamente este

problema. Complica la situación un Estatuto Orgánico completamente desactualizado y la inexistencia de un Reglamento de Proceso que contemple resolver casos de discriminación al interior de la universidad a través de protocolos establecidos con enfoque de género.

CONCLUSIONES

Por lo expuesto podemos decir sin temor a equivocarnos que la cultura institucional sansimoniana es violenta, clientelar, prebendal, despótica y patriarcal e incide negativamente en la participación política y en el acceso a cargos académicos y de poder en las mujeres académicas. Varias fueron las formas de violencia identificadas: la más brutal, la violencia física, que todavía excluye de su alcance a las mujeres. Otras, más bien se dirigen a ellas de forma particular y diferenciada, tal es el caso de la violencia simbólica, instalada en el léxico, en la forma de expresar los puntos de vista, en la de dirigirse al otro, en la de calificar o descalificar, en el chiste machista, y en la “voz del estigma” que se traduce en el desprestigio que circula a través del rumor, y que en el caso de las mujeres ataca directamente a su honra.

Uno de los principales problemas por los que atraviesa San Simón es la desinstitucionalización: La ausencia de transparencia en la mayoría de los procesos de selección y la designación prebendal de docentes constituye una traba importante en el desarrollo académico y profesional de las mujeres docentes. En general, muchos de estos procesos, están monopolizados por “roscas” o “camarillas de poder” que se estructuran bajo intereses masculinos establecidos en ámbitos extra académicos (en el campo deportivo, en las reuniones sociales, en los “compadrazgos”, etc.) estructurados bajo una suerte de “clubs de Tobys” y dominados por una racionalidad patriarcal que no considera la integración de ninguna mujer a estos círculos cerrados, rompiendo con estas dinámicas la creencia que la academia es neutra en términos de políticas de género.

Los datos recogidos dan cuenta que la discriminación por razones de género está atravesada por razones políticas partidarias. Los testimonios logrados nos llevan a concluir que no se puede

separar el ámbito académico del político, que la ciencia en el mundo académico de San Simón está determinado por un mundo político duro y violento. A más de ello, se debe tener en cuenta –como señala Judith Butler– que la evaluación de su trabajo académico se realiza bajo parámetros de reglas masculinas, donde prevalece una figura única, la masculina, como representación del profesional, donde esta “universalidad” adquiere carácter de “hegemonía” (BUTLER, 2001: 30) y donde el “dominio de la materia” y la “competencia” se pierden en los vericuetos de la politiquería y los prejuicios machistas, a los que añadir las discriminación en razón de su pertenencia a un grupo social y/o un grupo étnico. Este complejo tejido institucional de nudos y cabos sueltos sansimoniano, calza perfectamente a lo que se denomina “techo de cristal” y que sintetizamos en los siguientes puntos:

- Evaluación bajo parámetros de reglas masculinas.
- Vínculos estructurados bajo parámetros de gestión académica y administrativa de extrema racionalidad, inflexibilidad y frialdad que hacen muy difícil conciliar con la vida personal y familiar.
- El trabajo de las mujeres, académicas y administrativas, es observado en forma más inquisitiva, exigiéndoles un mayor nivel de excelencia y desempeño.
- Largas jornadas laborales exigidas a la dirigencia o a las mujeres que adquieren cargos jerárquicos o de investigación.
- Principio de cooptación (designar por elección a alguien y no por reglamento o méritos).
- Y fundamental, el no cumplimiento por parte de la universidad de la normativa legal constitucional sobre puntos tan importantes como: La Ley de Cuotas, la Ley Contra la violencia y el acoso político a las mujeres, la Ley Contra el racismo y toda forma de discriminación que considera un artículo específico para las instituciones de educación superior.

No es posible, tampoco, dejar de considerar que el acceso de las mujeres al mundo público, y por tanto a la vida universitaria, se limita por el cumplimiento en mayor proporción o en exclusividad a su rol

de madres, de cuidadoras y de amas de casa. La incidencia del ámbito privado en las actividades de las mujeres sigue siendo central; ellas destinan más tiempo durante la semana que los hombres en actividades extra universitarias relacionadas con la atención de hijos, la atención a la pareja, la de los padres, las personas enfermas, y las labores del hogar. Esto claramente afecta de manera directa a muchas académicas y las pone en desventaja ante sus colegas varones, porque no les permite participar en espacios de decisión política y académica.

El escollo de la discriminación, sea esta manifiesta o encubierta, en la carrera de las docentes universitarias, se ve potenciado por la autodiscriminación de las mismas mujeres al volcarse a las labores domésticas y de cuidado que no son compartidas en forma simétrica con sus compañeros, y por el imaginario institucional machista y patriarcal que no reconoce a cabalidad sus potencialidades académicas al prevalecer una imagen muy tradicional de su rol de madres y cuidadoras. Sin embargo, y es necesario recalcar en las conclusiones, que las discriminaciones y autodiscriminación producto del patriarcado permanece oculta en la conciencia tanto de hombres como de mujeres de la institución educativa. A continuación puntualizamos algunos elementos que salieron en el estudio, y que corresponderían al llamado “techo de cristal”. Mencionamos entre ellos:

- La incidencia que los estereotipos tienen en la orientación de las conductas (ya sea desde la familia o desde el sistema educativo), que no le permiten a la mujer asumir retos y posiciones de liderazgo. A lo largo del trabajo, en este sentido, aparecieron varias expresiones como: “tienen menos confianza en sí mismas”, “no son lo suficientemente ambiciosas”, “las mujeres temen ocupar posiciones de poder”, “a las mujeres no les interesa ocupar puestos de responsabilidad”, “son más conflictivas”, etc.
- La doble o triple carga laboral, cuando la mujer debe hacer malabarismos para conciliar el trabajo, con la familia y las tareas domésticas, a menudo de forma unilateral. Especialmente cuando además de la cátedra asumen cargos de tiempo completo o de jefaturas.

Violencia, prebendalismo y discriminación...

- La auto desconfianza, en sus capacidades, en sus valores, en sus formas de gestión, iniciativas, y varios etcéteras, los cuales han repercutido también en la ausencia de modelos femeninos despatriarcalizados.

Para terminar podemos afirmar que San Simón encarna en la actualidad esa tierra de nadie signada por la desinstitucionalización y la anomia política. Solo un nuevo pacto social puede hacer posible el retorno a la convivencia pacífica y académica. Un pacto social que legitime el Estatuto Orgánico bajo los parámetros del derecho y la legislación nacional, que contenga bajo su normativa un Reglamento de Procesos que permita sancionar las faltas internas y los continuos atropellos a los derechos de los docentes y los estudiantes; que considere Protocolos que faciliten el tratamiento debido a casos de denuncia contra toda forma de violencia, acoso y discriminación, necesarios para conservar la autonomía universitaria pero apegados a la normativa nacional y a los derechos humanos universales; y por supuesto, que implique una reestructuración organizacional con perspectiva de género que contemple un enfoque laboral flexible (economía del cuidado), la visibilización de referentes y modelos femeninos, y la inclusión de la transversal de género en la currícula, propuestas que deben sistematizarse en razón de la implementación de un Observatorio de Políticas universitarias contra la violencia y discriminación con enfoque de género.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, G. A. (2003). *Ciudad real y ciudad imaginada: La narrativa social del miedo en Quito* (Tesis de Maestría en Estudios de la Cultura, Andina Simón Bolívar). Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2451>

Acker, S. (1991), Yannoulas, S. C., & Vallejos, A. L. (1998). Elementos para la comprensión de una expresión particular de discriminación”. *La Aljaba. Segunda Época, III*, 17.

Buquet C. A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos, 33*(SPE), 211-225.

Butler, J. (2001). “Fundamentos contingentes: El feminismo y la cuestión del ‘posmodernismo’”,

en *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 13, II, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, julio, 7-41.

Cardona, M. C. y Martínez R. M. A. (2008). Análisis de los roles de género en la sociedad postmoderna: la participación de la mujer en el ámbito de la educación universitaria. En C.

Jiménez-Fernández y Pérez-Serrano, G. (Coords.), *Educación y género: el conocimiento invisible* (125-161). Valencia: Tirant lo Blanc.

Castro, S. E. (2019). *La Universidad que no amaba a las mujeres*. Cbba. - Bolivia: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades UMSS.

Céspedes, A. (1979). *EL DICTADOR SUICIDA* (3º). La Paz - Bolivia: LIBRERÍA EDITORIAL «JUVENTUD».

Eagly, A. H. & Carli L. (2007). *Trough the labyrinth. The truth about how women become leaders*.

Violencia, prebendalismo y discriminación...

Boston: Harvard Business School Bress. En: Lupano, María Laura (2009) "Nuevas metáforas acerca de las mujeres líderes" en Revista *Psicodebate 9. Psicología, Cultura y Sociedad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Lenarduzzi, Z. (2000) "Las trayectorias de Sofía en el enfoque de género en la orientación vocacional" En: *Mujeres en Escena. Actas de las V Jornadas de Historia de las Mujeres y Estudios de Género*. Instituto disciplinario de Estudios de la Mujer. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa. En: Di L. M. y Rodríguez, M. (2002) "Relaciones de poder en la universidad. El caso de la universidad nacional de la Pampa" En: *Revista de la Universidad Nacional de La Pampa La aljaba*. Segunda época, VII.

Lupano, M. L. (2009) "Nuevas metáforas acerca de las mujeres líderes" en Revista *Psicodebate 9*.

Psicología, Cultura y Sociedad. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Mamani, A. E. (2018) *El reino de las élites en la educación superior: mecanismos de inclusión, exclusión y resistencias docentes (Caso Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón, periodo 2015-2017)*. Tesis presentada a la UMSS para la obtención del título de Magíster Científico en Investigación en Ciencias Sociales.

Martínez, J. (2002) *La formación en estudios de género* Valencia. En: Menéndez et.al. 2017:20

Neubauer, H. - J. (2013) *Fama. Una historia del rumor*. Ed. Siruela. El Ojo del Tiempo. España.

Palomar, C. (2004). "La política de género en la educación superior" en: Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, 28 de septiembre al 02 de octubre de 2004, Ciudad de México.

Rubesa G. R. (2015) *Universidad en Cifras 2014*. UMSS Ed. Serrano. Cochabamba-Bolivia.

Salaverri, S. (2005) “*Clanes universitarios. Universitarios. Una aproximación a la cultura política de San Simón*”. En *Pensar la Universidad 2*, 33-50)

Salinas, J. (2016) “*Institucionalización, equidad de género y universidad*” en *Subversiones Revista de Investigación N° 4 Año 3*. Coord. Castro S. E. IIFHCE-UMSS. Imp. Talleres Gráficos “Kipus”. Cochabamba.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. 5–9 de octubre de 1998. París.

(Cf. Martínez J. 2002 en Menéndez et.al. 2017:20).



CAPITULO II

AL FRENTE Y BAJO LA LUPA: TESTIMONIOS DE DIEZ DOCENTES MUJERES DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

*Mirla Sahonero Camacho
Henry Arancibia Núñez*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo expone los resultados de la fase de indagación del proyecto de adscripción titulado “Elaboración de material documental audiovisual y escrito sobre mujeres pioneras en la Universidad Mayor de San Simón, en el marco del proyecto ‘Oportunidades de Género en la UMSS’ del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación”, cuyo objetivo fue recoger testimonios biográficos de diez notables docentes mujeres de nuestra universidad, a las que se considera “pioneras” por haber incursionado en la enseñanza superior en décadas anteriores a los 1990s y haber destacado en otras áreas relacionadas al quehacer de la UMSS. Siguiendo determinados criterios² de selección, se eligieron a las siguientes (ex) docentes:

- Aida Claros, ex docente y ex autoridad de la Facultad Medicina.
- Elba Medinaceli, ex docente y autoridad de la Facultad de Derecho.

2 Haber sido profesional titulada y docente universitaria durante, al menos, 10 años. Haber ejercido la docencia en algún periodo de, al menos, las últimas tres décadas. Haber ejercido algún cargo de decisión o gestión en la universidad. Poseer y manifestar disposición para conversar y compartir relatos.

Al frente y bajo la lupa

- María Esther Pozo, docente y reconocida profesional de la Facultad de Ciencias Sociales (poco después de su participación en el proyecto, sería elegida como la segunda Vicerrectora de la UMSS).
- Edith Osinaga, ex docente y autoridad de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímicas.
- Martha Uzeda, docente y representante de larga trayectoria la Facultad de Odontología.
- Hortencia Vargas, ex docente de larga trayectoria de la Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias.
- Mirtha Mancilla, docente y autoridad de la Facultad de Arquitectura y Ciencias de Hábitat.
- Mirtha Cadima, ex docente y autoridad de la Facultad de Ciencias y Tecnología.
- Graciela Mazorco, docente y ex autoridad de la Facultad de Ciencias Económicas.
- Martha Coca, ex docente y autoridad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La investigación se acoge al marco teórico del Mainstreaming de Género como estrategia para visibilizar la inequidad al interior de las organizaciones. En este ámbito toma como referencias los trabajos de Emanuela Lombardo, José Olavarría y el documento “Mainstreaming de Género y Cambio Organizacional pro Equidad de Género. Nota para la igualdad” de la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo (ACCD, que apunta a identificar, cuestionar y proponer acciones para transformar las instituciones al cambiar las estructuras, normas y rasgos que hacen de ellas organizaciones inequitativas. Para sensibilizar al género se consideraron autoras clásicas de la vertiente feminista, como Simone de Beauvoir, y contemporáneas, como Marcela Lagarde, Carmen García Ribas, Charles Taylor, Josep-Vicent Marques y Fernando Mires. Un texto guía fundamental fue “De la revolución a la evaluación universitaria. Cultura, discurso y políticas de educación

superior en Bolivia”, del escritor e historiador Gustavo Rodríguez Ostría, quien aborda la temática de la reflexión sobre la universidad boliviana, aportando elementos de análisis institucional y político. Este marco se apoya asimismo en las ideas de Amedeo Bertolo, Pierre Bourdieu, Juan Domingo Fabbri, Enrique Javier Díez Gutiérrez, Rosa Eva Valle Flórez, Eloína Terrón Bañuelos y Begoña Centeno Suárez.

Metodológicamente, el trabajo adoptó el enfoque cualitativo, basándose principalmente en el método biográfico, que integra relatos de vida o de determinadas etapas de relevancia de la persona estudiada, para conocer y analizar su percepción de la realidad social. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista y la revisión documental, apoyadas en instrumentos como guías de preguntas, grabadoras, filmadoras, cámaras fotográficas, notas de observación y diarios de campo. La sistematización de la información se plasmó en un informe escrito y un documental como parte del trabajo de adscripción realizado en el Instituto de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación requisito para obtener el título de la licenciatura en comunicación.

2. PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Los resultados se organizaron en razón de cuatro apartados. El primero de ellos corresponde a los años de formación de las pioneras; su infancia en la familia y los años de escuela y universidad en un intento de identificar los factores y las figuras que inspiraron la elección de su carrera y marcaron su carácter en el desempeño como profesional. Un segundo apartado corresponde a las experiencias que trajo consigo la vida universitaria, entre ellas: las motivaciones para su ingreso, las relaciones con sus colegas, la difícil conciliación familiar y las experiencias de vivir la diferencia de ser mujer y líder en un ámbito marcadamente masculino. El tercer apartado indaga acerca de la experiencia de ser mujer y autoridad en la universidad y su relación con el poder. Finalmente, un último que recoge sus palabras finales.

2.1. LOS AÑOS DE FORMACIÓN: EDUCACIÓN Y EJEMPLOS

En este acápite se explorarán las vivencias relacionadas a la formación inicial de las docentes entrevistadas, examinando sus relaciones familiares nucleares y sus primeros años de educación humanística; con el fin de identificar las creencias y referentes de género que sirvieron de ejemplo para conducir e impulsar sus vidas como académicas y profesionales.

2.1.1. Infancia y vida familiar

La teoría feminista crítica concibe a la familia como uno de varios aparatos sociales que permiten la transmisión de ideologías, entre ellas, el llamado *desiderátum genérico*, concepto que Marcela Lagarde (2000) define como todas las obligaciones, prohibiciones y características que se imponen en el orden social para identificar y diferenciar a hombres y mujeres. En esa perspectiva, resultaba importante conocer las ideologías, enseñanzas y creencias culturales que aprehendieron las diez docentes entrevistadas en la primera parte de su vida.

La primera entrevistada, Aida Claros Rosales, de la Facultad de Medicina, se educó en el seno de una familia tradicional y acomodada proveniente del Valle Alto de Cochabamba. Allí los Claros poseían tierras y una hacienda en Tolata. Tanto su madre como su padre recibieron educación superior y ejercieron sus profesiones, y se aseguraron de que Aida y sus tres hermanas accedieran a formación escolar y universitaria, algo inusual para la época.

Mi padre fue el ingeniero Fortunato Claros Claire y mi mamá la profesora Baldomira Rosales (...) De los cinco hermanos, solamente... es decir, todas las mujeres hemos sido docentes, esa es una buena cosa para nuestra época porque prácticamente hemos sido las pioneras, ¿no? (Entrevista a Aida Claros 17/08/16).

El ambiente familiar-cultural que la rodeó, tenía rasgos tanto de la sociedad tradicional de la época —1930's y 1940's— como de visiones más modernas. Mientras, por un lado, la figura masculina era admirada entre su familia materna —gracias a su marcado vínculo con la Iglesia, a través de Monseñor Rosales, figura de la tradición valluna ligada al habitus³ rural matricial—, por el otro, la dinámica nuclear transgredía leve pero trascendentalmente las costumbres de la época:

Bueno, mi papá, voy a decir que era una persona que lo primero que quería era sacar profesional a todos sus hijos y él, desgraciadamente, tenía un hijo varón solo y cuatro mujeres. Entonces, el varón salió a estudiar al extranjero y las mujeres nos quedamos. Entonces dijo “aquí todos son iguales, el hombre y la mujer, por lo tanto todas ustedes van a ser profesionales, aprovechen el tiempo mientras yo tenga la camisa en el cuerpo”. Ese era mi papá (...) y el trato en mi casa era igualitario, con decirte de las cosas pequeñas que había que hacer, por ejemplo el lavado de ropa, mi hermano se lavaba, y nosotras cada una nos lavábamos también.

Como puede notarse, Claros apropió parte del pensamiento patriarcal imperante en esa época —al admitir que tener un solo hijo varón no era considerado muy afortunado para un padre, o cuando, más adelante en la entrevista, relata que “*el hombre siempre tenía el mejor plato, primero se servía al papá, luego al hijo varón y después las mujeres y las wawas*”— pero a la vez logrando configurar rasgos no tradicionales en su identidad femenina.

Desde la teoría cognitivo social del psicólogo canadiense Albert Bandura se considera que “los roles de género se aprenden inicialmente por observación y posteriormente por imitación” (Solano, 2008: 51); esto cobra sentido cuando la docente de Medicina resalta sus vivencias

3 Concepto de Pierre Bourdieu para definir a los esquemas estructurantes y diferenciadores internalizados en cada sujeto social, “principios generadores de prácticas distintas y distintivas (...) esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes” (Bourdieu 1997: 20), que determinan comportamientos que aparecen como “naturales” en el mundo real, pero que realmente obedecen a ciertos sistemas mentales “no naturales” que están tan arraigados que resulta complejo visualizarlos a ellos y a su origen (Cf. Bourdieu 1998: 4).

formativas en el área rural, específicamente, sus visitas a la casa de los abuelos en Tolata, donde aprendió y, consecuentemente, enseñó, hábitos y costumbres bien vistas entre las mujeres —como la higiene personal, el aspecto físico y habilidades manuales (conf. Entrevista a Aida Claros 17/08/16), elementos ligados a la feminidad tradicional.

En el caso de la docente de la Facultad de Agronomía, Hortencia Vargas, las distinciones entre lo femenino y masculino se señalaron en lo familiar más marcadamente. Paceña de nacimiento, vivió su infancia y adolescencia en Oruro, debido a que su padre, ingeniero metalurgista, trabajaba en las minas cercanas a esa ciudad. De acuerdo a su relato, él se constituyó en una figura central de la crianza de Hortencia, tanto que no solo inspiró la posterior inclinación profesional de ella, sino que también moldeó su identidad de género.

...mi papá siempre me decía “¿qué vas a estudiar vos?”, “me gusta...Ingeniera Química creo que voy a estudiar”; y ahí es donde las mamás contribuyen, ¿no?, mi papá me decía “está bien”, y mi mamá “¿dónde vas a ir a trabajar pues? Ingeniera... ¿por qué no estudias otra cosa? Contabilidad, secretariado...”, y ¿ven?, pero las mamás...las mamás contribuimos, te cuento, a que sean machistas. (Entrevista a Hortencia Vargas 02/09/16)

Como puede notarse, Vargas estuvo expuesta a dos tipos de mandatos en su crianza; mientras su madre le inculcaba un modelo tradicional de mujer profesional (fuera de la docencia escolar y la enfermería, el secretariado era la carrera femenina por excelencia en ese entonces), su padre apoyaba la posibilidad de que estudiara una carrera de inclinación masculina. Y como Lagarde indica, Vargas integró ambos mandatos a su identidad, pero a través de un proceso no de imposición, sino de reconocimiento y aceptación (Cf. Lagarde 2000: 18).

También Martha Uzeda (Facultad de Odontología) observó este enfrentamiento de estereotipos, y de manera similar a Vargas. Ella señala a la figura paterna como la responsable de fortalecer sus aspiraciones por una carrera profesional e, inclusive, la docencia universitaria, a la vez, reconoce en su madre una propensión a mantenerla dentro los roles convencionales:

...mi papá era Don Ángel Uzeda Ocampo, docente de la Facultad de Agronomía, él fue profesor de estado, nunca fue ingeniero agrónomo, pero dio un examen de oposición y ganó tres cátedras: Botánica, Fisiología Vegetal y Sistemática Vegetal; sin ser agrónomo, fue docente de la Facultad de Agronomía. Mi mamá, Elvira Salguero de Uzeda, ella estudió en la Escuela de Artes, donde aprendió a tejer, a cocinar, todo... era una gran madre, ella nos enseñaba a tejer, esas cositas. Mi papá nos enseñaba a ser docentes y mi mamá a ser mujercitas de la casa. (Entrevista a Martha Uzeda 30/08/16. Resaltado propio.

El relato de la primera etapa de la vida familiar de Uzeda es especialmente cautivador porque muestra sus conflictos ante los mandatos de género, los problemas que ellos le ocasionaron en sus relaciones parentales y también cómo estos le hicieron configurar una identidad particular, una que, sin renunciar a algunos valores de crianza, la llevaron a superarse a sí misma como persona y como profesional.

A diferencia del esquema familiar de sus colega, el ámbito familiar de María Esther Pozo (Facultad de Ciencias Sociales) estuvo marcado por la fuerte personalidad de su madre y su independencia económica.

Mi mamá era de un carácter fuerte y asumía la defensa de las mujeres también, ya desde el espacio... ella era ama doméstica y ama de casa...y también era comerciante, con mi papá, mi papá era importador. Entonces yo tengo ya una presencia de mi mamá trabajando en espacios públicos, mi mamá tenía una tienda y yo creo que eso también nos hace diferentes. Yo no tengo el recuerdo de mi mamá cocinando, lavando, planchando todos los días; yo tengo el recuerdo de mi mamá trabajando. (Entrevista a María Esther Pozo 19/08/16)

Pozo resume el periodo de su infancia como uno de enseñanza crítica y vivencias propias de una familia de clase media. Destaca, sin embargo, también la enorme influencia paterna en su formación tanto académica como política. "Mi papá era...tenía una instrucción de colegio militar y mecánica, (...) tenía un tutor que era Tristán Marof,

Al frente y bajo la lupa

entonces mi papá tenía una fuerte influencia socialista, de hecho, pertenecía al partido comunista y en la casa había mucha sensibilidad social” (Ídem).

De manera general, se observa que las entrevistadas fueron criadas en familias con presencia de ambos progenitores, quienes, al haber accedido a estudios superiores en su mayor parte, posibilitaron lo mismo para sus hijas. Sin embargo, ya en esta parte es notoria la construcción de su identidad de género a través de dos vertientes. Mientras la madre, y otras figuras maternas, las inclinaban a no abandonar los roles y estereotipos femeninos, incluso en la elección de la profesión, los padres las apoyaron, influyendo en el caso de Pozo, en su posición política. Todas ellas describen a la figura paterna en términos de admiración, cercanía y determinantes para su futura formación.

2.1.2. La escuela y la universidad

Siendo aceptable que “los padres y los maestros son modelos de posición elevada para casi todos los niños” (Schunk, 1997: 121) parece importante conocer las vivencias de las precursoras en la escuela y la universidad y como ellas, a través de sus profesores contribuyeron a formar sus identidades de género y académicas.

Aida Claros realizó sus estudios primarios y secundarios en unidades educativas de la ciudad de Cercado —Escuela La Paz, Escuela 27 de Mayo y el Colegio Irlandés (Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús) — y los superiores en la Universidad Mayor de San Simón. De acuerdo a su relato, una vez egresada de la carrera de Medicina, vio la posibilidad de especializarse en el extranjero como desafiante, por el alto costo económico que implicaba el estudio (cabe resaltar que para este entonces su padre había fallecido). Pero, por otro lado, sintió la responsabilidad como hija mayor de dar el ejemplo a sus hermanas y al único hermano, por esa razón buscó oportunidades de becas, gestión exitosa gracias a las redes de cooperación que había comenzado a construir en la universidad.

Para entonces ya teníamos varios médicos, varios estudiantes, que habían ido a los Estados Unidos, porque además también participé en la Juventud Universitaria Católica, y el padre Timoteo Sullivan estaba aquí, así que para mejorar el nivel de nuestros correligionarios le sugerimos al padre que consiguiera, si podía, algunas becas para que los alumnos fueran a continuar su postgrado a este país. El padre tenía muchísimos amigos, estaba muy bien vinculado y consigue puestos en los hospitales de Chicago; y van allá tres generaciones, los mejores alumnos de la Facultad de Medicina. (Ídem)

Este nexó hizo posible que Claros postule y finalmente, sea aceptada en el curso de Ginecología y Obstetricia en la Universidad Complutense de Madrid, regentado por “el profesor Botella Llusía”, docente que se constituiría en un modelo a seguir. En Madrid, además de perfeccionar su entrenamiento —ya iniciado con sus prácticas asistiendo cirugías y partos en un policonsultorio médico cochabambino— pudo comparar la realidad boliviana con la europea de la que había una distancia considerable.

Edith Osinaga, realizó sus estudios primarios en una escuela fiscal de Quillacollo y los secundarios en el Colegio Alemán Santa María, en Cercado. Adquirió su formación superior en Bioquímica en la Universidad Mayor de San Simón y un posterior postgrado en Brasil.

...la carrera profesional en nuestra universidad, habiendo sido acreedora al Premio Jaime Laredo Unzueta, y a la mejor alumna de la facultad. Eh, entonces la universidad concedía estos premios, bajo el auspicio de Los Amigos del Libro, y en cada facultad se premiaba al mejor egresado de esa facultad, no había que tener ni una segunda instancia y tener el mejor promedio. Es así que yo entonces me hice acreedora al Premio Jaime Laredo Unzueta, de la mejor alumna de mi facultad. (...) El postgrado lo realicé en la Universidad de San Pablo (Brasil), donde cursé la especialidad en Microbiología, habiendo abarcado tres campos: Microbiología Médica, Sanitaria y De Alimentos. (Entrevista a Edith Osinaga 17/10/16)

Al frente y bajo la lupa

Mirtha Mancilla (Facultad de Arquitectura) desarrolló sus estudios primarios y secundarios en el Liceo Adela Zamudio, donde también dio sus primeros pasos como líder:

Allí [en el liceo] fui dirigente del colegio, yo era la que sacaba a las...manifestaciones, a mis compañeras (...) Cuando yo he sido dirigente del colegio, y como era colegio fiscal, teníamos que salir a solicitar una serie de conquistas, para los estudiantes. Salíamos en manifestaciones, junto con los de la FES, la FES era la Federación de Estudiantes de Secundaria” (Entrevista a Mirtha Mancilla 17/08/16).

Sin embargo, Mancilla adoptó un perfil bajo después de terminar el bachillerato.

Ya en la universidad me dediqué solo a estudiar, no me dediqué a la política, porque era...siempre hay más temor de que en la universidad hay más obligaciones y más deberes. Sin embargo, para...para poder estudiar yo trabajaba como docente en colegios privados, en colegios secundarios, para poder costear mis estudios”, (Ídem).

Como varias antes de ella —y más aún después— Mancilla parece concebir la dirigencia estamental como una labor que perjudica al rendimiento académico.

Graciela Mazorco (Facultad de Ciencias Económicas), nacida en la ciudad de Tandil (Buenos Aires, Argentina) recuerda una niñez, adolescencia y juventud marcada por la excelencia académica.

Siempre fui buena alumna (...) fui la tercera mejor del colegio, no la primera, pero eso como referencia, porque siempre fui una buena alumna, y creo que hasta ahora, cuando tomo postgrados, me preocupó por ser buena alumna, eso lo he llevado presente en mí como una condición de vida, ser buena alumna. No sé, seguramente me ha servido mucho como docente, porque para ser buen docente tienes que ser buen alumno”. (Entrevista a Graciela Mazorco 13/09/16)

En ese entonces, de acuerdo al relato de Mazorco, las escuelas secundarias de Tandil ofrecían, a la par del grado de bachillerato, instrucción superior; así, cuando se graduó de la Escuela Nacional de Comercio, Graciela tenía un título de Perito Mercantil, lo cual equivalía a “*ser todo un profesional*” (Ídem). El siguiente paso era la universidad, algo que no había sido posible para las anteriores generaciones de su familia:

...cuando yo llegué a los 18 años, en los años '70, ir a la universidad era una posibilidad que se consideró en mi familia. En mi familia de Tandil – contando la familia de Tandil, la familia de mi mamá, de mi papá, que vivíamos en Tandil – la única que fue a la universidad fui yo, en esa época no se estilaba ir a la universidad como deporte, iba el que tenía el don del estudio, y en ese momento yo no me animé a salir de Tandil, mis amigas sí salieron a estudiar a La Plata, pero yo era bastante tímida y no me atreví a abandonar el nido; entonces, justo, justo se abrió en ese momento la Universidad de Tandil como universidad privada, y preferí quedarme en Tandil. Entonces, no había las carreras que yo quería estudiar, yo quería estudiar Psicología, Sociología, Pedagogía, Filosofía y Antropología; pero como no había esas carreras en la Universidad Privada de Tandil, ¿qué estudié? Lo que había, ¿y qué había? Contador Público y Administrador de Empresas. Hice las dos carreras. (Ídem)

Concluidos sus estudios universitarios, Mazorco decidió perseguir nuevos propósitos de vida y profesionales:

...obtenido el título de Administrador de Empresas, en el año '74, me pregunté “¿ahora qué?, ¿qué empresa voy a administrar en Tandil?”. Para ese entonces no quería estar en Tandil. Tandil me había saturado, como que me reprimía y me cortaba las alas, tenía 24 años y sentí la imperiosa necesidad de escapar, de irme, de salir del pueblo. Entonces, como no me atraía ser administradora de empresas, y quería estudiar todas las “ías”, me fui a La Plata y mepecé por Sociología.

Sería esta elección la que la llevaría fuera de su país dos años después. El 24 de marzo de 1976, un grupo de militares, encabezados por el general José Rogelio Villarreal inició el último golpe de estado argentino, quitándole la presidencia a Isabel Martínez de Perón. La convulsión generada por el régimen —declaración de estado de sitio, la ley marcial, patrullaje militar en todas las ciudades y secuestro de opositores— llevó a varios ciudadanos argentinos a escapar de la persecución, Mazorco entre ellos. “Fue la época del...de los golpes militares e...imagínense, yo estudiando Sociología... marxismo, leninismo... Bueno, la vida me trajo, tuve que salir, tuve que salir de La Plata, y porque había algunas relaciones vine a Bolivia. Esto fue mi exilio, llegué a Bolivia autoexiliada” (Ídem). Como se verá en la sección de Inicio en la Docencia, fue al poco tiempo de llegar a nuestro país que Mazorco encontró la oportunidad para comenzar el siguiente capítulo de su vida.

Hortencia Vargas estudió la primaria y secundaria en el Colegio Santa Ana en Oruro; y cuando obtuvo el bachillerato eligió a la Facultad Nacional de Ingeniería de la Universidad Técnica de Oruro para formarse en una carrera poco común para las mujeres de mediados de los 1960's: Ingeniería Química. Pese a los reparos maternos que le inducían a estudiar contabilidad o secretariado, continuó con sus planes. Poco después —indica— sus progenitores se trasladaron a la ciudad de La Paz, su padre cambió las minas por la docencia en la Universidad Mayor de San Andrés, dejando a ella y un hermano suyo en el hogar. Mientras estudiaba en la universidad se impuso el golpe de Estado de 1971 con todo el desbalance que trajo consigo. Terminado el año al que ella recuerda como “una pérdida”, Vargas, como muchos otros estudiantes afectados, regresó a la universidad reabierta. Finalmente, poco antes de obtener su título de ingeniera química, Vargas decidió casarse. “Lo cierto es que yo terminé la universidad pero no hice mi tesis, no hice mi tesis y me casé”, recuerda. Como entonces, aún ahora, algunas personas creen que una mujer debe elegir entre formar una familia y dedicarse a los estudios, que es muy difícil (por no decir imposible) asumir ambos.

María Esther Pozo, después de pasar por algunas instituciones educativas regentadas por religiosas, concluyó su formación humanística en el Colegio Santa Ana, donde, como ella misma admite, profundizó

su sentido social, previamente desarrollado por la influencia de su padre. Así, cuando le tocó ingresar a la universidad, continuó desarrollando esa ideología mediante la acción:

...entré y fui militante desde muy joven, muy joven, del partido de los trabajadores, el ELN (Ejército de Liberación Nacional); el '76 hubo una represión al resurgimiento de la autonomía en la Universidad Mayor de San Simón y el '76 varios compañeros hemos sido detenidos en la ciudad de Cochabamba y trasladados a La Paz, aún...eh, estábamos bajo un liderazgo estudiantil de José Luis Flores y Alfonso Canaza (Saltar a 02:46) Fue la lucha por la autonomía de la universidad, pero fue un movimiento ligado a los movimientos de obreros, de la Manaco y la Taquiña, que en ese momento eran los movimientos y las organizaciones más fortalecidas. Eh, y es también un periodo en el que me sensibilizo para el tema de las mujeres, ¿no? (Entrevista a María Esther Pozo 19/08/16. Transcripción y audio en Anexos Digitales [CD-ROM])

De esa forma, Pozo comenzó a cuestionar abiertamente algunas estructuras que favorecían la inequidad entre hombres y mujeres, particularmente en el espacio de los movimientos sociales y la universidad.

...nosotras comenzamos a cuestionar la militancia de las mujeres, pero en los partidos comunistas, para empezar. De hecho, ya en el partido se cuestionaba los roles de las mujeres (...) el otro aspecto era que nos veíamos obligadas a estar al nivel de los hombres en la universidad, en cuanto a temas, notas y espacios...no era fácil manejar ese espacio igual que los hombres, en esa época, ¿no? (...) un docente que nos invitaba a jugar "cacho" y a "dormida" en El Prado, por supuesto con doble sentido. Nosotros empezamos a denunciar y a demostrar descontento, estar en contra, ya en esa época, del acoso de los docentes. (Ídem)

Esta cualidad, de avanzar en el aspecto académico, a la par que en la lucha por causas en las que creía, es un rasgo que acompaña toda la carrera de Pozo.

Martha Coca (Facultad de Humanidades) estudió la primaria y secundaria en los colegios cochabambinos Instituto Americano y Alemán Santa María. Después de aprobar de manera sobresaliente el examen de ingreso, fue admitida en la Facultad de Medicina de la Universidad Mayor de San Simón. En este tiempo, como estudiante, se integró al Frente Revolucionario Universitario Católico (FRUC): “Ahí fue cuando empecé mi formación política”, indica Coca. Sin embargo, la llegada de la maternidad la hizo cambiar de carrera:

Tuve que dejar de estudiar Medicina y busqué una profesión en la cual yo pudiera ser madre y profesional a la vez. Por entonces no había Idiomas en la Universidad [Mayor de San Simón] y me fui a la Normal Católica; ahí estudié la carrera de Idiomas – Inglés, Francés y Castellano – y como egresé siendo la primera alumna, me dieron una beca a Francia, fue la primera vez que fui a Francia; durante dos años estuve estudiando la lengua francesa. Entonces, terminado eso, volví a Bolivia y empecé a trabajar en la Alianza Francesa y en la universidad. (Entrevista a Martha Coca 18/08/16 y 18/10/16)

Elba Medinaceli (Facultad de Derecho) desarrolló y culminó sin problemas los niveles primario y secundario. Posteriormente, eligió las Ciencias Jurídicas para profesionalizarse ingresando a la Facultad de Derecho de la UMSS que en ese entonces —fines de los años 1960s— era eminentemente masculina.

La característica de la carrera en ese momento era que todavía era un bastión de los varones...habían pocas mujeres, pero a medida que transcurrieron los años más bien se invirtió esa relación de hombres y mujeres, y aparecimos siendo muchas más mujeres que hombres (...) yo he estudiado en San Simón obviamente; en mis épocas todos estudiaban en San Simón porque no había universidades privadas. O sea que el que salía bachiller iba a San Simón...o se iba a Oruro para estudiar ingeniería, la facultad de Ingeniería estaba en Oruro, o se iba a Chile para estudiar Medicina, ¿no? Pero después todos entraban a San Simón. (Entrevista a Elba Medinaceli 05/09/16)

Ya en la facultad, Medinaceli adoptó una posición crítica frente a la mediocridad académica. Así puso atención sobre los efectos académicos de la intervención militar en las universidades, a raíz del régimen impuesto desde 1971, y posteriormente, las falencias en las áreas de investigación, que, según ella, no respondía a las necesidades y expectativas académicas.

Hasta ese momento en que se hacía “el grado”, que se llamaba, y la tesis, no se tenía ni idea de lo que era metodología de la investigación, las tesis se las hacía con la dirección de un docente que era el tutor, pero que tampoco tenía ningún conocimiento de metodología; por tanto las tesis no eran... no eran...buenos trabajos de investigación, ¿no? Había mucho plagio, se copiaba de aquí y allí para pretender mostrar un trabajo. (Ídem)

Tras titularse como abogada, con la consigna de subsanar los vacíos que identificó, se convirtió en docente y realizó una maestría en Educación Superior. “Esa maestría duró dos años (...) nos enseñaron lo que significaba enseñar, aprender, estudiar, lo que significaba metodología de la investigación, y la forma de cómo deberían plantearse...primero los problemas, los objetivos, para finalmente definir un trabajo de investigación”. Como otras docentes notables, Medinaceli formó parte del Frente Revolucionario Universitario Católico (FRUC) durante su época de estudiante:

...[un grupo que] ha formado cientos de profesionales, ha ayudado a formar en la parte espiritual, ¿no?, porque todos nosotros, o casi todos nosotros, nos consideramos hermanos, todos estamos mayores, en la tercera edad, pero nos reunimos, nos tenemos cariño. Y yo creo que ese ejemplo de vida, que nos mostraba un camino a seguir que sea correcto, sin hacer daño a nadie, yo creo que es el camino que yo he seguido y que me ha permitido llegar a la docencia, ¿no?

La personalidad de Martha Uzeda no podría ser descrita con una sola cualidad, pero a la luz de sus relatos, un término parece bastante apropiado: ímpetu; que se manifestó desde sus primeros pasos en el jardín

Al frente y bajo la lupa

de niños. “Estuve en el kínder Villarroel, donde – no sé si tenía carácter o qué, pero mi mamá me cuenta – bailé de dama antigua, vestidita de dama antigua, y lo agarré a mi pareja (...) y bailaba, yo le dirigía sobre cómo debíamos bailar [risa suave], de dama antigua; desde ese entonces, creo que tuve que ser dirigente” (Entrevista a Martha Uzeda 30/08/16). Sin ser la estudiante más aplicada, Uzeda concluyó la secundaria con una idea clara de su vocación. “Yo quería ser arquitecta, hacía mis dibujitos, de croquis, de casas, todo; quería ser arquitecta con todo mi corazón”. Sin embargo, su madre cuestionó su inclinación, al punto de empujarla en una dirección muy diferente de la escogida por Martha:

Mi hermano estudiaba Medicina (...) Y recuerdo el tiempo en que teníamos que dar examen... antes no se daba examen para entrar a la Facultad de Odontología, pero ese año, en 1959, impusieron el examen de ingreso, y mi mamá me dijo “estudias Odontología o nada”, “mami, yo quiero Arquitectura”, “he dicho Odontología, tu hermano tiene los libros de Medicina, los que te van a servir, o sea que tienes que estudiar... porque Arquitectura... ¡qué vas a poder!”, “mami, ya, voy a dar el examen de ingreso, si apruebo estudio Odontología, y si no...no”. Resulta que no estudié mucho, estaba en esos afanes; dimos 280 alumnos y yo salí en el puesto 42, y aprobé; en Matemáticas, Química, Física di los mejores exámenes; la parte de Anatomía la di mal (...) [risa] me aplacé en Anatomía y dije “¡qué materia más fea! Yo nunca voy a estudiar”; y entré.

Aceptando la instrucción materna, Uzeda continuó en la carrera de Odontología, pero enfrentándose una y otra vez a las dificultades que la “materia más fea” le presentaba. Un día, Martha escuchó a su madre y su hermano conversando, acerca de ella y su futuro en la universidad:

[Hermano:] “Mami, ¿por qué no quieres que estudie?”; [mamá:] “No, le sacaremos, que estudie de profesora, de alguna cosita, o de secretaria; no va a poder, es muy floja”; “pero mami, déjale, aunque sea en diez años va a salir”; “hijito, [Martha] es la oveja negra de la familia, ¿cómo va a estudiar?, es así, no quiere estudiar, no va a poder... y todavía doctora le queremos sacar... odontóloga!, no, no va a poder, la sacaremos”.

Estas palabras tuvieron un impacto tal en el orgullo de Martha que en ese momento se prometió a sí misma que daría lo mejor de sí para transformar esa negativa imagen ante su familia. “Les voy a demostrar que no soy la oveja negra y voy a ir hacia adelante; y Anatomía, no me vas a ganar”.

Para fin de esa gestión, recuerda, fue reconocida como la mejor estudiante de su grupo, hazaña que repitió al siguiente año, lo que la motivaba a seguir conquistando logros.

... el profesor de Anatomía nos invitó a la graduación de la facultad, y ahí estaban dando los premios Jaime Laredo a los mejores alumnos, y de Odontología sacó mi amiga –claro, mayor que yo– Martha Ponce. Le dieron, me acuerdo, con su traje sastre negro, entró... y hasta ahora la veo entrar y me dije, dentro de mí, “Martha, igualito que ella vas a recibir este premio, igualito que ella”.

El caso de Martha retrata dos situaciones de conflicto recurrentes en la construcción de identidad de las mujeres docentes: su inclinación a seguir los pasos de sus padres y los mandatos genéricos que señalan negativamente que las mujeres adopten estilos masculinos.

Según Josep-Vicent Marques, el hombre construye su identidad en torno a la premisa de “ser importante”, la cual se presenta en doble sentido: “ser varón es ser importante, porque las mujeres no lo son... ser varón es ser muy importante, porque comunica con lo importante” y “lo que hacen los hombres es considerado importante” (Marques en Pozo 2004: 56). Desde esta perspectiva, Uzeda decide emular a dos hombres de la familia para ubicarse en la ruta de la importancia, de la trascendencia, como diría Simone de Beauvoir. En “El segundo sexo” publicado en 1949, la filósofa denunciaba que las mujeres que deseaban incursionar en espacios de trascendencia se enfrentaban a un rechazo por parte de la sociedad, puesto que actuaban en contra de sus horizontes “normales”, saliendo del esquema aceptado que las enmarcaba en la inmanencia. ¿En qué medida sigue ocurriendo esto? Mientras cursaba el tercer año y cuarto año de Odontología, Uzeda perdió a su padre, contrajo nupcias y dio luz a su primera hija. Poco después llegó su

Al frente y bajo la lupa

graduación, momento que coincidió con la materialización de un sueño personal:

...el día que me daban el premio “Jaime Laredo”, estaba manchada mi cara, de embarazada, me pusieron maquillaje y todo. Y volvimos, mi mamá feliz, “mi hijita, mi hijita”; “mami”, le dije, “8 de febrero del ’59, la oveja negra te ha demostrado que no era oveja negra, soy la primera profesional y buena alumna”. Mi mamá: “yo no he dicho eso”; mi hermano: “cállate, cállate, nos ha oído”. (...) Dos cosas que me han hecho estudiar: lo que dijo mi mamá – porque quería demostrarle, con amor, que yo podía – y lo que le vi a mi amiga Martha recibir el premio.

Mirtha Cadima, después de una primera etapa en la Escuela Cobija culminó el bachillerato en el Liceo Adela Zamudio. De ambas instituciones valora en especial al cuerpo docente, con más énfasis en el del liceo. “El grupo docente ha sido maravilloso, todas mujeres dignas, luchadoras, mujeres sencillas, muy seguras de sí mismas; de manera que todo mi grupo, toda mi promoción especialmente, que son las que conozco, todas somos profesionales, de una y otra carrera”. Cuando terminó la secundaria, el año 1971, Mirtha se sentía inclinada hacia las Ciencias Naturales, por lo que algunos parientes le sugirieron estudiar Medicina. Cuando ella le comunicó a su padre que quería ingresar a Agronomía, él trató de disuadirla, argumentando que era una carrera “dura para las mujeres”. Poco después –relata–, él le mostró un anuncio en el periódico, convocando a inscripciones a un programa de estudios en proceso de desarrollo dentro de la recién fundada Facultad de Ciencias Puras y Naturales, uno que parecía perfecto para la personalidad de Mirtha: Biología.

¿Cómo elegí la carrera de Biología? Por mi papá. Siempre, siempre lo voy a recordar con mucha gratitud, arrodillado bajo el sol, diciendo “Dios está aquí, Dios está en las flores, Dios está en los sonidos, Dios está en los olores”; y lo veía pero con todo amor y toda su devoción, podar las plantas, regar. Siempre voy a recordar que le regalaba flores a mi madre. Algo lindo, lindo, que recuerdo cuando ya nos vinimos aquí – aquí, en este barrio vivo hace más

de 50 años – de pronto una mañana, 5 o 6 de la mañana, mi papá la levanta a mi mamá y salimos todos en pijamas, en camisones, y le dice “amor, te regalo estas flores”, y las flores eran un damasco y un duraznero llenos de flores. ¡Cómo no ser romántica, cómo no amar la Biología!

Tradicionalmente, se cree que las mujeres se guían más por la emocionalidad que por la racionalidad. Lo que esta visión no reconoce es que si bien las emociones pueden estar presentes en los procesos de pensamiento femeninos, no solo no son el único elemento, sino que se puede distinguirlas y darles el valor adecuado en función a la situación. Mirtha se sentía inspirada emocionalmente por el cariño de su padre hacia la naturaleza, pero no escogió Biología para agradecerle o continuar un anhelo romántico, sino que al reconocer el apego sentimental, lo añadió a la vocación que ya poseía hacia esta área de estudio. Así, Cadima comenzó a asistir a las clases de la carrera más pequeña de la que hoy es la universidad que apenas contaba con dos compañeros más, los “tres mosqueteros”: “Erasmus Ovando, Hortencia Rojas y yo (risa suave)”. Pese a la amenaza constante de que Biología no se convirtiera en carrera, el reducido cuerpo estudiantil siguió avanzando; durante 1974 y 1975 Mirtha se desempeñó como auxiliar de docencia en las materias de Biología y Genética, y más adelante ganó una convocatoria en la facultad de Agronomía:

...y empecé a dictar Botánica en Agronomía (...) viajaba realmente, no había movilidades, teníamos que “hacer dedo”, y en el aula mis compañeros de curso... bueno, éramos alrededor de ciento y..., y éramos dos mujeres, y fue maravilloso porque nunca he sentido discriminación, nunca; muy buenos compañeros, teníamos que llevarnos nuestra comidita, porque nos fuimos allá donde es ahora la Facultad de Agronomía; excelentes compañeros, respetuosos, y el hecho de que sea competitiva (risa suave) creo que me daba seguridad, tenía buenas notas y demás.

Para alivio de Mirtha y sus compañeros, Biología fue fundada oficialmente el año 1976, como otras del sistema, gracias a una resolución de la Conferencia Nacional de Universidades, y para fines

Al frente y bajo la lupa

del año 1980, ella defendió su tesis de licenciatura, convirtiéndose, sin saberlo aún, en la primera bióloga titulada por una universidad del sistema boliviano.

Las diez docentes recuerdan sus experiencias de educación formal como valiosas, gratificantes y posibilitadoras para su desarrollo personal y profesional. Se destacan tres aspectos comunes en las entrevistadas. La primera, una muy alta exigencia personal y académica, que les permitió acceder a auxilios, y a una mejor formación muchas veces traducida en el acceso a becas en el extranjero (Aida Claros, Edith Osinaga, Graciela Mazorco, Martha Coca, Elba Medinacelli. Mirtha Cadima). La segunda, un compromiso político y social que les impulsó —en muchos casos desde sus años juveniles— a ser miembros activos de grupos políticos. Tal el caso de Mancilla, que formó parte de la dirigencia estudiantil en la Federación de Estudiantes de Secundaria, o como Claros, Coca y Medinacelli, miembros del Frente Revolucionario Universitario Católico (FRUC), o ya también Pozo, miembro del partido de los trabajadores, del Ejército de Liberación Nacional (ELN) y fundadora del movimiento feminista. Y finalmente, como tercer aspecto, una personalidad fuerte y decidida que les permitió sortear varias vicisitudes, tal el caso de Vargas y Uzeda que se enfrentaron a la oposición materna para cumplir sus sueños formativos, o el llevar junto a sus estudios la maternidad o de salir al extranjero para continuar sus estudios.

2.1.3. Figuras inspiradoras

Albert Bandura sostiene que los modelos femeninos y masculinos a los que las personas están expuestas durante la infancia y adolescencia intervienen en la formación de la identidad de género y los roles de conducta (a partir también de los mandatos sociales); dichos roles se aprenden por observación y por imitación, sobre todo en la infancia y adolescencia (Solano, 2008). Inicialmente, se observa e imita a familiares y amigos, pero con el tiempo, mientras la identidad va tomando forma propia, se busca asimilar otros, como ejemplos profesionales, y si estos no ofrecen elementos de identificación, su

impacto puede ser limitado. Como interpreta Díez Gutiérrez (2003), la falta de modelos de identificación de mujeres en el poder se constituye en factor para explicar porque profesionales femeninas parecen frenar sus aspiraciones de asumir posiciones de dirección. En ese sentido, resulta importante conocer quiénes fueron los modelos a seguir como referentes por las diez docentes pioneras.

Como se mencionó anteriormente, la figura masculina tuvo un gran peso en la familia de Aida Claros. Sin dejar de lado la presencia simbólica de Monseñor Walter Rosales —tío de la futura ministra de salud y patriarca de la familia Claros— ella señala a su abuelo materno, Víctor Rosales, como uno de sus referentes más importantes. Considerando que Aida era una niña cuando lo conoció mejor, él se constituye en su modelo de conducta y figura importante en la construcción y paulatina transformación de su identidad.

Mi abuelo, que ha sido profesor que ha enseñado al principio en forma gratuita en Tolata. (...) yo ya tenía ocho años cuando había vencido el primero de primaria y el abuelito me pone de profesora y aquello me incentivó siempre. Yo le dije “abuelito, yo voy a ser profesora rural nomás, qué bonito” (...) y el abuelito era solito, él era el director, el profesor de gimnasia, música, todo, el que tocaba la campana, solito. Y venían profesores que trabajaban en otras localidades, ya como directores, venían a tomarnos exámenes a los niños, y los niños uuuh, biensísimo.

Además de resaltar la influencia de su abuela materna y sus padres no olvida a sus maestras de escuela y secundaria. “He tenido en la Escuela La Paz una directora, que era Doña Nélide Mendoza de Guerra, una profesora de primer año, Elvira Vargas; he tenido una directora en la Escuela 27 de Mayo, Doña Aurora Dorado...y bueno, entonces me despertaron mucho en la poesía; en la escuela yo participaba mucho con las recitaciones de horas cívicas”. Igualmente, indica que cuando estudiaba Medicina, ya se contaban algunas docentes mujeres, “una de ellas era la Dra. De Pessoa, estaba casada con un Dr. Pessoa, que hacía ya Bioquímica, enseñaba Bioquímica (...) doctoras, uy, de mucho valor”.

Para Hortencia Vargas, sin duda, la figura más importante —de constante referencia y admiración— fue su padre, ya que fue él quien germinó en ella la motivación hacia la docencia universitaria:

...mi papá me decía “si tú eres docente...es un trabajo tan lindo, porque yo sé que como ingeniero no te van a contratar en una planta, porque son así, peor...cuando a una persona mayor le dicen ‘ay, es muy mayor, cómo va a ir a planta’”; entonces me decía él “mira, yo ya he llegado a viejo y trabajo en la San Andrés bien, yo creo que para vos, inclusive solo teniendo unas horas, teniendo a tus hijos y...

Vargas afirma que fue gracias al apoyo e impulso de su padre que ella pudo retomar y concluir el paso final antes de la titulación, que había dejado pendiente después de casarse y con dos hijos: la tesis.

...yo agradezco mucho a mi papá, porque mi papá me dijo – yo ahí veo en mi papá que no tenía nada de machismo, porque podía haberme dicho, como yo tengo muchas amigas que nunca han trabajado, que siempre se han dedicado a la casa, a sus hijos, a su hogar; pero mi papá no, me decía “cómo pues, eres una fábrica de hijos, ahora has traído otro hijo más, va a venir el tercero y ¿no vas a hacer tu tesis? No, tienes que empezar. (...) Entré a trabajar y he debido estar tres meses y mi papá – por cierto, por eso digo que le agradezco muchísimo, porque después yo no sabía lo que iba a suceder en mi vida – me dijo “pásate a ser tesista, te van a pagar de lo que estás ganando un 10 por ciento, pero qué importa, vas a hacer tu tesis, porque de nada sirve que empieces a trabajar ahora y después... ¿qué va a pasar si no tienes tu tesis?”. Entonces, ya con dos hijos yo, hice mi tesis, hice de cada... hice exactamente en un año, en el Instituto Minero, terminé, defendí mi tesis y me contrataron, me contrataron, en el Instituto, ya era Ingeniero B, ya tenía mi título y empecé a trabajar. (...) desde ese momento que empecé a trabajar prácticamente me gustó porque ya no me sentía tanto que tenía que cuidar a mis hijos todo el tiempo en la casa, yo ya salía trabajar, ya me sentí renovada.

Como puede observarse en su relato, Hortencia ya distinguía las “leyes patriarcales” que su papá estaba trasgrediendo para procurarle una vida distinta a la planeada para las mujeres en general; claramente, reconociendo el potencial de su hija, él procuró inculcarle la misma disciplina que lo condujo, sin obviar un trato considerado.

En el caso de María Esther Pozo, se señala a ambos progenitores, padre y madre, como principales referentes personales.

...mi papá tenía una fuerte influencia socialista, de hecho, pertenecía al partido comunista y en la casa había mucha sensibilidad social. Mi mamá era de un carácter fuerte y asumía la defensa de las mujeres también, ya desde el espacio... ella era ama doméstica y ama de casa...y también era comerciante, con mi papá, mi papá era importador. Entonces yo tengo ya una presencia de mi mamá trabajando en espacios públicos, mi mamá tenía una tienda y yo creo que eso también nos hace diferentes. Yo no tengo el recuerdo de mi mamá cocinando, lavando, planchando todos los días; yo tengo el recuerdo de mi mamá trabajando.

Esto halla sentido en el punto que señala Pozo al decir que, si bien distinguía una relativa división de tareas entre los dos —él primariamente importador, ella primariamente ama de casa— ninguno se restringía a un solo espacio, ambos se movían, tal vez a tiempos diferentes, entre los espacios privados y públicos; por lo tanto, ambos ocupan ese sitio de referencia.

Para la bióloga Mirtha Cadima fue su padre, de quien heredó su amor por la naturaleza, y a quien agradece su guía para encaminarse personal y profesionalmente. También resalta a varias maestras suyas, del Liceo Adela Zamudio: Virginia Blanco, Lidia Rodrigo de Coronel, Gaby de Terán, Esther Uzqueda, Lourdes Revollo y Mery de Justiniano. Finalmente, reconoce la influencia de tres docentes universitarios, sin cuyo impulso, el grupo de estudiantes fundadores no hubiera podido sobre todo la Ing. Ana María Kruger, el Ing. Mario Rodríguez y el Ing. Ricardo Salaués, a quienes considera “ejemplos de vida”:

Al frente y bajo la lupa

Como biólogos, en realidad, nos hemos ido forjando, los nuevos, haciendo prácticas... Y ahí sí tengo que recordar a docentes, por su pasión; una docente, que ha fallecido, Ana María Kruger, agrónoma, antigua, una de las primeras agrónomas, que era apasionada; mi maestro, que está vivo, el Ing. Mario Rodríguez, agrónomo, [y el Ing. Ricardo Salaués] (...) básicamente tres profesores, ¿no?, que nos animaban a seguir.

A diferencia de sus colegas, sin hacer a un lado a sus padres, la arquitecta Mirtha Mancilla apunta con más énfasis a un profesional de su campo como una importante figura de inspiración, su docente. “Era el Ing. Luis Ramírez, que es uno de los coautores de la Ley de Participación Popular. Él fue mi profesor en primero. Él nos inspiró mucha seguridad, mucha confianza, cuando nos dio un trabajo afuera, para verificar datos técnicos. Y ese fue un momento que me hizo gustar más la carrera”.

Cabe notar el aporte de Martha Coca en este punto, ya que puntualmente señala a su madre como el referente personal más notable. “Creo que mi madre me inspiró, ¿no? Ella era profesora y seguía aquello de ‘enseñar haciendo’, no solo con sus estudiantes. Mi madre nos hablaba de pequeños como si fuéramos grandes; entonces, me gustaba mucho y creo que a nivel familiar ella sí me inspiró a ser docente, ¿no?”.

En contraste, el relato de Martha Uzeda destaca a tres figuras masculinas: su padre, su hermano y su esposo.

...mi papá...mucho, mucho ha marcado en mi vida, porque él era un gran docente, le ayudábamos en todo; y mi hermano, mi hermano me ha inducido a la Anatomía Humana, me ha hecho amar la Anatomía; mi papá a la docencia; y mi esposo, Antonio Villegas, es el que me ha inducido a escribir libros, él me ha enseñado a escribir. Tres hombres que han marcado en mi vida: mi papá Andrés, mi hermano Roberto y mi esposo Antonio.

Como síntesis de esta subsección se puede indicar, primero, que de las diez docentes, siete afirmaron haber tenido a una o más

personas como modelos a seguir durante su vida. Las tres restantes, Graciela Mazorco, Elba Medinaceli y Edith Osinaga, no señalaron específicamente a alguien como “referente personal”, pero en sus relatos se reconoce la admiración y gratitud por sus padres y maestros. Cinco del grupo —Aida Claros, María Esther Pozo, Martha Uzeda, Mirtha Cadima y Hortencia Vargas— demostraron un fuerte apego y reverencia hacia la figura paterna. Según sus relatos, ellos fueron los modelos constantes de conducta y reflexión, a la vez que referentes para impulsar y guiar sus propias carreras profesionales. Cabe notar que esto se dio en mayor medida en los casos de Cadima y Vargas, pioneras en facultades tradicionalmente masculinas, Tecnología y Agronomía, respectivamente. Si bien todas manifestaron actitudes de respeto hacia sus figuras maternas, solo dos señalaron puntualmente a sus madres como referentes personales, María Esther Pozo y Martha Coca, ambas figuras maternas, destacadas en áreas relativamente ligadas a las mujeres, la crítica feminista y las Humanidades, respectivamente. Los profesores y docentes universitarios se constituyen en otras figuras de peso para las diez seleccionadas. Aida Claros y Mirtha Cadima recordaron detalladamente a sus maestras de escuela y docentes mujeres en la universidad; mientras que Mancilla y Cadima, incluyeron en sus recuerdos a docentes varones.

2.2. LA EXPERIENCIA DE LA DOCENCIA EN LA UMSS

En este acápite se revisan los relatos respecto a las vivencias de las entrevistadas en su trayectoria como docentes de la UMSS, examinando las circunstancias de su ingreso a esta labor, sus motivaciones y los problemas que enfrentaron a partir de su ejercicio.

2.2.1. Ingreso y motivaciones

Según los últimos datos expuestos por Sonia Castro en “La universidad que no amaba a las mujeres” (2019) pese a que las mujeres

Al frente y bajo la lupa

superan numéricamente a los varones a nivel de estudiantes aún se encuentran lejos de lograr la paridad a nivel de docentes. Este es uno de los puntos críticos del debate de género, que persigue entender por qué las mujeres profesionales no ocupan posiciones de docencia en la misma medida que sus pares varones. Ahí la riqueza de conocer las circunstancias en las que las diez entrevistadas se iniciaron en la labor docente de San Simón, sus motivaciones, qué o quiénes las impulsaron y a qué mecanismos apelaron para lograrlo.

Para Aida Claros el impulso inicial para incursionar en el campo de la enseñanza nace en un anhelo de compartir el capital simbólico al que tuvo acceso durante su formación. “Mis motivaciones para ingresar en la docencia de San Simón: primero es mi especialidad (...) cuando voy a hacer la especialidad me lleno de conocimientos y quiero transmitir, siento la imperiosa necesidad de transmitir”. La oportunidad llegó poco después de su regreso al país, el año 1966, cuando se presenta a un examen de embriología, el que pierde por dos puntos. Debido al crecimiento vegetativo de la población estudiantil, poco después se convocan a más grupos en la materia de embriología, quedando ella entre los mejores candidatos. A continuación vino la titularidad, que fue interrumpida por la intervención militar del régimen de Hugo Banzer. Finalmente, restablecida la democracia, Claros recuperó y afianzó su lugar en la UMSS.

...al otro año convocan a concurso de méritos, exámenes de competencia en Odontología, y necesitan la materia de Embriología y Biología. Como yo ya enseñaba como profesora invitada en Medicina para mí era fácil. Entonces, me meto al concurso y gano en la facultad de Odontología, ahí ya estoy fija y todo. Pero entonces, ¿qué acontece? Aquí llegan las llamadas dictaduras, venía el cambio de presidentes. (...)Estuve bastante tiempo sin enseñar, pero convocan a mi materia; pasada esta pelea de la autonomía, otra vez somos autonomistas y convocan a la materia de Ginecología Obstetricia, y me presento, ya estaba “canchera”, porque ya había enseñado años (...) Para entonces ya estaba casada, me acuerdo que cuando estudiaba, toda la noche mi marido me iba repasando, nos quedábamos toda la noche

estudiando y yo vomitaba, por mi embarazo. Entre que vomitaba y mi marido me leía, yo captaba, voy al otro día a dar examen y mi cuñada se empieza a asustar. Ella viene y se sube, en el salón de Ginecología Obstetricia, bien sentada ella, y yo...Día antes nos sortearon el tema esa vez, “embarazo ectópico” me tocó, bello tema. Entonces voy con mi compadre, Maldoni, y le llevo el libro y le digo “dibujámelo estito en telas”, porque allí se hacían los dibujos, y además ya manejábamos slides de mano, bello mi examen; y el apoyo de mi cuñada, tan lindo, el apoyo familiar. Entonces, todo lo hemos hecho siempre en familia, nosotros somos una comunidad. Gracias a Dios, me quedo en la cátedra.

Para Edith Osinaga también fue el desarrollo de un postgrado lo que la motivó a dedicarse a la docencia universitaria. “El postgrado lo realicé en la Universidad de San Pablo (Brasil), donde cursé la especialidad en Microbiología, habiendo abarcado tres campos: Microbiología Médica, Sanitaria y de Alimentos”. La elección de esta área se debe, explica, a que, cuando era estudiante de esta materia, observó vacíos en el método de enseñanza-aprendizaje, que aspiraba a corregir.

Eh, la materia, en sí, en la que me especialicé es una materia netamente práctica, pero el docente que tuve la hizo netamente teórica, entonces lo que yo quise es salir fuera, capacitarme en la parte práctica de mi materia, porque fue la materia que más me llamó la atención; y cuando volví no había una sola persona especializada en mi ramo; entonces aproveché la oportunidad al examen de competencia.

Tras extender su estadía en Brasil por cinco años, Edith regresó a Cochabamba, donde la calma regresaba a las calles e instituciones.

Bueno, en realidad, en el exterior, haciendo el Postrado, me quedé cinco años, de manera que durante todo el periodo de gobierno del General Banzer estuve fuera. Retorné con muy buena suerte, porque como se había cerrado la universidad, entonces, yo retorné cuando se reabrió la universidad, y se hizo un llamado a concurso de méritos y exámenes de competencia, en todas las cátedras y en todas las facultades; entonces, gracias a ese concurso gané en

la Facultad de Farmacia y pude hacerme el cargo de la cátedra de Microbiología III, donde gané el examen de competencia y el concurso de méritos. Entonces, yo no fui docente provisional ni un solo momento, sino que entré directamente con examen de competencia.

Posteriormente, Osinaga se postuló a otro examen de competencia en la Facultad de Medicina, donde también ganó. “Entonces, también me titularicé en la Facultad de Medicina y fui docente invitada en la Facultad de Odontología; o sea que impartí Microbiología en Farmacia, en Odontología y en Medicina (...) Fue una experiencia muy linda”. Por su parte, Mirtha Mancilla comenta que su propensión a la docencia se remonta a su etapa escolar, cuando, gracias a sus buenas calificaciones, era solicitada para dar apoyo educativo. “Ya en colegio yo enseñaba a mis compañeras que se quedaban al desquite, me las mandaba la profesora de matemáticas y les daba clases en mi casa, para que puedan dar sus desquites ellas. Entonces, desde entonces ya tenía vocación de profesora”. Sin embargo, la vocación parece haberse puesto en pausa durante sus estudios universitarios, al punto que una vez que concluyó Arquitectura, Mirtha no solo no pensaba en convertirse en catedrática algún día... no deseaba volver a la UMSS en ninguna circunstancia. “Me acuerdo, cuando defendí mi proyecto dije ‘ay, al fin terminé mi proyecto, nunca más pisaré San Simón’ [risa], qué gracioso porque, imagínense, más de 30 años y aquí me tienen, feliz y contenta de servir a San Simón, porque a San Simón le debo la carrera y a San Simón le debo mi trayectoria docente, ¿no?”. ¿Qué provocó el cambio de planes? Algo tan sencillo como una convocatoria.

En el pasado había auxiliares, había profesor adjunto y había catedrático. Cuando yo ingresé, convocaron para profesor adjunto, y convocaron a arquitecto junior; no se presentaron, entonces convocaron a egresados; yo estaba todavía egresada y me presenté. Logré ingresar a la universidad como profesor asistente. (...) y así, varios años después, convocaron a exámenes de competencia y antes de los exámenes de competencia ya me invitaron a tener cargo como docente invitado a una de las asignaturas que yo doy, a dos asignaturas me invitaron, me hice

cargo de las dos asignaturas y cuando convocaron a los exámenes de competencia, que todos aspirábamos a ser titulares, me presenté y gané la titularidad.

Otro motivo de peso para que Mancilla ejerza la docencia es su deseo de compartir su experiencia laboral. “Yo soy constructora, me gusta mucho la construcción, y toda la experiencia que aprendí afuera —más de lo que se aprende adentro— he volcado a mis alumnos, ¿no? Entonces, eso fue lo que más me gustó, poder rescatar en aula temas referidos a la materia, qué se podía rescatar de la práctica y decirles ‘esto debe ser así’. Para ser buenos profesionales debemos practicar así”.

Después de dejar Argentina —para evitar la persecución militar de la época— Graciela Mazorco llegó a Cochabamba, en agosto de 1977, donde fue acogida por dos personas, quienes a su vez la encaminaron hacia la siguiente fase de su vida, en las aulas de San Simón.

Una es la Dra. Julieta Montaña, ella fue mi amiga, maternal, mi protectora, fue mi soporte, tengan en cuenta que estaba solita en Bolivia; y junto con ella, Soledad Delgadillo, la abogada... Compartimos vivienda, compartimos la vida. Ellas me acogieron y me hicieron mi...me perfilaron mi modo de vida. Soledad Delgadillo era dirigente de la FUL (Federación Universitaria de Docentes) en la San Simón, el año '77, y era muy amiga de un docente de entonces, docente de Economía, Roberto Baldivieso. Roberto Baldivieso...muy paternal conmigo, se acerca y me dice “¿y vos qué sabes hacer?”, “soy administradora de empresas”, “¿tienes tu cartón?”, “sí, por si acaso lo traje”, “¡ven!”. Me agarra de la mano, literalmente, me lleva a la oficina del director de carrera Administración, en ese entonces Carlos Goldberg, y resulta que la carrera de Administración tenía apenas tres años —se creó en el '74— y ni un docente que fuera licenciado en Administración. Entonces, pensé que era mi lugar, caí “como un ángel” en un lugar donde me necesitaban, no es como hoy que hay que competir por un ingreso... la vida me trajo, la vida me puso en San Simón, no porque yo lo buscara o decidiera luchar por eso, sino porque la vida me lo tenía previsto. Entonces, al mes estaba aquí, era docente; y desde entonces hasta ahora son 39 años.

Años después de lo que ella considera un ingreso “provisorio” a la docencia en la UMSS, Mazorco dio dos exámenes de competencia, que cimentaron su titularidad en la facultad, haciendo aquello que más disfruta.

Yo creo que me gustó desde el primer día, porque el ir a hablar, no solo en la docencia, el participar en un seminario, en una conferencia... para mí tiene el mismo efecto; desde el primer día que me paré en la sala a explicar algo, hasta ahora que me toca disertar en alguna conferencia, pasa lo mismo; es que preparo muy bien, pensando con mucha profundidad, con mucho detalle, mucho tiempo, en lo que voy a decir, me documento muy bien y expongo, y al exponer (...) fluye, fluye, mi energía reluce, brillo cuando expongo, me emociono, pongo convicción... Eso, desde el primer día supe que esto era para mí, me fascinó. Creo es mi don y mi función, por eso...claro, nunca...cómo iba a dejar la docencia, nunca, porque he hecho otros caminos profesionales, pero nunca he dejado la docencia para mí sigue siendo esa realización, esa relación con la gente que te está escuchando, ese retorno, porque la gente luego viene, te habla, te consulta, no solo alumnos; marcas alumnos, marcas a gente, luego encuentras a alguien y te dice “tú me has marcado”.

Cuando el padre de Hortencia Vargas, le aconsejó apuntar a la docencia universitaria, ella aceptó la sugerencia principalmente porque venía de él, la persona que más respetaba; pero con el tiempo descubrió que esta labor podía darle satisfacciones inesperadas. “Ya cuando he entrado, la verdad que empiezas a dar tu materia y también te empieza a apasionar, quieres cambiar, quieres hacerlo mejor. Hay semestres que te tocan buenos estudiantes, que te...la verdad ellos son los que más te motivan, cuando son, al menos, preguntones”. Su primera experiencia docente se dio en Oruro, donde ganó las materias de Química General y Química Orgánica, en la Facultad Nacional de Ingeniería.

Pero la siguiente presentó más complicaciones, puesto que para ese punto debía dividirse entre su esposo, que trabajaba en Cochabamba, y su ciudad, donde sus hijos debían permanecer por la

escuela. Anticipando su establecimiento en la capital valluna, Hortencia se postuló a una convocatoria pública para docentes en la Facultad de Ciencias Agronómicas y Pecuarias, cerca del año 1984.

...presenté mis papeles y me dieron una materia, en Agronomía me dieron Química Orgánica, pero me impusieron un poco los horarios, ¿no? Entonces... bueno, después de trazar un poco con ellos llegué a la conclusión de que podía dar viernes y sábado; entonces yo venía de Oruro jueves en la noche, dejaba a mis hijos con empleada, venía jueves en la noche, viernes todo el día daba clases, sábado hasta medio día y medio día me volvía a ir a Oruro en flota, para ver a mis hijos. He estado así casi siete meses, siete meses por no perder lo de aquí, porque mi hijito estaba ya en la escuela y no lo podía perjudicar. Una vez que terminó el colegio ya, llegué a...renuncié en Oruro, renuncié al Instituto Minero Metalúrgico y me...y me vine aquí a Cochabamba.

En sus primeros semestres, Vargas trabajó en calidad de invitada, modalidad que no aseguraba estabilidad laboral.

Antes, te invitaban por un semestre y después, terminaba la segunda instancia y nos decían “hasta luego”. Entonces, ya no dabas clases, tenías que esperar que se vuelva a reunir el Consejo; si no había ninguna observación, entonces te volvían a contratar. Pero se supone que un mes y medio que duraba...entre semestre y semestre, no te pagaban; entonces yo esperaba nerviosa en mi casa; me llamaban y decían “ingeniera, ya han definido en el Consejo, sí va a seguir siendo docente”, “ya, está bien”, “entonces, venga a fijar sus horarios”.

Igualmente, recuerda que el departamento al que se integró tenía otra docente mujer en su plantel, la Ing. María State, con la que inició una longeva relación de amistad y cooperación. Después de algunos semestres siendo ratificada en esa categoría provisional, Vargas recibió la oferta de trabajar a tiempo completo en la facultad, y eventualmente, consiguió la titularidad mediante un proceso de exámenes de competencia.

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, la más antigua de la Universidad Mayor de San Simón, no tuvo una sola docente mujer hasta la década de los ochenta, cuando una de sus propias tituladas cruzó la barrera invisible e inauguró el trayecto femenino en la docencia de “Derecho”; se trataba de Elba Medinaceli.

He sido la primera docente mujer en la facultad de Derecho [en San Simón], no había ni una docente mujer, por eso era un campo propio de hombres, la facultad de Derecho, ¿no? Supe que hace muchísimos años antes de que yo ingrese habían las primeras abogadas, que estudiaron Derecho y que además se caracterizaron por ser muy buenas algunas. O sea que no pudieron hablar mal de ellas, ni sacarlas, ni “bulearlas” ni nada, ¿no? Fueron muy buenas.

Pese a no tener referencias directas de catedráticas, Medinaceli sí sintió el llamado de la docencia cuando, como estudiante de la materia de derecho civil, contempló lo enriquecedor que podía ser un proceso educativo.

Tuve la suerte de tener un excelente docente en la primera materia de Derecho Civil, que es un abogado de prestigio que desgraciadamente murió, muy joven, el Dr. Taborga Bazoberry; y a partir de ese momento me gustó muchísimo el derecho civil, de tal manera que cuando se convocó para las ayudantías me presenté y gané. Fui ayudante en Derecho por tres años y cuando ya fui profesional me gustaba mucho la idea de ser docente; así ingresé a la docencia universitaria.

Según Elba, el proceso de ingreso fue más sencillo de lo que uno imaginaría para una persona pionera en un espacio.

El ingreso a la universidad (...) no tuvo grandes dificultades. En ese momento no era un proceso el ingreso a la universidad, solamente era un concurso de méritos y un examen de competencia. El examen de competencia se caracterizaba porque uno sorteaba un bolillo, y ese bolillo debía ser expuesto por los candidatos a la materia, por todos; entonces uno se quedaba en secretaría de decanato, ya que

el que tenía que ser primero salía a un aula para dar su examen, ¿no? No hubo mayores contrariedades, en ese momento oficiaba de decano una persona joven también, que era Augusto Jordán Quiroga, quien tenía una visión muy diferente de cómo se debían dar los exámenes; tuve la suerte de ganar ese examen e ingresé a la universidad para dar la materia.

Para María Esther Pozo, el ingreso también vino de la mano de una convocatoria. Después de egresar de Sociología —relata— se casó, pero esperaba que sus aspiraciones profesionales no quedaran ahí. Un encuentro fortuito abriría esa puerta:

Yo me encontré con el que entonces fue rector, Jorge Trigo Andia, y... me encontré en la calle y me preguntó qué estaba haciendo y yo le dije que nada, porque después del '76 yo me casé, terminé de estudiar y me casé; y me dijo que “no era posible” que estudiando y siendo tan buena alumna no haga nada. Me dijo “preséntate a la universidad, hay exámenes de selección de docentes”.

De esa forma, Pozo se postuló a un examen de selección en la facultad de Economía, y aprobó para dar la materia de “Metodologías de la investigación”.

Martha Coca viene de una familia de maestros. Como ella misma cuenta, un centro educativo en Quillacollo lleva el nombre de su bisabuelo, Camilo Orruel, y un colegio secundario el de su tía, la pedagoga Carmen Orruel de Verduguez. Se podría decir que la vocación estuvo siempre ahí, pero el llamado fue escuchado recién el año 1977, cuando ella regresó al país tras desarrollar una beca de estudios en Francia.

Llamaron a un examen de competencia y concurso de méritos, en la Facultad de Humanidades (...) y alguien me dijo “ay, para qué te vas a presentar, ahí se entra por muñeca...”. Yo no conocía a nadie en la universidad, dije “vamos, me voy a presentar, vamos a ver”. Me presenté, gané, entre varios concursantes, y fue de esa forma que empecé a ser docente en la universidad. En marzo de 1977.

Coca ya había dado clases antes, en los ambientes mucho más pequeños y controlados de la Alianza Francesa de Cochabamba, así que no sirvió de gran preparación para lo que encontraría en las aulas de San Simón, aulas de más de 80 estudiantes y sin equipamiento. Para su segundo año fue nombrada docente a tiempo completo, y después, en 1979, Jefe de Departamento, con lo que pudo contribuir más al trabajo de gestión de las áreas que lo requerían. Coca resalta que recibió colaboración y guía de muchas personas en este periodo, en especial de Antonio Cabrerizo y Ernesto Contreras. “El día en que me nombraron Jefe por primera vez... [Suspiro], me da vergüenza decirlo pero me puse a llorar de nervios, y Don Antonio me dijo ‘no tengas miedo, yo te voy a colaborar, duda que tengas vienes y me preguntas’. Entonces, sí, cuando yo tenía algo que no sabía cómo hacer, corría a lo del Dr. Cabrerizo, a que me indicara”.

De manera anecdótica, Martha Uzeda relata que cuando, ya titulada como odontóloga, se presentó a una convocatoria para docentes en su facultad, en marzo de 1968, esperaba enfrentarse al docente que había cuestionado su capacidad por su condición femenina, pero el ansiado momento fue reemplazado por otro mejor.

...y el día que ya podía dar examen de oposición...se lo lleva el Señor, se muere mi catedrático. “¡No puede ser que se haya muerto, no puede ser! ¡Revívanlo, tengo que ganarle, tengo que ganarle!”. Llamaron a examen, y el día que llamaron a examen éramos siete postulantes, seis varones y yo, la única mujer. (...) mi hermano Roberto me preguntó “¿qué te ha tocado [tema de defensa]?”, [Martha:] “estómago, vista y región [ininteligible]”; [Roberto:] “solo vas a dar estómago, porque son odontólogos, entonces, te vas a lucir con estómago”. Hicimos el esquema, todo, para dar el examen; la parte práctica... y en la noche me llamó y me dijo “hermana, ven, te voy a tomar el examen”. Me tomé...ay, para qué me habrá tomado... me riñó, me dijo “repites esto, no sabes dar, eres burra, ¡qué crees!”. Me paré y me fui a mi cuarto, y le dije “¡mañana te voy a demostrar que puedo y voy a ganar!”. Al día siguiente me levanté, tomé mi lechita, me fui, bien “comidita”, fui a dar el examen, les gané, y le dije a mi mamá “que no venga tu hijo porque lo voy a

matar” [risa]. Y cuando gané, salí y dije “hermano, he ganado, he ganado, no soy tan burra, he ganado”.(...) ¿Y saben qué? Después me di cuenta que mi mamá y mi hermano me empujaban así, porque solamente cuando me sentía que estaba oprimida es cuando salía; y en todas las cosas de la vida, me oprimen y es cuando más salto, más oprimida salto más alto, más me tratan con cariñito me quedo ahí abajito.

Uzeda se incorporó al grupo docente de Odontología, al cual se unió luego Maritza del Castillo. Aunque era apenas diverso, Martha califica a ese plantel docente, de varones en su mayoría como uno sin discriminación. “Nunca hemos tenido...personalmente nunca he tenido problemas, ni diferencias, sencillamente yo estaba abocada a enseñar, a aprender, a actualizarme...y eso es lo que se ha hecho”.

Mirtha Cadima comenzó a explotar sus aptitudes de enseñanza desde su época de estudiante, como auxiliar. Ella nunca tuvo dudas de su vocación:

Si me escuchas hablar...soy apasionada, me encanta; el tema que me propones analizar, soy analítica, y me encanta conversar. Si no sé, no tengo problema de preguntar, me gusta enterarme, y me gusta compartir lo que sé, creo que eso ha sido desde niña. En colegio siempre exponía, y luego en la universidad. Entonces, mi pasión por la docencia está ahí, porque me siento afortunada de poder compartir, si sé algo lo comparto, y si no lo sé decir “nos ayudaremos, nos educaremos”. Entonces, esa pasión por la docencia está.

Empezó como invitada, y posteriormente, dio un examen de competencia para ser titular, en 1981, año del golpe de García Meza.

Circunstancialmente, yo di a luz, nació mi hijito y...el que era mi esposo en ese entonces, con el golpe de García Meza, lo retiraron y se cerró la universidad, y yo quedé en la calle. Y dos personas nuevas con una criatura...no sabíamos qué hacer, estábamos desesperados, yo estaba desesperada. Recuerdo que buscaba trabajo y encontré trabajo apenas, apenas, encontré trabajo en una curtiembre, pero en cuanto se enteraron de que yo estaba dando de lactar me retiraron, porque me decían que se trabajaba

con tantos tóxicos que podía ser atentatorio contra mi hijito, y nuevamente quedé en la calle. Eso fue casi...fue, más o menos, marzo...abril, mediados de año, por el golpe de García Mesa; entonces, más o menos en septiembre, octubre – adelgacé tanto, estaba tan angustiada – estaba por la calle caminando, entonces, tengo un recuerdo maravilloso, me encontré con un compañero de Agronomía, un compañero de cursos – como yo llevé materias en Agronomía – y me dice “Mirtha, hermana, ¿por qué estás así?”, y le dije “estoy desesperada, estamos en la calle, no sé qué hacer”, y me dijo “ven”, y me llevó a la Escuela Forestal, que no era todavía de la Universidad Mayor de San Simón, “ven hermana, vas a dar clases” me dijo, y me llevó, y ahí dicté clases y me fue muy bien.

Así, gracias a “una bendición”, Cadima pudo aliviar las urgencias económicas de su joven familia. Cuando la autonomía fue recuperada, ella regresó a San Simón, para retomar aquello que dejó en espera.

Una de las conclusiones más trascendentales de este acápite es que si los procesos de selección y admisión docente son transparentes y basados en la competencia honesta, las barreras de género, raza o ideología no tienen efecto. Las diez docentes entrevistadas incursionaron en la enseñanza universitaria en tiempos en los que la hegemonía masculina era indiscutible, podían haberse intimidado ante un panorama, en apariencia, desfavorecedor, pero —inspiradas por su vocación y/o el ejemplo de sus referentes personales— se presentaron a las convocatorias y ganaron sus lugares en San Simón.

Específicamente, se pueden apuntar las siguientes relaciones: Las diez se sometieron a exámenes de competencia para ser admitidas como docentes de San Simón. Graciela Mazorco, María Esther Pozo y Mirtha Cadima fueron inicialmente encaminadas gracias a una invitación o la sugerencia de un colega; mientras que el resto se postuló por iniciativa propia, enterándose de las convocatorias publicadas en medios. Seis se sintieron motivadas a ser docentes inspiradas en personas de su entorno: Aida Claros por su abuelo, Martha Coca por su madre, Elba Medinaceli por un docente universitario, y Mirtha Cadima, Martha Uzeda y Hortencia Vargas por sus padres. Aida

Claros, Mirtha Mancilla y Edith Osinaga señalaron con énfasis que una de sus motivaciones más fuertes para ser docentes fue compartir lo que ellas aprendieron, tanto en su formación —Claros y Osinaga resaltan sus postgrados fuera del país— como gracias a su experiencia laboral. Mazorco y Vargas añadieron un elemento más, que a veces no es muy tomado en cuenta: lo estimulante, a la vez que satisfactorio, que puede ser tener estudiantes académicamente desafiantes, aquellos que participan en las clases, cuestionando, en el marco del respeto, y haciendo de la experiencia docente una de auto superación constante.

2.3. RELACIONES PERSONALES Y LABORALES

Amedeo Bertolo (1983) explica las relaciones interpersonales en términos de poder, intercambios regidos por normas sociales, pero que al volverse desiguales dan paso a situaciones de mando/obediencia, de dominación. En ese sentido el autor distingue dos naturalezas en estas relaciones: las personales y las funcionales. Las relaciones sociales personales son aquellas en las que las personas interactúan a nivel individual, con características propias, donde pueden influirse entre sí y en sus respectivos comportamientos. Por su parte, en las relaciones sociales funcionales los individuos, interactúan no solo como personas, sino como sujetos dotados de roles, que deben performar en un espacio social. A su vez, dichos papeles determinan ciertas funciones. Si como personas pueden ejercer influencia, como roles, los sujetos con poder solo pueden ejercer autoridad. Bajo este esquema teórico analizamos las experiencias de vida de nuestras entrevistadas.

2.3.1. Relaciones con otros docentes

Durante las entrevistas a las docentes pioneras, se notó que sus interacciones con colegas se movían a menudo entre las dimensiones de lo formal (docente-docente) y lo informal (donde intervenían variables como fraternidad, amistad, rivalidad y hasta enemistad). Sin embargo, se procuró que cada docente describiera sus impresiones libremente. En esta sección se incluyen solo los testimonios más relevantes. Aida Claros afirma haber desarrollado y mantenido relaciones armónicas con sus

Al frente y bajo la lupa

colegas docentes, varones y mujeres, pese a que en ciertos momentos notó mucha competitividad:

Cuando ya llegué a la popularidad... Antes, mientras tenía el perfil bajo: “Aida, tal cosita, cual cosita”. Todos me consideraban. Y después me decían “¿me lo puedes hacer mi turno?”; se lo hacía su turno. Pero cuando después tuve la popularidad y las mujeres venían y me buscaban a mí preferentemente...ajá, los tipos, si podían agarrarme de los cabellos y tirarme por la ventana, lo hacían, lo hacían. ¿Sabes? He tenido gente que ha venido y “para (ademanos de rechazo) esto no es así...”, han rayado mi historia clínica. Un día he agarrado el papel, he corrido detrás del médico... – prefiero no decir lo que le he dicho – la hostilidad, la hostilidad. Yo creo que... ¿envidia?, no sé, ¿rabia?, no sé. Ahora, te voy a decir otra cosa [interrupción]. (...) Esa hostilidad la he sentido, la he sentido. Pero, ¿sabes?, no he dicho nada.

La interpretación de Claros tiene lógica al identificar en la competitividad profesional el origen del trato post-ascenso que sus colegas le demostraron. Retomando las ideas de Beauvoir, que las mujeres alcancen espacios patriarcalmente reservados para los varones —públicos, de poder, “de popularidad”— se constituye en una trasgresión que provoca rechazo.

Continuando su relato, Aida indica que una vez que alcanzó cargos de autoridad, como la Jefatura del Departamento Materno Infantil, dirigió sus acciones a mantener un clima de cooperación.

Organizamos tan lindo...ah, y aquí, esto tengo que decir, se juntan ya las facultades de Ginecología, ya no es aparte; entonces, se juntan Ginecología, Obstetricia, Pediatría, Medicina y Salud Pública. Entonces ya son...tenemos 34 docentes, ya estaba al mando de 34 docentes, pero las relaciones con los 34 docentes eran muy buenas, porque a cada uno yo los llamaba, iba a buscarlos, a hablar, les pedía su horario, para hacer el programa (...) he ido a buscar a cada uno [para acordar de manera coordinada los horarios, fechas de exámenes], con los estudiantes también. No era imposición, era diálogo, era consenso con los alumnos, les encantó (...)

En concordancia con la caracterización de la feminidad de Pozo (2004), Claros adoptó un abordaje claramente ligado a las mujeres para encausar sus relaciones con otros docentes, uno enmarcado en el diálogo pacificador.

Como la primera docente mujer de la Facultad de Derecho, Elba Medinaceli vivió la experiencia de la diferencia como pocas; y según su relato, su género no fue un problema con sus pares, pero sí en cierta medida, con los estudiantes.

Al principio no tuve problema con los docentes, nunca he tenido problema con los docentes; al contrario, he tenido el mejor trato y el mejor recibimiento del mundo con ellos, porque seguramente porque (sic) era mujer me tenían cierta consideración. Con los que sí tuve problemas fue con los chicos; en ese momento eran terriblemente contestatarios, no aguantaban a cualquier persona que se esté iniciando, que se ponga nerviosa y tartamudee al dar la materia, ¿no? Eran muy exigentes.

En esta situación se identifica una dimensión adicional de diferenciación; no se trata solo de hombres mostrando resistencia ante la autoridad de una mujer, sino, y quizás sobre todo, de estudiantes midiendo fuerzas con un rival estamental, una docente. Medinaceli cierra esta parte contando que, finalmente, superadas las actitudes de enfrentamiento, se dio paso a una interacción armónica y productiva académica y emocionalmente. Con el tiempo, otras mujeres se integraron al cuerpo docente y Elba se relacionó igualmente con ellas.

Tuve la suerte de que mientras estaba haciendo... mientras estaba en la docencia, ingresaron como docentes compañeras de curso y, bueno, con ellas, además de la suerte de que hayan sido mis compañeras, eran mis amigas – porque a veces compañeras pero no amigas – eran mis amigas; y con ellas he tenido muy buena relación. No hemos tenido ningún problema, si alguna vez había posibilidad de colaborar, lo hacíamos, ¿no? Pero yo he estado en una etapa muy, muy interesante en la universidad donde no había discriminación a la mujer, para nada, menos en mi facultad que era de puros hombres; más bien era un espíritu de colaboración,

así como diciendo “a esta jovencita la cooperemos” (sic) porque seguramente no veían en mí ningún peligro para absolutamente nada, ¿no?, ni para sus pretensiones ni para absolutamente nada. Cuando me di cuenta de que había diferencias fue cuando me postulé para ser decana.

Una vez más, en la línea de Aida Claros, Medinaceli apunta correctamente —tal vez sin saberlo— la razón de la actitud cooperativa de sus colegas varones: no es vista como una competidora, de ninguna forma representa una amenaza a sus propias aspiraciones, siendo una docente con muy poca experiencia laboral y de un género minoritario en la facultad.

Según Graciela Mazorco, las relaciones con sus colegas eran cordiales, pero naturalmente, considerando su edad, ella congenió más con los estudiantes. “Pero como era tan joven yo tenía más relación con los estudiantes, más que con los docentes. Recuerdo que participaba en las veladas estudiantiles, con...me animo a bailar con los estudiantes, prácticamente eran de mi edad, un poco menos, tres, cuatro años menos que yo”. Recalca el buen relacionamiento con la mayoría de la gente.

Cuando uno recién...llegadito, uno es un poco tímido, no sabe dónde poner el pie, pero se va pasando de a poco. Me trataron muy bien, desde que llegué a Bolivia todo el mundo me ha tratado rebien, demasiado bien, me han hecho sentir querida, acogida, protegida, muy bien; estando yo solita, me han tratado muy bien, cosa que, a esta altura de la vida, cuando ya no soy joven, y conozco el medio, suena hasta un poco extraño, ¿no? Bueno, la gente boliviana tiene fama de acoger bien al extranjero, pero a veces no tanto; pero a mí me han acogido muy bien, tengo que agradecer a todo el mundo, a los colegas con los que ahora seguimos compartiendo las aulas y las pizarras, me trataron muy bien.

Sin intención de afirmar una hipótesis, se propone añadir los siguientes elementos al análisis: la nacionalidad y el aspecto físico de Mazorco. La ciudadanía argentina de Mazorco debió ser fácilmente notada por su acento al hablar —rasgo distintivo del “gaucho”— y de entrada debía marcar una línea entre ella y los demás docentes, y mientras esa separación podía desembocar en segregación, la actitud

amigable de la recién llegada propiciaba la reacción contraria: inclusión. Señalar estos aspectos resulta importante para la reflexión general porque permite entender con más amplitud el clima de acogida que rodeó el ingreso de Mazorco, quien no se valió de esto para cimentar su lugar en la facultad, sino que, precisamente para probar su valía profesional, enfocó su avance en su aporte académico.

Al igual que Medinaceli y Mazorco, Mirtha Cadima procuró mantener relaciones de cooperación y respeto con sus colegas, pero reconoce que cuando le tocó estar en una posición de mando, vio que no siempre se puede contentar a todos.

...lastimosamente, el que yo cambie de opinión, el decir “yo no estoy de acuerdo” muchos docentes lo toman como si fuera una ofensa, cuando resulta que yo tengo que meditar tu propuesta, y si tienes razón, aunque yo no esté de acuerdo, vamos a crecer como grupo. ¿Sabes qué nos falta? Humildad, nos falta claridad en el razonamiento. No hay que olvidarnos que el staff docente, todo el grupo es una unidad para sacar fuerzas y sacar provecho para formar mejor a nuestros estudiantes. (...) Pero es difícil, es bien difícil, termina una sesión de consejo y ahí afuera te están haciendo talco, ¿por qué no te dicen?

Cadima llegó a percibir “molestia” por parte de algunos docentes, pero como ella misma indica, no dejó que el miedo la hiciera retroceder. “A mí no me gusta la confrontación ni la pelea, me gusta ser respetuosa, pero soy sumamente directa, me gusta ir, sentarme, hablar y preguntar, hay que hacerlo”. Para Simone de Beauvoir, el dilema femenino de ser complaciente o defender una posición propia se origina en el principio masculino de trascendencia; de acuerdo a la filósofa, el varón busca en la mujer un descanso, “un escape” de su estresante y natural estado de importancia, un refugio de las batallas contra sus rivales (varones) (Cf. Mires, 1996: 61) ¿Y qué es lo que un refugio no debe incluir? Más batallas. Por tanto, para el varón masculinizado la mujer no debe enfrentarlo ni cuestionarlo.

De manera similar a Cadima, Mirtha Mancilla notó un ligero cambio en las interacciones con sus colegas cuando ella se puso al mando de una unidad.

En el área de Tecnología —que ahora se llama Área de Ciencias Exactas, Económicas y Tecnológicas— en la oportunidad que me tocó ser jefa del área, era la única mujer, en ese instante, docente, era la única docente mujer del área (...) Entonces, no les cayó muy bien, pero pienso que yo me los gané a los docentes, porque después trabajamos muy bien, y me sentí muy colaborada por ellos, porque pudimos reajustar contenidos programáticos, hacer un taller de casi un mes, y al retorno hicimos plenarios, todo, con grandes logros. (...)... para la segunda vez que volví a la jefatura ya tenía más experiencia de cómo poder trabajar con ellos y se mostraron colaboradores. Fue diferente la situación en el trayecto. Se cambió todo. Un cambio radical de comportamiento, y me sentí muy colaborada por todos ellos. Entonces, no se notó discriminación. Al principio...supe que les cayó mal la noticia, pero nunca me lo dijeron a mí. Pero yo traté de demostrar que había entrado a trabajar y no tenía otro objetivo. Porque para eso uno ingresa a ocupar los cargos, a coadyuvar, sobre todo la vez que nos tocó trabajar para la acreditación, se hizo mucho trabajo académico; inclusive ya nació la inquietud de llevar la carrera de Técnicos Constructores a la licenciatura.

Siguiendo las acepciones sobre poder y autoridad del italiano Amedeo Bertolo (1983), se caracterizan las relaciones docentes como sociales personales cuando se dan en la dimensión horizontal — donde pueden influirse entre sí y en sus respectivos comportamientos— y como relaciones sociales funcionales en su dimensión vertical — cuando la autoridad es necesaria para propiciar la acción del otro. Bajo ese espectro, se destaca que las docentes entrevistadas afirmaron mantener buenas relaciones con sus colegas, al menos mientras mantuvieron “perfil bajo”, es decir, mientras no fueron figuras visibles en la universidad, mientras no se constituyeran en una amenaza o competencia, y no accedieron a un cargo de autoridad. Por tanto, en la dimensión horizontal (de “igual a igual”), no se presentaron problemas para mantener un trato cordial y respetuoso; sin embargo, en la dimensión vertical (de mando/obediencia), se observó rechazo, discriminación, resistencia, confrontación, molestia y miramientos. Con todo ello, es importante destacar que varias (Claros, Mancilla y

Cadima) lograron volver al equilibrio a partir sus estilos de liderazgo correspondientes al denominado liderazgo transformacional o femenino caracterizado por estimular la participación de los subordinados a través del diálogo y las tareas conjuntas (Rosener, 1990), la consideración personal e individualizada (Druskat 1994, López-Zafra y Morales 1998) y el carisma personal (Bass et.al.1994). Ellas aprendieron que es muy importante “mantener la paz”, puesto que sin la colaboración de los colegas no se puede avanzar.

2.3.2 Conciliación de la vida familiar y la vida profesional

Una de las estrategias más conocidas para identificar y eliminar la inequidad de género en las organizaciones es la de Mainstreaming de Género, que es definida por la profesora de la Universidad Complutense de Madrid Emanuela Lombardo en los siguientes términos:

El mainstreaming de género es la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas. (Lombardo, 2003: 1)

Entre los puntos que este enfoque propone analizar y discutir, está la situación de conflicto que enfrentan las mujeres en sus puestos laborales y las exigencias de su mundo privado. ¿Cómo distribuir su tiempo y dedicación, cuando, por un lado, la institución les exige el cumplimiento de sus funciones a cabalidad; y por otro, la sociedad y sus propias consciencias esperan que no por lo anterior descuiden sus hogares? Precisamente porque involucra vivencias tanto del espacio público como del privado, se procuró obtener, registrar y analizar la información que las docentes entrevistadas compartieron con la mayor mesura y respeto.

Cuando Aida Claros se graduó como médica, tenía 27 años — casi al límite de la edad casamentera en la época— y la firme intención de realizar una especialización, consciente de que este paso retrasaría

(sino reduciría) sus posibilidades de formar una familia. Sin embargo, la docente llevó su decisión hasta el final, y la meta, contrariamente a lo que ella misma esperaba, no la privó de satisfacciones personales.

Me he casado el año 1968, con un joven que ha sido el ídolo, también, de las juventudes de su tiempo, en el fútbol nacional [Jorge Bayá Barrientos] (...) Yo lo conocí en una fiesta, porque mi ayudante se graduaba de odontólogo y él había sido amigo de ese mi ayudante, el Dr. Damián Arévalo, que ha muerto también. Fui a su graduación, porque me invitó a su graduación y ahí lo conocí, en la fiesta. Yo ya era mayor, para entonces tenía cerca de 33 años...con 34 años en realidad, cuando lo conocí. Y nos casamos, a los 35 años me casé con él, y él era también una persona mayor, o sea que, entre dos... como dicen, "solterones" (risa). Son las cosas que Dios nos pone en el camino, ¿no?

En ese entonces, Aida ya había comenzado a dar clases en la facultad de Medicina, además de estar trabajando en su consultorio propio y para algunas instituciones de la ciudad. Cuando se le pregunta cómo hacía para cubrir todas sus obligaciones, ella destaca el enorme apoyo de su esposo, el entorno familiar y especialmente de la "nana" indígena que la acompañó en todos los momentos de su vida. Ese compañerismo no cesó a lo largo de todo su matrimonio, en los retos profesionales y la crianza de sus tres hijos. Un momento álgido llegó el año 1979, cuando fue invitada por la primera presidenta de Bolivia, Lidia Gueiler Tejada como Ministra de Salud, cargo que cumplió del 19 de noviembre de 1979 al 9 de abril de 1980, periodo en el que su esposo permaneció a su lado, mientras sus hijos estaban al cuidado de las familias de ambos.

Siempre...no me decían que estaba dejando a mi familia; porque tenía un fuerte apoyo de mi marido. Yo he vivido diez años gratis, en la casa de mi suegra; y mis suegros me han ayudado en la crianza de mis hijos, más una empleada mía, que ha sido como la madre de mis hijos, tal es así que el Pancho (Francisco, su hijo menor), cuando hizo su tesis (...) su dedicación dice "gracias a Dios, mis padres, mis hermanos y a mi madre aimara que me

crio” (...)

La asistencia, a tiempo completo o parcial de los padres de las entrevistadas es un elemento común en las narraciones. Después de casarse en Brasil, Edith Osinaga, se estableció en Cochabamba, y pese a que se separó de su marido, afirma que siempre contó con la asistencia de sus padres para asegurar el cuidado de sus dos hijos. “Con la ayuda de mis padres, en sí, ellos han sido los que los han formado más que yo, pero mis hijos comprendían que yo tenía que trabajar. Yo creo que a la universidad le he dado todo de mi parte, y gracias a Dios tengo ese reconocimiento”.

Elba Medinaceli también recibió el apoyo de su familia para cuidar a las dos hijas que tuvo con su esposo, Rubén Nicolás Alfaro, sociólogo.

Eh, siempre es un gran conflicto para la mujer, ¿no? Pero yo tuve la gran suerte de tener una mamá y tía. Mi mamá tenía una hermana menor que era soltera, no se casó nunca; y las dos criaron a mis hijos chiquitos, porque yo salía de mi casa como a las 6:10 más o menos, porque tenía que llegar a la facultad a las 6:30; daba mis clases y volaba a mi trabajo, porque he sido asesora en CORDECO, he sido asesora de USAID en cuatro proyectos, he trabajado también con un proyecto de los militares, como asesora también. He asesorado ONG's pequeñas. Siempre he trabajado...todo el día.

Graciela Mazorco tuvo cinco hijos, cuatro mujeres y un varón, con su ex esposo y socio comercial —formaron una empresa de turismo llamada “Fremen”, ahora administrada por él. Teniendo a toda su familia en Argentina, y dividida entre la docencia y el trabajo de la empresa, tuvo que recurrir a una trabajadora del hogar para cubrir las tareas domésticas, incluyendo el cuidado de los niños. El estrés estaba a la orden del día.

Bueno, la empresa era el estrés, el desafío, el no poder dormir porque tenías que pagar al banco, el que ibas a perder un grupo si el cliente salía insatisfecho, el que tenías que enfrentar clientes como leones porque había fallas...era un estrés tremendo, era un

Al frente y bajo la lupa

dolor de cabeza, dolor de estómago...de ahí, de mi trabajo, de 8 de la mañana a 5 de la tarde – incluidos sábados y domingos, ¿no? – me iba a la universidad, a las 5 de la tarde iba a pasar clases y era un “relax”, yo creo que la universidad fue el equilibrio entre el trabajo y la casa; la universidad permitía que yo llegue a la casa un poquito más relajada, porque con cinco hijos, imaginarán que también era un “jaleo” [risa suave], yo no sé cómo pasé esos años. (...) tenía empleada y mi mamá venía...nomás que vivía en Argentina, venía, se quedaba conmigo cada vez que nacía una wawa, venía, se quedaba veces, una vez se quedó dos años, me ayudaba.

Igualmente, agradece que sus hijos mostraron comprensión ante el ajeteo materno, y desarrollaron más autonomía para aliviar la carga: “Mis niños hacían y deshacían en el colegio lo que ellos querían hacer, ¿alguno se aplazó?, nunca, se quedaban a desquite alguna que otra vez, nadie se aplazó, ¿por qué?, porque era su responsabilidad el colegio. Entraron a la universidad, se graduaron por excelencia, nunca les hice tareas en la universidad, alguna vez les he ayudado”. Sin embargo, pese a que los hijos tenían cubiertas todas sus necesidades materiales, Mazorco ahora ve que el trabajo fuera de casa no compensó el tiempo que se negó con ellos.

...mi marido y yo compartíamos la misma ideología: “trabaja, trabaja, trabaja, trabaja”... No es mi ideología ahora, el “trabajolismo” no es algo que yo reconozca como lo que vale la pena vivir. A mis hijos, más aún, les digo “trabajolismo no, disfruta lo que tú eres, y el trabajo como apoyo”. El trabajo en esa sociedad es la condena, es lo que se sufre, no es lo que se disfruta. La universidad, para mí, es lo que disfruto, no le puedo llamar “trabajo.

La consciencia del tiempo negado a la familia es otra constante en los relatos, constatando la denuncia feminista de que por más que la mujer aporte económicamente al hogar, se espera que dedique más tiempo al cuidado de los hijos.

Después de contraer nupcias, ya egresada de Ingeniería Química, Hortencia Vargas se dedicó a trabajar, concluir la tesis y

cuidar a sus pequeños hijos. Pero cuando la salud de su esposo — Rodolfo Zubieta— presentó algunas complicaciones, la familia vio por conveniente trasladarse a la tierra natal del padre cochabambino. Tras unos primeros meses de ajuste, la pareja trajo a sus hijos también; para este punto Vargas ya había comenzado a dar clases en la Facultad de Agronomía de la UMSS, y la tarea exigía tiempo. “Yo trabajaba...salía de mi casa a las 7 y volvía 4:30 (p.m.), y cuando era jefe trabajaba hasta las 3:30 (p.m.) y recién 3:30 (p.m.) daba clases hasta las 6 (p.m.), estaba saliendo 6 (p.m.) de la facultad, en sí estaba todo el día; más que en mi casa estaba en la facultad”.

Entonces llegó el tiempo de los exámenes de competencia para la titularidad. Mientras Hortencia se preparaba para postular al proceso, su marido fue alejado de su empleo por motivos políticos, lo que obligó al matrimonio a reestructurar gastos y rutinas laborales, lo cual, evalúa la docente, propició una mejor conciliación entre el trabajo y el cuidado. “Y es así que mi marido empezó a trabajar por su cuenta (...) iba a mi trabajo, hacía muy bien mi trabajo, me dedicaba al cien por ciento a mi trabajo, volvía de mi trabajo a mis hijos, y mi marido que tenía más libertad en el trabajo se los llevaba al colegio, los recogía, que si iban a “clases de esto”, al centro...”.

Fuera de la docencia, Vargas se involucró en la gestión y el mejoramiento de algunos ambientes de la facultad, lo que la hacía pasar todavía más tiempo fuera de casa, haciendo diligencias con un colega suyo, para disgusto de su esposo.

...yo peleaba día a día con mi marido y tenía problemas, porque mi marido me decía, antes de que..., “¡y para qué te metes, qué estás haciendo, comprando cemento!”, renegaba, porque yo andaba en su auto – un Brasilia tenía mi colega – y con él comprando ladrillos, cemento, todo, para hacer los laboratorios, y me decía “¡qué haces!”, ahí sí, “¡en lugar de cuidar a tus hijos te ocupas de ir a hacer...!”

No mucho después, cuando la familia apenas alcanzaba la estabilidad, la tragedia golpeó muy fuerte cuando Rodolfo falleció en un accidente; puesto que los padres y hermanos de Hortencia vivían

Al frente y bajo la lupa

en La Paz —y no era cercana a la familia de su difunto esposo— las responsabilidades de la casa se vieron más agobiantes todavía. Durante este difícil trance, Hortencia reconoce haber recibido apoyo moral por parte de sus colegas y hasta de algunas autoridades universitarias; además de palabras de aliento, le ofrecieron disponer de más tiempo para ir a casa y almorzar con sus tres hijos, dos de ellos todavía en la escuela. Sin embargo, procuró no aceptar las facilidades, por el temor a que otros docentes usaran eso en su contra. “Desde ese momento yo, la verdad, he empezado a cuidar mi trabajo; y ahí es donde notas más el que realmente...hay todavía machismo, hay...piensan que porque son hombres pueden...son mejores que vos en todo, y eso no es verdad. Pero...ahí sí, un poco, a mí me ha...me ha costado”. Evitaba tanto poner en riesgo su puesto que, incluso cuando le ofrecieron cambiarse a la más céntrica Facultad de Ciencias y Tecnología, ella prefirió permanecer en su puesto.

María Esther Pozo considera que se divorció en razón de verse obligada a elegir entre quedarse en casa o trabajar. Para ella fue liberador el haber desarrollado una carrera en la universidad, por sus características como fuente laboral.

... yo me he divorciado cuando mis hijos eran pequeños. Entonces, toda mi vida en la universidad he estado divorciada y debo reconocer que la universidad ha sido uno de los mejores espacios, a pesar de que podría criticar muchas cosas de discriminación, pero ha sido uno de los mejores espacios, que ha permitido a mujeres solas trabajar en la universidad; y no solamente mi caso. En algunas investigaciones que yo he realizado he podido percibir que las mujeres divorciadas y solas han podido sobrevivir mejor en la universidad que en otro espacio; porque hay un discurso de derechos humanos, hay un discurso de lo justo, de la justicia...aunque sea nominal. (...) Eso no quiere decir que la universidad no tenga currículum oculto, sí lo tiene.

Con todo, a decir de Pozo, las condiciones de trabajo continúan ciegas a los retos particulares que mujeres y hombres deben enfrentar.

El precio que las mujeres pagamos para estar en el espacio público es...es muy alto, ¿no? Porque podríamos hablar de una doble jornada: el trabajo que hay que hacer en la casa y el trabajo que hay que hacer en la universidad, y la constante presión para dar examen – porque las mujeres siempre estamos dando examen en la universidad, siempre; ya sea en investigación, nuestra presencia...una tiene que ser la mejor, las mejores, ¿no?

Para Martha Coca, la consciencia del tiempo lejos de la casa desencadenó sentimientos de culpa, el mayor conflicto que la universidad le presentó fue restarle atención a sus hijos, pero no por la docencia, que le exigía determinadas horas, sino por su labor como jefa de una unidad administrativa de la facultad.

No tuve problemas a nivel de pareja, pero sí sentí que abandoné a mis hijos, ¿no? No me ocupé de ellos, los veía en la noche, los veía en la mañanita, o el fin de semana, pero durante el día...estaba todo el día en la universidad, ¿no? Llegaba para las 8 [a.m.] y me iba a veces cuando entraba el porterito y me decía “licenciada, ¿mana ripusunchuj?” y yo “¿qué hora es Reneco?, y era ya muy tarde y cerrábamos la facultad.(...) Recuerdo que había consejos universitarios en los cuales había que quedarse hasta las 12 de la noche o más; eso era en los tiempos de la dictadura, después, cuando estábamos recuperando la autonomía, etc., y un día vino el Rector a dejarme hasta mi casa, porque mi mamá decía “¿hasta estas horas en la universidad?!” y el Rector le dijo “señora, en la universidad las autoridades son cama adentro”. Sí, y creo que eso fue lo que hice, y es algo de lo cual me arrepiento. Cuando ustedes me dicen que mire al pasado, a nivel personal me hubiera gustado solo ser docente y dedicarme a mis hijos.

Cuando se divorció, Coca también recurrió a la ayuda de su madre para criar a sus tres hijos. Pese a que no le hicieron reclamos, Coca lamenta haber perdido tanto tiempo. “Cuando me jubilé, le dije a mi hijita, que era pequeña, ‘me estoy jubilando para poder estar contigo; mi hija tendría...10 años tal vez, y me dijo ‘ay mami, hasta mis 8 años me hubiera gustado que estés conmigo, ahora ya no pues’”.

Mirtha Mancilla procuró delegar el cuidado del espacio doméstico a su madre y una trabajadora del hogar, confiando en que su familia comprendía la importancia de sus obligaciones. “En la casa estaban acostumbrados a que yo siempre le dedique horas extras, me llevaba siempre trabajo a la casa porque a veces en horas de oficina no se puede, los alumnos entran a solicitar una serie de...o se quejan. Mi oficina se constituye en la oficina de quejas, tanto de estudiantes como de docentes”.

Martha Uzeda se casó mientras estudiaba Odontología, y se divorció en 1966. Dos años después, ganó la cátedra con titularidad, lo que reforzó su posición económica, algo bueno estando separada y con tres hijos. Con su segunda unión, Uzeda “ganó” tres hijos más (los que tenía él), y como bien describe, “con seis hijos, era medio grave”. Al igual que varias de sus colegas, gracias a su madre pudo cumplir sus actividades en la universidad sin la angustia de no saber cómo estaban sus pequeños.

...doy gracias a Dios que tuve una mamá, hasta mis 65 años me acompañó mi mamá, es la que ha criado, y ha hecho todo [inaudible] les hacía sus tareas, todo. Al principio... yo era divorciada, tenía que trabajar para mis hijos, y cuando ya me volví a casar con el hombre que hasta ahora amo, tuve otros tres hijos, mi mamá me siguió ayudando. Entonces, ya fue un poco más difícil, porque tenía que darle desayuno, almuerzo, todo, pero lo amaba tanto que cumplía mis obligaciones de la facultad, volaba a mi casa, lo atendía, después iba al consultorio, volvía...o sea, nunca he tenido tanto conflicto, no sé. A veces, tenía que dormirme tarde, sí, pero me gustaba dar clases, me gustaba atender a mis pacientes, pero con amor, pero con amor tenía que atender a mis hijos, todo. Quizás, un poco, he dejado de atender a mis hijos, si volvería atrás creo que los atendería más, no creo, estoy segura, los atendería más. Pero una mujer, cuando quiere realizarse, no puede dejar a un lado nada.

A la luz de sus vivencias personales y los desafíos que encontró tratando de cumplir sus roles de madre y mujer profesional, Uzeda ofrece una opinión que bien puede resultar polémica para la corriente actual de pensamiento pro-feminismo:

Primero – me van a reñir las mujeres – primero es el marido, la cabeza del hogar es el marido, hay que atenderlo al marido, al esposo, es primero; después son los hijos, después son los papás y después el trabajo; pero cuando uno tiene trabajo tiene que darle su lugar, pero al esposo también. Los divorcios vienen porque la mujer no... para eso tenemos que ser un vaso frágil, ellos tienen que mantener, tratarnos bien, de todo, no son los “mandamases”, son la cabeza, la cabeza no maltrata al corazón, ni maltrata a los pies, guía, así tiene que ser. Entonces, si podríamos unir eso seríamos felices.

El relato de Mirtha Cadima en este aspecto presenta una especial complicación. Tras establecerse como docente en la Facultad de Tecnología, fue ascendiendo como jefa de departamento y, posteriormente, directora de carrera. Con ese ritmo, su tiempo en casa era mínimo y, eventualmente, tuvo un efecto negativo en su familia y hasta en su salud.

Resulta que yo trabajaba diez horas diarias; salía de mi casa a las 7 de la mañana...6:30, no venía a almorzar y llegaba a las 8 de la noche; entonces ha habido mucho tiempo en que mis hijos han crecido solos, porque yo me he divorciado, he criado sola a mis hijos (...) ¿Cuándo he tenido la alerta? Cuando me he enterado que tenía cáncer maligno. Yo no me hacía ver; como bióloga sabía que tenía algunos síntomas (...) yo sabía; estaba de directora de carrera, el 2003, pero como tenía tantas obligaciones...”voy a ir a hacerme los análisis en algún momento”, ese era mi pretexto, hasta que un día, no sé por qué razón, me desmayé; nunca me había desmayado, yo siempre fui una persona sumamente sana y Norita, mi secretaria, una persona que quiero mucho, me dice “no, licen, tiene que ir”. Fui, me hicieron los análisis, aparentemente estaban bien, y le comenté al doctor “ay, doctor, tengo estos síntomas externos”, y le explico los detalles...y me dice “Mirtha, ¿sabes que tienes los síntomas de tumor maligno?”, “sospechaba”, “¿pero cómo es posible que hayas dejado que avance?”; porque yo tenía todos los síntomas. Entonces, me hicieron otros análisis y en dos

Al frente y bajo la lupa

semanas me han hecho una mastectomía radical, radioterapia, quimioterapia...

Más que por el riesgo de muerte, la noticia la perturbó por la posibilidad de que después de tantos años, ella no hubiera escrito historia en la vida de sus hijos, que no les hubiera dado lo suficiente de sí. Recuerda una ocasión en la que, mientras oraba en una iglesia, se dirigió al crucifijo con estas palabras: “Señor, acepto lo que tenga que venir, si me tengo que ir...he enseñado a mis hijos a luchar y trabajar, son dignos, pueden vivir sin mí, van a sufrir pero pueden vivir sin mí. Y si vivo Señor, yo voy a cambiar, voy a cambiar totalmente la estructura y la organización de mi vida”.

Y eso es lo que he hecho, estoy viva, me he jubilado, faltándome edad me he jubilado, he pagado durante tres años, no importa, y me he ocupado de estar con mis hijos, de compartir con ellos, de salir, de viajar, de hacer lo que no había hecho cuando eran niños. Máximo a mis hijos los llevaba a mis viajes al campo con mis alumnos, pero no compartíamos mucho, por la cantidad de trabajo. Entonces, creo que todo ser humano tiene que vivir una vida mesurada, hacer las cosas con amor, con pasión, pero también hay que vivir con medida, hay que dedicar tiempo y amor a tu gente amada, como son los hijos. Y sí, estoy viva con la gracia de Dios, desde el 2003... ¡uy!, son trece años que estoy viva.

Aunque se jubiló el 2003, Cadima no dejó de ejercer su pasión por la academia; además de ser investigadora adscrita ad honorem en la Unidad de Limnología y Recursos Acuáticos, sigue escribiendo libros y artículos y asesorando a tesis. “Estoy convencida de que no sirve si nosotros los docentes dejamos nuestra experiencia en el escritorio, nos vamos, nos jubilamos o nos morimos; estoy convencida de que tenemos que dejar, en publicaciones, en libros...tenemos que dejar”.

A la luz de este aspecto tan sensible de los testimonios, se hace la siguiente pregunta: ¿cuán importante es para la universidad los conflictos de conciliación familiar que su plantel enfrenta? El Enfoque del Cambio Organizacional Pro Equidad —derivado de la estrategia

del Mainstreaming de Género— propone que para generar equidad en las organizaciones se deben impulsar cambios significativos en las políticas, estructuras, prácticas y creencias de la institución. Una de estas transformaciones puede estar orientada hacia dos aspectos: la cultura institucional universitaria que reproduce las desigualdades e inequidades de género e invisibiliza las barreras que limitan la igualdad de oportunidades y las políticas institucionales universitarias que no resuelven la tensión y conciliación trabajo académico con vida familia. Los testimonios de las docentes pioneras dejan ver que pese a ser un espacio más inclusivo y flexible que la mayoría de las organizaciones laborales, la universidad no ha desarrollado medidas concretas para aliviar las tensiones derivadas del conflicto entre el trabajo y la familia entre su plantel.

A continuación se indican algunas condiciones que las docentes entrevistadas hicieron notar en sus testimonios. Siete de las entrevistadas se encontraron en la situación de no tener a su cónyuge a su lado durante la crianza de los hijos —seis por divorcios y una por viudez prematura. Todas ellas en mayor o menor medida, experimentaron sentimientos de culpa por tener que dedicar más tiempo a su trabajo en la universidad que a sus familias. La consecuencia negativa más señalada por el grupo es no haber pasado suficiente tiempo con sus hijos. Graciela Mazorco, Hortencia Vargas, Martha Coca, Mirtha Cadima y Martha Uzeda expresaron puntualmente que esto es lo que más lamentan. Expresaron, asimismo, el enorme estrés y cansancio que pasaron por cumplir muchas veces con la doble e incluso triple jornada que significaba ser docente, autoridad, cumplir con otros trabajos y asumir el cuidado de los hijos y el marido. Situación que en el caso específico de Mirtha Cadima repercutió en su salud. Ocho de las diez docentes destacaron el apoyo de sus madres, sobre todo, y otros miembros de la familia como las tías o hermanas, y especialmente, de las trabajadoras del hogar, que contribuyeron en la crianza y cuidado de sus hijos. A pesar del alto precio que tuvieron que pagar en relación a sacrificar el tiempo dedicado a sus hijos, manifiestan satisfacción por haberse desempeñado con entrega y compromiso al desarrollo de sus respectivas facultades.

2.3.3 Experiencias de la diferencia

la diferencia es un rasgo imprescindible de la configuración de la identidad, uno es en la medida en que el otro no. Desde un punto de vista filosófico, la mujer es la negación del hombre, su oposición, y, según la teoría feminista, esto es lo que la hace mirarse a sí misma a través de los demás, y como consecuencia, valorarse a través de la aprobación de los demás (Cf. García, 2011: 55). Como se verá en los testimonios de esta sección, estas afirmaciones teóricas llegan a cobrar sentido en ciertos aspectos, pero no en todos. El objetivo es mostrar cómo la condición femenina se hizo visible y afectó a las docentes entrevistadas.

Casi como una primera declaración Aida Claros manifiesta: “desgraciadamente (mi papá) tenía un hijo varón solo y cuatro mujeres”. Llama la atención la connotación negativa de la situación de las mujeres frente al único varón, estableciendo la primera diferencia, tomando conciencia desde temprana edad que esta condición femenina la amenazaría con limitaciones. La diferencia se hizo latente en su vida de estudiante y profesional: “La mujer en mi época tenía que estudiar dos veces más que el hombre. Porque nos examinaban más, nos preguntaban más, trataban de aplazarnos en el examen”. Ya después de convertirse en catedrática, indica, procuró mantener relaciones colaborativas con todos sus colegas, pero su ascenso en la facultad le hizo percibir una nueva faceta del entorno docente.

... hay una terna, para una jefatura de departamento, y mi nombre va con otros, y resulta que: ¡los profesores!, mira aquí, los profesores dan su voto en contra mía, apoyan a un hombre, porque todos eran varones aquella época; y ¡los alumnos dan el voto a mi favor! Le toca dirimir al decano y este dirime por mi persona; y en lugar de quedarme dos años como jefe de departamento he alcanzado casi al quinto año de haberme quedado. Con el próximo decano que se cambió continuó siendo jefe de departamento.

En la perspectiva teórica feminista, “mientras la masculinidad se define por el poder, la condición femenina se define por la ausencia de poder” (Mires, 1996: 60); por lo tanto, la sociedad admite sin ninguna molestia el liderazgo masculino, admite al hombre poderoso y lo empuja, a través de determinados mecanismos, a dominar, sino sus pares, por lo menos, a la mujer. Pese a todo, Claros considera que ser mujer no solo no le restó, sino que intensificó su voluntad por cumplir proyectos y objetivos.

En el caso de Edith Osinaga, ella percibió cierto rechazo por parte de sus estudiantes, cuando empezó a dar clases en la entonces aun mayoritariamente masculina facultad de Medicina.

...bueno, en Farmacia no fue mucho problema, pero en Medicina fue, porque como habían chicos, más chicos que chicas, entonces yo me daba la vuelta para escribir en la pizarra y los chicos empezaban a silbar, empezaban pues a molestar, ¿no es cierto? Me daba ganas de ponerme a llorar frente a la pizarra y no... ¿cómo darme la vuelta para controlar el curso? Porque...bien difícil... ¡ay, era como para ponerse a llorar! Pero luego uno adquiere también carácter, adquiere más personalidad, y es más fácil después, pero... terrible.

Graciela Mazorco es más categórica en sus impresiones, ella menciona la palabra que muchas docentes mujeres temen pronunciar por temor a ser vistas como “problemáticas”:

Ah...bueno, en realidad, uno, creo, que se acostumbra ya a la discriminación por ser mujer, ¿no? Porque a uno por ser mujer la tratan como “medio tontita” o como “florero”, como algo decorativo; pero yo creo que con tantos años que llevo aquí, ya los conozco a mis colegas, ya no hay espacio para que los colegas me discriminen, los nuevos colegas, más jóvenes, menos todavía. Entonces, en realidad no he sentido discriminación por ser mujer por parte de los colegas (...) pero si de los estudiantes.

También Elba Medinacelli, manifiesta no haber notado un trato ofensivo por parte de sus colegas sino más bien de los estudiantes.

Al frente y bajo la lupa

...nunca he tenido problema con los docentes; al contrario, he tenido el mejor trato y el mejor recibimiento del mundo con ellos, porque seguramente porque (sic) era mujer me tenían cierta consideración. Con los que sí tuve problemas fue con los chicos; en ese momento eran terriblemente contestatarios, no aguantaban a cualquier persona que se esté iniciando, que se ponga nerviosa y tartamudeé al dar la materia, ¿no? Eran muy exigentes. (...) Se portaban bien, no hacían ningún problema, pero se notaba que no había...no estaban contentos con tener una docente mujer, ¿no?

En su artículo “Discriminación laboral por motivos de género”, Felipe Miguel Carrasco Fernández recupera la definición que la politóloga chilena María Soledad Cisternas Reyes propone para la discriminación en sentido estricto: “Toda distinción, exclusión o restricción por acción u omisión basada en las circunstancias particulares de una persona o del colectivo al cual pertenece que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de sus derechos humanos y libertades fundamentales” (2012: 138). Respecto a la discriminación por género en particular, la conceptualización elaborada por el Instituto Andaluz de la Mujer resultada acertada. “Toda práctica o procedimiento, consciente o inconsciente, por acción o por omisión, que tenga como resultado la producción o reproducción de las desigualdades entre mujeres y hombres en el mercado laboral” (En OIT 2014: 15). Con lo expuesto en mente nos preguntamos: ¿Por qué los estudiantes se mostraban más proclives a anular el reconocimiento de sus docentes mujeres? ¿Tenía que ver con una mera reproducción de las actitudes machistas de la época? ¿O había algo más?

El primer episodio que Hortencia Vargas relata sobre sentir un trato diferenciado por su condición de mujer se dio antes de que llegara a San Simón, fuera del ámbito académico, en realidad, cuando, recién egresada, comenzó a buscar empleo en Oruro.

Y de varios trabajos que me presenté – me acuerdo que me presenté para Faboce, salí en segundo lugar, porque yo allá realizaba un proyecto más o menos con esa área – entonces, me presenté a unos dos o tres trabajos, pero ahí también está

el machismo, ¿no? Por ejemplo, yo en Faboce tenía buenas condiciones para quedarme, pero lamentablemente... no pues, el hecho de ser mujer, “no, tú no puedes estar en producción”, y mi carrera, prácticamente, Ingeniería Química, es pues para trabajar en planta, para trabajar en producción; pero eso no se dio nunca porque todavía hay mucho machismo en el país. Ellos dicen “no, ¿qué le vamos a llamar a ella?, si hay emergencias”.

Ya en la Facultad de Agronomía de la UMSS, experimentó la discriminación de forma más clara y evidente, pero no de género, sino de gremio. En ese entonces, relata, se distinguían dos bandos en esa facultad: los agrónomos y los profesionales de otras ramas, donde los primeros no permitían que los segundos olviden la separación, impidiéndoles optar por cargos de autoridad, jefatura o direcciones académicas. Pero fue en el momento de la titularización que Hortencia Vargas sintió una discriminación de género y del sistema de clases entre los docentes. Fue cuando ganó el proceso de titularización, ella siendo docente de base obtuvo la mejor nota de examen: 89, frente a un rival de considerable trayectoria que llegó a 40. Esta situación provocó que su Decano se manifieste de la siguiente manera: “no, no puede ser eso, un ex rector y la señora aquí es solo docente”. Ayudado por su Decano, el ex rector impugnó los resultados provocando gran desazón en Vargas. Sin embargo, dicha impugnación no prosperó y de esa manera ella obtuvo la titularidad. Vargas también se percató de la vulnerabilidad a la que la feminidad está expuesta cuando es confrontada con los atributos tradicionales que se la asignan; en su caso, la sensibilidad la emocionalidad, —en palabras simples: “las mujeres lloran fácilmente”— cuando trabajó junto a un ingeniero de mal genio.

...el Ing. Quitón era bien estricto, era terriblemente estricto y bien susceptible (...) esa parte era la que alguna vez a mí hacía, de verdad, me hacía llorar, porque era torpe, te gritaba. Bueno, pero después tú comprendes también cuando ya estás de jefe, que a veces, ¿no?, no tendrías que gritar pero a veces lo tienes que hacer, ¿sabes?, porque tampoco a veces sino no te hacen caso, piensan que porque eres mujer te pueden decir cualquier cosa y tú tienes que tolerar.

Al frente y bajo la lupa

La bióloga Mirtha Cadima detecta en la universidad una vivencia particular de consciencia de la feminidad:

¿Sabes? Hace mucho el comportamiento femenino, la seguridad. Al ser yo estudiante, recuerdo que – yo he llevado con los de Ingeniería algunas asignaturas – y reprobé una materia, me quedé con 49, y tomé la materia en el Curso de Verano, nunca me voy a olvidar, con el Ing. Artero, muy bueno, maravilloso; y como tú dices, éramos dos mujeres, me acuerdo que estábamos dando examen y se acercó, y miró mi examen y dijo “¡qué bien señorita, con ese razonamiento usted no va a lavar calcetines ni va a cocinar nada, usted va a competir”, me dijo así. Entonces, hace mucho la seguridad de una, no estoy hablando de agresividad, estoy hablando de dignidad y seguridad. Me ha ido bien, nunca, nunca he tenido problemas, de verdad, ni en Medicina; en Medicina éramos discriminados, porque eran los hijos de los médicos, los “señoritos”, y nosotros éramos los hijos de los obreros; entonces, en serio, ellos iban a un lado y nosotros a otro lado (...) entonces, sí había discriminación, pero no porque era mujer, sino porque no teníamos plata (risa).

Mirtha Mancilla rememora el cambio que percibió por parte de sus colegas docentes cuando ella ganó una jefatura de departamento en Arquitectura.

...si había oportunidades para acceder a algún cargo, lo máximo que habíamos llegado en el pasado era ser consejeros docentes, de Consejo Facultativo, como mujeres; después no nos daban oportunidad para ser autoridades. (...) Como yo era la única docente mujer en ese momento, ahora ya somos dos [en jefaturas de departamentos], resulta que no les resultó muy buena la noticia a los colegas ingenieros sobre todo, ¿no? Decían “será la jefa de los arquitectos, no de los ingenieros”, ¿no? Ese fue el comentario que hicieron.

Igualmente, Mancilla recuerda que entonces, se creía que los procesos de selección docente no eran tan ecuanímenes como debían ser.

Sí. Bueno, cuando nosotros nos presentábamos a las postulaciones de docencia y demás, alguna vez, sabíamos que [por] el solo

hecho de haber sido mujeres ni siquiera revisaban nuestros currículos, nos hacían a un lado, ¿no? Entonces, no nos daban la oportunidad. Entonces, ¿qué hacíamos para poder competir con los varones? Empezamos a capacitarnos, a hacer diplomados, maestrías, especialidades; y recién poder competir con ellos. Entonces, ya no éramos objeto de discriminación. Cuando llegamos a la jefatura ya teníamos maestría, ¿no?

El primer trato diferenciado que percibió Martha Coca atravesó la discriminación etarea y de género cuando fue nombrada jefe de departamento muy joven.

Entonces, hubo una reunión, en Derecho, y fui, porque tenía que ir, era la única mujer, y se me acercó un doctor, cuyo nombre no les digo, y me dijo “Aaaay, ¿usted es la licenciadita?” [Silencio. Continúa con tono de indignación] Me dio pero tanta ira... solo lo miré y le dije “buenas noches”. Esa ha sido la única oportunidad en la que he sentido discriminación, por joven y por mujer. Después, no he tenido miedo más nunca.

Los ánimos de exclusión pueden estar atravesados por varias dimensiones y suelen recurrir a más de un rasgo de la persona a la que desea anular, como decía Cisterna Reyes, “con el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de sus derechos humanos y libertades fundamentales”.

Martha Uzeda recuerda sus primeros años de docencia como desafiantes, especialmente para las docentes mujeres. De hecho, en algunas ocasiones, los prejuicios y estereotipos se hacían presentes de manera inequívoca, sin temor a ser políticamente incorrecto.

“Debían irse a la cocina” nos decían nuestros colegas, y nosotros les mostrábamos que a veces éramos mejores docentes que ellos; pero eso se ha ido borrando, con el tiempo, y al final, ahora, somos más mujeres [risa] en la facultad, que varones. Y nosotros creemos...o sea, yo los considero igual, no hay diferencia, pero hay algunos que “ay, mujercitas tenían que ser”; un poco se ha cambiado la situación.

Al frente y bajo la lupa

La cultura universitaria de entonces consideraba que ciertas responsabilidades y tareas solo eran apropiadas para varones, ya sea por tradición, funcionalidad y/o reservas; como comprobó Uzeda cuando, siendo estudiante, postuló a una auxiliatura de docencia:

... di un examen de competencia para la ayudantía [auxiliatura de docencia] – en tercero era prodisector de Anatomía Humana. Di, y sé, en consciencia, que gané; el docente de ese entonces me dijo “señorita Uzeda, usted no puede ser ayudante ni prodisector porque es un cargo de hombres, no le van a obedecer, no le van a hacer absolutamente nada, por tanto, no le vamos a dar a usted, sino al varón”.

María Esther Pozo, concuerda con Aida Claros y Mirtha Mancilla, en el sentido de que la feminidad puede ser vista con tal sospecha que se siente presionada a probar su valía sometándose a evaluaciones de manera más rigurosa y frecuente que la masculina. “El estar en una institución pública y osar cuestionar las desigualdades implica... tiene un doble costo, ¿no? Es como dar exámenes continuos, y el doble de los hombres, porque hay que demostrar que las mujeres sí podemos, ¿no?”. La crítica feminista ha sido parte de la formación y carrera profesional de Pozo desde sus días como estudiante universitaria, donde encontró compañeras con la misma visión de denuncia y transformación, formando un grupo de lucha por los derechos de las mujeres. Recuerda específicamente a María Lourdes Zabala, quien, después de hacer una maestría en Ecuador, trajo los primeros libros que el colectivo usó para reflexionar sobre feminismo.

Como ahora, el feminismo estaba mal visto en esa época, incluso por la corriente ideológica con la que compartía principios fundamentales. “Entonces se ha hecho que este discurso de la izquierda sea priorizado en la docencia y en la universidad. Era más importante ser de izquierda que ser feminista”

(...) Los compañeros siempre decían “¿qué es más importante?, ¿la lucha por el hambre o la lucha porque el marido me pega?”; y se pensaba que al cambiar las sociedades de un modo de producción a otro modo de producción se solucionaban todos los problemas,

¿no? Más nosotros ofrecíamos resistencia y poníamos de ejemplo Cuba, por ejemplo, y Rusia. Si bien había un nuevo modelo de producción, el tema de la violencia seguía presente, el tema de mujeres seguía presente, ¿no? Entonces, este fue el discurso de la izquierda, así como la izquierda nunca tomó en cuenta el campesinado o al indígena – hasta que ocurre este fenómeno de los movimientos sociales y Evo Morales – tampoco se les ocurría el tema de las mujeres, era una bandera burguesa. Se pensaba que las mujeres ricas luchaban con el feminismo por algunas... facilidades que tenían los hombres, ¿no? Como poder salir el tiempo que ellos quiera (sic), caminar las calles sin problemas, “tener derecho a dos amantes”, etc., tantas prerrogativas que tenían los hombres, y que tienen, en esta sociedad.

La presentación de la tesis de licenciatura de Pozo también le hizo evidente una especie de aversión hacia los estudios de Género. “Mi tesis (...) analizando la situación laboral de la mujer en Cochabamba. Me acuerdo que mi tribunal, uno de mis tribunales me dijo “eh, no era tan interesante el tema de mujeres”, que en todo caso daría su mano derecha por tener un hijo... Me daba a entender que la discusión de las mujeres no era tan elemental, salvo en ese caso, ¿no?”. Incluso en espacios de reflexión social, como el Centro de Estudios Universitarios —donde trabajó durante años —, algunos prejuicios son difíciles de eliminar.

Por ejemplo, al inicio del CESU muchos temas que yo proponía no eran tomados en cuenta, pero temas domésticos como “hay que arreglar la pileta porque está mal” en las actas aparecían en mis intervenciones, pero no las intervenciones académicas que yo hacía; tuve que reclamar y tuve que decir “¿por qué no se toman en cuenta mis aportes? Y me ponen que yo sugerí que se solucione el problema que tenía la pileta”, por ejemplo.

La esfera de la participación política en la universidad también hizo evidentes inequidades que afectan a las mujeres:

Ahora sí puedo participar porque, digamos, ya tengo una trayectoria y tengo años, pero al principio no era fácil entrar a las decisiones, a los grupos que se formaban en la universidad,

había una escasez de mujeres, ¿no? Era un tema de hombres exclusivamente, de formar para presentarse a elecciones de rectorado, etc.)...) En realidad mi carrera ha sido...corrido, desde que he empezado a trabajar en la universidad son casi 34 años que no he tenido tiempo para darme la vuelta; y no he tenido el tiempo para darme la vuelta cuando...he querido darme la vuelta estaba muy enojada y muy furiosa y muy cansada; yo le llamo cansancio histórico, porque no es fácil, el esfuerzo que hacemos las mujeres es el doble, desde todo punto de vista. La necesidad de hacerlo bien es mucho más fuerte que en los hombres; los hombres no son tan calificados como las mujeres, constantemente. Y si nos fijamos, eh, por lo menos en mi experiencia de trabajo, casi somos las mujeres las que llevamos adelante el trabajo, el trabajo de una oficina, y funciona bien un trabajo en una oficina en la universidad, hay una mayoría de mujeres y hay mujeres realizando el trabajo.

Pozo también identifica una situación problemática particular que entorpece los intentos de cambio al interior de la universidad, originada en el mismo grupo que es afectado por las situaciones de inequidad: la resistencia a aceptar que existe inequidad de Género.

La universidad tiene un rechazo y estigmatiza a las organizaciones de mujeres; ellas dicen “¿para qué?, yo me he ganado mi lugar, yo no necesito que nadie me dé”; en el caso del 50 por ciento de representación dicen “no, si las mujeres quieren 50 por ciento que se las (sic) ganen”, ¿no? Pero esta es una sociedad que culturalmente no admite a las mujeres, y hasta que haya esta cultura de pensar que las mujeres pueden estar en espacios de decisión tiene que haber medidas de “discriminación positiva” que llaman, como esto del 50 por ciento. (...) Ahora, yo estaría de acuerdo de competir, de ganarme mi puesto, mi trabajo, si me hablan de una sociedad justa; si me hablan de una sociedad igual para hombres y mujeres, sí, claro, estamos de acuerdo, pero esta sociedad no es igual para hombres y mujeres, ¿no? Los mandatos y el currículum oculto siguen existiendo en la San Simón. Hay docentes que siguen tratando discriminatoriamente a las

mujeres...en temas de las carreras de Ingeniería, por ejemplo; “¿qué hace una mujer en Ingeniería Civil?, ¿va a caminar con los hombres? No, debe quedarse en su casa”. Entonces, priorizan carreras que les permitan tener una familia y asegurar... dar seguridad al marido: que no vaya a estar mucho en la calle, que no esté en constante relación con hombres, etc. Y eso nadie lo quiere reconocer y ver y hacer una lectura.

En el último Congreso de Docentes yo he propuesto una cartera de Género y las docentes, las colegas docentes mujeres se han opuesto, porque “no quieren ninguna dádiva” dizque, y que ellas se han ganado el lugar que ocupan en la universidad. A mí me ha sorprendido mucho, pero esa es la idea que tienen, porque también hay...efectivamente, en el tema de las mujeres, el feminismo y el género, tiene un desarrollo. (...) Solo nos falta ahora la experiencia de una rectora; tendríamos que ver una gestión de una mujer rectora, pero que sea sustentada con su característica de ser mujer y no de alguien que se lleve con este tema de género; aunque llama la atención que la universidad, la Universidad Mayor de San Simón, no asuma lo que está escrito en la Constitución: paridad, y 50 por ciento; no debería haber ya un rector y un vicerrector, tendríamos que hablar de paridad y alternancia. Las propias mujeres de San Simón no hemos asumido eso.

La comunicadora y escritora española Carmen García Ribas, en “La cultura huésped: Las claves para hacer aflorar el talento femenino”, se refiere a la impostura que significa ser mujer en un espacio dominado por varones, en el sentido de que esta identidad parece constantemente presionada a adaptarse y ajustarse a las expectativas de ellos. “Las mujeres vivimos pendientes de ser adecuadas a un anfitrión que puede ser amable o déspota o ambas cosas alternativamente, pero que debe ser satisfecho para no ser expulsadas del paraíso cultural que él regenta” (2011: 55). En un sentido filosófico, esta tendencia de las mujeres a verse a través de los ojos del otro es explicada por García de la siguiente manera:

Sujeto es el que ve, el que tiene identidad, el que explica las cosas.
Objeto es lo visto, lo explicado, lo construido, lo mirado. En la

gramática sujeto es el que realiza la acción y objeto es el que la recibe. Las mujeres en este binomio somos el objeto. Las mujeres somos en tanto que somos vistas, descritas, ubicadas por el sujeto, que es la voz y la mirada masculinas. Por ello vivimos en la impostura. La impostura de negar, de deformar nuestra auténtica identidad, para acercarnos, muchas veces con dolor, al objeto que ellos crearon con su visión, con su voz, con sus creencias y para responder a sus necesidades (...) Aunque emerge una identidad propia, la mayoría vive compartiendo su vida entre ámbitos de identidad (no solo las impuestas por el desideratum) y ámbitos de impostura. Por ello las mujeres, a pesar de tener cada vez más valores (formación, dinero, autonomía, etc.) no tienen más poder. Para que esto ocurra deben tomar conciencia, individual y colectiva, de la capacidad de ser sujetos de su momento, de su historia, de su patrimonio y de su identidad. (García 2011: 55)

Las docentes entrevistadas, como todo ser social, han experimentado la diferencia en ambas dimensiones: como un elemento de reforzamiento de su identidad individual, y como el argumento con el que otras personas intentaron disminuir su valía. Sin embargo, los prejuicios y tratos discriminatorios no fueron percibidos como tales por ellas mismas. Pese, y de acuerdo a sus relatos, todas se vieron en situaciones de exclusión y/o negación simbólica, apenas cuatro lo reconocen así. Esto cobra sentido cuando se comprende la relación que solía establecerse entre una docente mujer y estudiantes varones en una época fuertemente marcada por el patriarcado; aunque ella se encontraba en una posición de mayor autoridad, seguía siendo mujer (no apta para la educación superior, débil, emocional, etc.) y aunque ellos ocupaban un lugar tendiente a la obediencia, seguían siendo hombres (más aptos para el trabajo académico, líderes, templados, etc.) Tanto Claros, como Medinacelli, Mazorco, Cadima, Uzeda y Pozo relatan casos de discriminación de docentes varones que consideraban a las mujeres “medio tontitas”, “floreros” “decorativos”, por “mandarlas a cocinar”, “lavar calcetines” o por tomar ciertos espacios de la cátedra como exclusivos de varones. En algunos casos la discriminación de

género se acompañaba también de una discriminación por razón de edad y prestigio. En esa línea tres entrevistadas. Hortencia Vargas, María Esther Pozo y Martha Coca experimentaron discriminación tanto por su condición de mujer como por su condición de ser jóvenes frente a figuras docentes masculinas de mayor edad y antigüedad en la institución. Aida Claros y Mirtha Mancilla observaron un cambio en sus relaciones con sus pares varones cuando avanzaron en la jerarquía docente; cuando se ubicaban en el mismo nivel que los demás recibían un trato cordial y hasta cooperativo, pero cuando ascendieron a niveles de mayor autoridad y poder, las interacciones se volvieron distantes. Un elemento discriminatorio común a varias ellas es la percepción de realizar un doble esfuerzo académico para lograr competir con sus pares varones, más cursos de posgrado, más experiencia de trabajo, mayor entrega, etc. Para finalizar, se debe manifestar que la percepción de las docentes entrevistadas sobre discriminación en razón de género por sus pares varones es complicada. La mayoría de ellas, salvo María Esther Pozo, entran en evidentes contradicciones. Por un lado narran situaciones de discriminación por parte de sus colegas, pero a la vez, inmediatamente manifiestan no haberlas sufrido. Existe una suerte de negación de la evidencia.

2.4. SER AUTORIDAD FEMENINA EN LA UMSS

En este apartado se presentarán los relatos concernientes al ejercicio de autoridad por parte de las docentes pioneras, es decir, cómo experimentaron el desempeño desde cargos de gestión como jefaturas, direcciones (de carrera y facultativas), decanaturas y nombramientos de representación política (consejos y dirigencia estamental).

2.4.1. El poder, según la mujer docente

La concepción de poder que guio este trabajo es la propuesta por el economista italiano Amedeo Bertolo: poder es “la facultad decisional individual y/o la participación en los procesos sociales de decisión” (1983: 88), por lo que se infiere que se ejerce poder en la

medida que se toman decisiones y se instruye ejecutarlas. En espacios como la universidad, “el poder y el saber se encuentran vinculados dialécticamente: cualquier forma de poder presupone un discurso que legitima y reproduce las relaciones de dominio”, establece filósofo francés Michel Foucault (Ceballos, 1994: 53). Para mantener su vigencia, el poder necesita crear saber, saber traducido en “verdades”, disfrazados de discursos que justifican la dominación y que, al estar introducidos profundamente en los esquemas mentales de los individuos, no son objetados por la sociedad en su conjunto, tales como los estereotipos de Género. Pierre Bourdieu cree que para realmente comprender al poder, hay que entenderlo en términos de “relaciones de sentido (...) relaciones de comunicación”, por lo que los actos de dominación y los de sumisión se realizan a partir de unas “estructuras cognitivas, unas formas y unas categorías de percepción, unos principios de visión y de división” (1997: 116). Por su parte, Cerrando Bertolo no mira al poder en términos negativos, sino como una función necesaria para garantizar la libertad individual en las relaciones humanas (Bertolo, 1983).

Considerando el fuerte componente político en la Facultad de Derecho, resulta comprensible que para Elba Medinaceli, el poder esté atravesado por este tema.

Yo siempre digo que en la universidad todo es político, no es verdad que sea académico, todo es político; y todo se va midiendo en función a lo que pueden ganar. Y yo siempre digo “cuando los chicos tengan nombre y apellido esta universidad va a cambiar”, pero mientras los vean con cara de “voto” no va a cambiar. Siempre están viendo “quién va a votar por mí o por el otro”, entonces yo creo que ahí se distorsiona la academia.

Este desdén por el aparato político de San Simón se origina también por las situaciones que Elba observó de cerca, como candidata a Decana de esta facultad.

Ya no me interesó para nada porque realmente es...hay que tener un espíritu especial para ser candidato y ser decano, ¿no? Bueno, hasta ese momento era una maravilla todo, porque los decanos

eran... eran elegidos, tomaban posesión, pero eran respetuosos, ¿no? No había ninguna moles...no molestaban a los docentes. Pero después, cuando se masificó la facultad, los decanos creyeron que compraban un territorio aparte e invitaban...pero a todo el mundo a la docencia, ¿no? Algunos con buen criterio y otros sin ningún criterio.

Graciela Mazorco también concibe al poder en la universidad en términos de política: “La política es muy dura, es para la gente a la que le gusta pelear. Yo entiendo que ser político te obliga a pelear, a enfrentarte; yo soy muy conciliadora, no me gusta enfrentarme ni usar poder para imponerme, entonces, no...”. La concepción de Hortencia Vargas le imprime un tinte utilitarista. Reconoce su acceso al poder para servir a su gremio pero también para cuidar su lugar en la facultad.

Casi todo el tiempo fui del Consejo, he sido delegada al Consejo Universitario, al Consejo Facultativo, he sido...el tiempo que he sido jefe no he sido nada de eso, pero el resto del tiempo siempre he sido ejecutiva de la FUD, de la FUD central, todo el tiempo; una actividad que, no te digo que me encantaba hacer, pero un poco lo hacía, eh, para defenderme porque a veces definen cualquier cosa en los Consejos, ¿no?

Los roces políticos también estuvieron presentes en sus relaciones de poder, al punto de quebrar vínculos. Devela que en la pugna de poderes el perdedor conlleva someterse por un lado a la segregación: “¿no nos hablaban! Como almorzábamos juntos tú notabas, te ibas a sentar a la mesa y nadie se sentaba contigo. Éramos tres docentes, nos sentábamos nosotros y nada”; o a la pérdida de carga horaria. Por esa razón, analiza, prevalecen las agrupaciones en torno al poder, para defenderse. “Yo ahora, reconozco y digo, ¿no? A veces dicen “hay tantos grupos en la universidad”, grupos políticos, hasta de estudiantes, pero ¿por qué hacen eso? ¿Alguna vez han analizado ustedes? Es una defensa”. En este apartado solo Martha Uzeda admite en la noción de poder un sentido de colectividad constructiva, que al momento se habría perdido. “Después se hizo la facultad como una familia, la “familia odontológica”, donde todos nos reuníamos, y aún, para sacar decanos, todos nos reuníamos, votábamos una preselección,

para saber quién iba. Entonces, elegíamos al más capaz, al “más esto”. Ha habido una familia odontológica, y pienso que la unidad de los docentes es muy importante para la universidad”.

Se tomaron cinco fragmentos que retratan elocuentemente el “rostro” del poder en la universidad, que bien puede ser una máscara. Mientras el poder de Bertolo es una función social necesaria para garantizar la libertad individual, el poder en San Simón es visto como un mecanismo de dominación y enfrentamiento (aunque una entrevistada, Uzeda, reconoce el potencial edificante del poder). Traducido en términos de saber, el poder en San Simón se apoya en la larga tradición patriarcal de esta institución, fundada por hombres de mérito y apellido renombrado. De esta forma, resulta más natural ver en el poder a varones de larga trayectoria en la esfera universitaria, ya sea como figuras académicas o como caudillos (o una combinación de ambos). Por otra parte, las entrevistas traslucen que la asociación poder-política está bien posicionada en los imaginarios de las docentes entrevistadas; no se concibe al uno sin la otra. Cuatro de los testimonios afianzan el carácter combativo de la política (y por tanto del poder) en San Simón. Según Graciela Mazorco, Hortencia Vargas y Elba Medinaceli, el dúo poder-política tiene la capacidad de dividir a la gente y hacerla pelear entre sí por consignas muchas veces individualista

2.4.2. Ir o ser llevada: liderazgo femenino

Diez Gutiérrez en “El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas” indica que “las mujeres tienden a ejercer el liderazgo de una forma diferente a la mayoría de los hombres” (2003: 2). Algunos autores observan que las mujeres pueden mostrar modelos o patrones masculinos en su comportamiento, para reforzar su autoridad, sobre todo en espacios machistas, donde, por ejemplo, el liderazgo femenino es minimizado con críticas por el lado emocional —comentarios como “está histérica”, “es que tiene la regla”, etc. Otro aspecto que debe ser revisado es el de los factores que disminuyen el acceso de mujeres a posiciones de dirección. A continuación se da

cuenta de las experiencias de liderazgo de las docentes entrevistadas, entendidas en dos ámbitos: en cargos de gestión administrativa (que suelen pasar por procesos de selección y concurso de méritos) y en cargos de decisión y gobierno (que pasan por procesos electorales).

Aida Claros comenzó su trayectoria de líder asumiendo jefaturas de departamento en la Facultad de Medicina, de las que destaca la importancia de mantener buenas relaciones para cumplir los objetivos de gestión. Posteriormente, se involucró en la dinámica del co-gobierno universitario como consejera y, eventualmente, como candidata al máximo cargo de decisión:

¡Sí! He sido candidata al rectorado de la universidad y ¡he perdido! Les voy a contar, eso ha sido lo más hostil que he tenido pues. Los del FRUC han formado sus militantes políticos pues. ¿Saben con quién fuimos? Con el Nanal Mendoza y el Orlando Tajás, se han muerto ambos. A la vuelta del ministerio. Si hubiera ido Michel de Economía, estaba por entonces decano, joven, la dupla, podíamos ganar. Nos hemos hecho ganar por el Pikuchu.

Siendo que las campañas electorales son conocidas por su faceta amarillista (ataques, libelos, calumnias entre candidatos), se consultó específicamente si Claros había pasado por situaciones de este tipo, pero ella indica que no fue así, posiblemente por la brevedad del ciclo electoral que le tocó.

Como Claros, Edith Osinaga empezó con cargos de gestión que la llevaron a cargos electivos. Su primer paso fue asumir la Jefatura del Departamento de Farmacia, luego fue miembro del Consejo Facultativo, donde apeló para lograr que los cargos de jefatura sean ganados por concurso de méritos y presentación de un proyecto de gestión. De allí fue Directora Académica de su Facultad y posteriormente ganó el Decanato. La docente quillacolleña encontró notables conflictos en el ejercicio de su autoridad decanal, principalmente por uno de los males más grandes de la universidad actual: la mediocridad de algunos docentes y su consecuente resistencia a la evaluación.

Al frente y bajo la lupa

He tenido discusiones fuertes, especialmente con el caso este de la titularización docente, porque si algo ha caracterizado a mi persona es ser honesta, muy honesta, yo soy...me he formado en un colegio [de estilo] alemán, entonces yo soy una aplomada en la vida. Y pensaron que nosotros habíamos manipulado en la...en la calificación del concurso de méritos,

Recuerda también dos episodios ligados a la cultura patriarcal que prevalece en la institución y que exigieron particular coraje y fuerza de carácter a Edith:

...de Decano he tenido otro problema. Con docentes que no tenían un comportamiento decente, ¿no es cierto? Como en mi facultad hay más chicas que chicos, entonces las chicas son siempre objeto de propuestas no debidas y tuve que sancionar a dos docentes, a uno lo saqué en una forma terrible, terrible, un docente que, bueno, dicen que hacía cosas que no debe, y al final hubo declaraciones de los estudiantes, ¿no? (...) Con otro docente pasó lo mismo, también... no fue esto con una alumna, pero fue con una de las secretarias de la facultad, entonces también tuve que sancionarle nomás, ¿no es cierto? Decirle nomás “ándate”; ese sí no fue docente titular, pero me hizo un amparo constitucional, y en el amparo ganamos, porque él no era titular, no tenía derecho

Un tercer incidente fue menos dramático, pero no podía pasarse por alto, y se refería al incumplimiento de funciones de un docente. La decepción que Osinaga experimentó después de esta y otras experiencias similares hicieron que una vez que alcanzó la edad de jubilación, no extendiera su permanencia en la docencia universitaria. “Sí, sí, porque en vísperas de mi jubilación ha sido eso. Cuando faltaban unos tres meses a que me jubile, me fui”.

Poco después de su ingreso a la docencia en San Simón, Elba Medinaceli fue elegida docente consejera del Consejo Educativo, labor que desempeñó con la colaboración abierta del entonces decano de Derecho Dr. José Bustamante Pérez. La docente considera que su capacidad profesional no fue la única razón por este nombramiento sino más bien una suerte de discriminación a la inversa.

...además, tuve la suerte de ser electa entre los miembros a diferentes congresos, asistí a congresos como miembro de la facultad de Derecho. Ahora, ¿por qué me nombraban? Decían “vamos a elegir, vamos a votar para que vaya alguien”, entonces alguien sugería “que vaya ella”; y yo me daba cuenta que no era porque creían que era capaz, que podía aportar, sino porque era mujer. Era una deferencia, así “de papá a hijita”, “que la hijita vaya [inentendible]”, ¿no? Pero nunca los hice quedar mal, creo, siempre tuve la capacidad de aportar.

Como también observó Aida Claros, Elba Medinacelli considera que el mantener un perfil bajo contribuye a ser bien vista en espacios de poder, en el sentido de que no representar una amenaza para el grupo, menos una figura competitiva a temer. “Seguramente no veían en mí ningún peligro para absolutamente nada, ¿no?, ni para sus pretensiones ni para absolutamente nada. Cuando me di cuenta de que había diferencias fue cuando me postulé para ser decana”. La confrontación fallida a la Decanatura también tiene punto de convergencia con el testimonio de Claros. Al igual que ella, Medinacelli se enfrentó respaldada por estudiantes y docentes con una propuesta específicamente académica y con formas de contienda política que no pudieron contrarrestar a los grupos políticos más aglutinados en el poder (roscas) ni sus prácticas las cuales le llevaron a renunciar a su postulación y a su calidad de consejera.

En ese momento había un otro grupo, muy identificado, pero que no tenía a quién llevar, no tenía candidato; y buscaban como candidato a un docente de la facultad que trabajaba como juez (...). Para cuando ya me di cuenta de cómo se estaba manejando las cosas, que era pura compra de cosas...de votos, entonces yo retiré mi candidatura, no fui ya candidato (sic) y esa es una opción que no se dio... no fui decana, ganó el otro señor, tuvo bastante apoyo. Yo ya no fui consejera, renuncié también al consejo, bueno, se renuncia antes, cuando se quiere ser candidato hay que renunciar. Y ahí quedó mi renuncia, no estuve más en la vida política universitaria, solo estuve en la parte académica.

Pierre Bourdieu resaltaba en los hombres una mayor propensión a involucrarse en luchas por acumulación de capital simbólico, el desiderátum genérico (Lagarde, 2000) los insta a prepararse para hacerlo. Las mujeres, por su lado, están preparadas para excluirse, en lo que S. Acker denomina la auto discriminación, que es una especie de vigilancia interna que aprenden las mujeres para asegurarse de que estamos dentro de los parámetros delimitados por la discriminación manifiesta y encubierta . (S. Acker en Yannoulas y Vallejos 1998: 81).

Para la década de los '90s, Graciela Mazorco ya era una docente consolidada en la Facultad de Ciencias Económicas, y su notoriedad le ganó una candidatura política para asumir la Dirección de Administración de Empresas, “No era algo para lo que yo estoy hecha, así de “ay, ya son elecciones”, hacer política no es algo mío. Lo hice, y perdí, pero no por mucho; siendo novata, no teniendo experiencia política...la verdad no me fue mal...”. Pocos años después, el antecedente de este proceso electoral la puso en la mira del siguiente candidato a la decanatura:

... viene un colega, de la Facultad de Ciencias Económicas, y me dice “quiero que me acompañes al Decanato”; este colega es el Lic. Elmer Pérez, y yo le respondo “ni loca, ni ebria, ni dormida”, él me dice “yo he observado los resultados de tu candidatura a la dirección de Administración de Empresas y no te fue mal, no ganaste, pero no te fue mal, entonces yo considero que contigo debería ir, contigo podríamos llegar a ganar la elección”. Y yo, la verdad, no quería, y durante dos meses insistió, insistió (...) al final, “ya”, decidí. Y ganamos, él fue decano, yo directora académica, del 2001 al 2004; fui la primera mujer de la Facultad de Ciencias Económicas que llega a una función de autoridad, y creo que influyó mucho para ganarle que fuera mujer, porque, bueno, los tiempos van cambiando, ¿no? Creo que ahora las mujeres llegan a las presidencias. Son los tiempos. Después ya no...ahorita tenemos candidatas a la...bueno, en Humanidades seguramente, pero en Economía somos 20% de mujeres nada más, entonces,

que una mujer llegue a autoridad requiere mucho más...más suerte, más condiciones, que no están en uno, las condiciones tienen que darse en todo.

De la experiencia que no guarda muy buenos recuerdos es la que tuvo como Jefa de la Oficina Educativa de la facultad, debido, según ella, a las trabas que el aparato burocrático propicia para las ideas y proyectos innovadores.

...como diez años- y esa sí que fue una etapa frustrante, porque ingresar a esa estructura político-administrativa de la universidad, que es como un corsé, como una camisa de fuerza, que te comprime, te reprime, te deja sin poder hacer... en cierto modo es frustrante, no como la docencia, donde tú eres libre, te explayas, puedes crear, puedes ir hasta donde tú quieres, puedes emocionarte siendo docente, ¿no?, ya me estoy emocionando yo. Y estaba frustrada en esa época, estaba tan frustrada que obviamente dejé esos cargos académicos, los dejé, y le comenté a esta docente “ya no me agrada ser docente, ya no soporto”, y ella me dijo “¿y dónde está la magia del docente? No puedes perderla”. [Ademán de admiración] “¡Tiene razón!”, tenía razón, yo había perdido la magia, esa magia que te hace transmitir y hacer vivir lo que tú dices a otros; y al dejar ese trabajo que tanto me comprimía, me...me dediqué solo otra vez a la docencia. “¡Ya me liberé de ese corsé!” y pude fluir en lo que yo soy, confirmada mi vocación, que es la docencia.

Durante sus primeros años en Agronomía, Hortencia Vargas percibió que los docentes de otras áreas eran considerados como una especie de “segunda clase” en la facultad, por lo mismo, no fue hasta que se titularizó que sintió legitimado su lugar ahí, y pudo recién pensar en sí misma como una posible líder. Con todo, la huella de esa diferenciación nunca se perdió del todo, al igual que la del género.

Mucha gente...hasta los mismos trabajadores no quieren tener jefa mujer, no quieren que tú les digas “no hagas esto, no...” ,

Al frente y bajo la lupa

somos menos corruptibles, más ordenadas... ¿no?(...) No aceptan pues ellos, uno que otro dice “nos gusta trabajar contigo, aunque eres fregada” me decían, porque a mí me gustaba ser bien, bien ordenada; yo les exigía, por ejemplo “no tiene que perderse ni un yogurt, tiene que ir...”, me decían “ni unito nos dejas tomar”, “es que no se tiene que perder, tiene que ser cabalito, sino no vamos a ganar nada”; entonces en ese aspecto yo era bien estricta, en lo que se refiere al dinero, a esas cosas, y a veces a ellos no les gusta, porque los hombres son un poquito más desordenados, ¿no?, las mujeres somos más, en ese sentido, mejores administradoras.

Recuerda que cuando se acercaban las épocas de selección de candidatos, las docentes agrónomas mujeres también se autoexcluían de la carrera.

...y nosotras que éramos un poco más guerreras, las de mi departamento, no éramos de la profesión, entonces nos decían “ay, quién va a votar por ellas, vamos a decir ‘no son agrónomas’, cómo pues”. Por ejemplo, para el director de carrera, yo me acuerdo que mi amiga se postuló, ella dijo “voy a ir, me van a apoyar”, pero no pues, la campaña de él [el otro candidato] fue “dirección de carrera de Agronomía para un agrónomo pues, cómo va a estar una química ahí”.

Temiendo observaciones de este tipo, Hortencia rechazó la propuesta de postular a Dirección Académica, pero, como bien dice, su aporte a la facultad no dependía únicamente de ocupar esa posición, como lo demostró con su trabajo en la jefatura de departamento.

Entonces ahí sí que tuve un poquito de problema, porque siempre hay algunos que...no sé, yo digo, sería bueno que todos... ¿o somos así las mujeres? No somos tan...no sé, tan figurones como los hombres, ¿no? Que a los hombres les gusta...dicen “no, pero qué va a saber ella, ha hecho mal esto”, y no te querían ayudar, porque en ese entonces todas las autoridades eran varones. Pero he luchado hartito y, bueno, ahora sí, ellos reconocen, me han reconocido muchas veces, que yo he hecho esa carrera; y, un poco que a mis colegas... yo siempre les digo “les he dejado un poco asegurados”, porque yo

les hacía dar gratis, ad honorem, “bueno, vas a dar tú”, “Química de Alimentos, ad honorem”, “tú vas a dar esto, ad honorem”; no les pagábamos, pero al momento que la carrera fue aceptada, que ya empezó a crecer, ya se volvieron carrera, ya pues todos esos ítems se volvieron pagados, normales, y cada docente apareció con dos tres materias. Desde luego tampoco no...no titulares, ¿no?

Vargas se refiere a la creación de la carrera de Ingeniería Agroindustrial, en la que participó como fundadora, reuniendo requisitos, buscando recursos y gestionando la aprobación de las instancias correspondientes; tareas que podían tornarse conflictivas a su vez, como relata: “Sí, algunos momentos en los que uno iba, por ejemplo, con el director de carrera, porque en ese entonces se tenía director de carrera de Agronomía, “mira” le decíamos, “no hay, ¿puedes conseguirnos por favor horas para esto?”, “¡no! ¡Todo turbio hacen ustedes!”, uh, era...era pelear con él; realmente esas... esas han sido varias que yo...de verdad he llorado”.

Cuando Martha Coca fue nombrada jefe de departamento quedó sorprendida, puesto que no había buscado tal posición, “le llegó”. Considera su nominación por razones de contar con un título académico y por el trabajo que realizaba en la carrera “... creo que porque [yo] era una de las pocas personas que tenía título académico, tenía licenciatura; porque la mayor parte de los profesores que trabajaban ahí eran solo profesores, ¿no? (...) y, bueno, también porque vieron el trabajo que estaba realizando por la carrera”. Después de su salida de la universidad, el '81, a raíz del golpe de estado, Coca se reincorporó a su labor docente y administrativa, ganándose más estima y respeto de la comunidad facultativa, por lo que eventualmente, se perfiló como la cabeza de una carrera.

...me han elegido jefe de carrera; vinieron a buscarme los chicos, y los docentes también, para que me presentara, ¿no? Entonces, me presenté (...). Y sí, hice campaña, con volantes...con todo lo que siempre se hace, ¿no?, y con un programa, desde luego.(...) Para mí, el postularme a ser directora de carrera no era un paso político; puede ser de política académica, si quieres; pero no “político, de

Al frente y bajo la lupa

la política”. No, no lo hice por un grupo de izquierda, de derecha o del centro, sino más por algo académico, sí.

Después de cumplir una exitosa gestión, Coca fue abordada por uno de los líderes más notables de la facultad de Humanidades en ese entonces, Rolando López, para acompañarlo en las siguientes elecciones a Decano, con ella como Directora Académica.

... fue Rolando López quien vino a buscarme, y me dijo “quiero que me acompañes, eres la persona más idónea para este cargo”; yo le dije “pero soy de Lingüística, no somos muchos, Psicología son más”; y me dijo “pero yo soy de Psicología y quiero ir contigo”. Bueno, sí. Y ganamos, ganamos, ganamos con un buen programa académico.

Ya conocedora de la dinámica político-administrativa de la facultad, era solo cuestión de tiempo para que Martha se decidiera a aspirar al máximo cargo ejecutivo:

A la decanatura. Bueno, eh... fuimos dos mujeres, cosa que jamás se había visto, ¿no? Entonces, hablé con Bárbara Ossio, ella es pedagoga, de la carrera de Pedagogía, docente de Pedagogía; y las dos, bueno, decidimos postularnos. No teníamos mucho dinero, pero tampoco regalamos poleras y cosas, como ahora se hace, ¿no? Pero hicimos campaña, sí. Hicimos [ríe] un té, en el Comedor Universitario; además, nadie ofrecía “tés”, ¿no?, generalmente se hacían farras, ¿no? Pero Bárbara y yo hicimos un té, un té con masitas para los estudiantes. Y...la verdad es que nuestro contendiente era alguien de mucho peso, académico y todo, y sin embargo ganamos, ganamos.

Menos agradable fue la etapa anterior a la victoria. Durante la campaña electoral, el dúo femenino fue blanco de ataques simbólicos; Coca recuerda uno en particular:

Creo que en esa ocasión tuvimos mucha rabia – y creo que Beba hasta lloró – porque en una de las paredes de la facultad nos pusieron “Mafaldas ridículas”, porque éramos mujeres, ¿no? (...)

Entonces, recuerdo que le dije a Beba “alégrate, Mafalda es una mujer inteligente, es una chica inteligente, entonces nos están diciendo que somos inteligentes. ¿Ridículas? ¡Qué nos importa! Pero vas a ver que nos va a ir bien”, y sí nos fue bien.

El historiador Gustavo Rodríguez Ostría sostiene que el poder en las universidades públicas se legitima y se estructura en base a una selección, “una trama o un mercado electoral donde actualmente priman en la mente de electores y elegidos criterios políticos o clientelares y generalmente no académicos. (Rodríguez 2000: 128-129). La dinámica resulta ser muy diferente a la que mujeres aspirantes a dirección imaginaron antes de conocerla.

[...] más que administradores eficientes preocupados por sendas reformas curriculares y académicas, las autoridades se tornan obligatoriamente en facilitadores y negociadores de acuerdos interna y externamente. Usan su fuerza y su persuasión para lograr equilibrios entre dos corporaciones estamentales (docentes y estudiantes) con idéntico poder de decisión y veto y que en los últimos años ha sufrido un notorio y reconocido proceso de gremialización y corporativización. Su papel de mediadores con el Estado, de organizar cabildeos con autoridades ministeriales y locales es también decisivo (...) La permanencia en el poder no resulta consecuentemente estable y la toma de decisiones se fundamenta en un proceso de negociación y no en el acatamiento de las normas legales, rutinas administrativas y jerarquías formales acordadas por los respectivos estatutos orgánicos. Se negocia en cambio largamente, demorando el proceso y el tiempo de toma de decisiones o simplemente haciéndolas imposibles. (Rodríguez, 2000: 136-138)

En su tiempo como decana, Martha tuvo que recurrir a diversas estrategias de manejo de crisis y solución de problemas. Rememora al siguiente como el momento más difícil de su gestión decanal:

... la primera huelga de hambre que me hicieron. Uno de los dirigentes, subió un día y me dijo “¿sabe qué? Vamos a hacer

huelga de hambre”, y le dije “¿cuál es [el pliego] petitorio? Si no han venido a hablarme, ¿cómo van a hacer huelga de hambre?”. Me olvidé que se acercaban elecciones a nivel estudiantil, ¿no? Entonces, me mostró su pliego petitorio, le dije “pero mira, ¿sabes qué?, esto podemos solucionar de esta forma, esto de esta, esto así...”. Y de ahí “esto que están pidiendo ustedes no [uno de los puntos del pliego], el resto sí”. Y me dijo “voy a consultar con mis bases”. Bajó y nada, siguieron con la huelga. Entonces, no sé si ellos esperaban que yo renegara o qué, todas las mañanas [yo] llegaba con cigarrillos, coca, dulces... entraba y les decía “chicos, les he traído, para ustedes”... Se quedaban...un poco extrañados, ¿no?, de que entre con una sonrisa y les deje la coquita, los dulces y los cigarrillos. (...) Pasó una semana y subió nuevamente el dirigente y me dice “bueno, estamos viniendo a decirle que queremos esto, esto y esto”, y le digo “¿no recuerdas que todo esto yo te había dicho que podíamos hacer?”, y me dice “ay, licen, no sea así, acepte nomás de que le estamos torciendo el brazo, vamos a decir que le hemos torcido el brazo”. “Ya pues chicos, ya”, les dije, “no importa”... Así me llevaba yo con los estudiantes.

Como Edith Osinaga, Coca también afrontó la decisión de sancionar a colegas que no cumplían sus obligaciones a cabalidad, como el descuento que procedió a un docente por 15 días debido a faltas y retrasos. Tristemente como la colega citada, Martha Coca dejó la universidad con un sabor amargo, decepcionada de los juegos políticos.

...cuando terminé, me dio...me molestó muchísimo que el entonces Rector se molestara conmigo porque yo apoyé a alguien para que vaya a la Decanatura. Entonces, dije “no, en estos juegos políticos no me meto más, yo me voy de aquí. Quiero irme cuando los estudiantes digan que no me vaya”, que es lo que pasó, los chicos me decían “pero no se vaya, cómo se va a ir”; les dije “eso quiero, que me pidan que no me vaya” y no que después, el día de mañana, digan “y esta vieja sigue trabajando, ¿para qué? Sí.

Martha Uzeda se desempeñó como Jefe de Departamento de Ciencias Básicas de la Facultad de Odontología por más de una década, lo que le ganó la notoriedad suficiente para ser abordada con una propuesta de candidatura. Por muchos años también se desempeñó como Consejera Facultativa, y como miembro del Consejo Universitario. Posteriormente de ese recorrido académico y político, Uzeda consideró postularse a la decanatura con un gran apoyo de las bases, pero una decisión de vida frenó sus aspiraciones.

Y me postulé a Decano, pero hay una cosa interesante, el '98 eran las elecciones, los docentes, los alumnos... tenía todo para ganar, la verdad, tenía apoyo; pero el '97 me convertí en cristiana, y no les gustó que me cambie (...)de religión, porque el cristianismo no es religión, pero como cristiana mi visión fue diferente de lo que era antes, la verdad y la justicia tienen que primar, y, la verdad, en elecciones había que hacer estito, lo otrito, amarres y todo eso, que no me gustó y no lo hice, por tanto, perdí las elecciones.

Recordando su trayectoria política, Uzeda reconoce algunos episodios conflictivos, pero relata el siguiente, como uno de los más fuertes que enfrentó:

... cuando estaba [en el] Consejo Universitario, el decano de este entonces –no voy a decir el nombre– me quiso jubilar; agarró y me quiso jubilar porque [yo] fastidiaba, era “el papito de los URUS”, por no decir de los troskos. Me han hecho huelga de hambre los troskos, para que yo me jubile; no cumplía la edad, no cumplía ese requisito, y la jubilación es voluntaria, no obligada, entonces, no me jubilé. Recuerdo que algunos en Consejo Universitario, Facultativo, algunos de los dirigentes troskos... una vez se paró uno y me dijo “le voy a sacar la...”, no repetiré “la qué”, y no me dieron ni purgante para que salga, nada, me paré y le dije “si eres hombre, dame”; y sería mi carácter, no sé qué, cuando me par, retrocedió y no me dio, pero quisieron pegarme. Con los señores troskos yo tenía muchos enfrentamientos, demasiados; aun en la cátedra, cuando estábamos pasando clases querían

Al frente y bajo la lupa

sacar los alumnos, todo, ha sido bien insultado, todo, y decían barbaridades, no puedo repetir lo que nos decían, pero han sido muy atrevidos, demasiado.

La docente atribuye a su ideología política, de derecha, como el factor que la hacía blanco de estos ataques, no su condición de mujer.

Yo creo que porque no era de la línea de ellos, en primer lugar, y segundo, no les daba su diezmo mensual, porque hay algunos docentes [que] para mantenerse en la docencia, que no eran titulares, mensualmente – algunos, no digo nombres – alguna cosita siempre, ellos querían recibir algo. Cuando yo hice mi libro y vendí, querían que les dé un porcentaje, del libro, para que ellos autoricen su venta. O sea, no era por el hecho de ser mujer, más el hecho de no comulgar con sus ideas y darles el gusto para las cosas que ellos querían hacer.

Mirtha Cadima empezó a trabajar en la gestión de su facultad como responsable de los laboratorios de Limnología de la facultad, “de mantener limpio, de cuidar que no falten las cosas y demás”. Posteriormente, ya en un punto en el que era estimada y conocida entre la comunidad de Biología, se postuló a la dirección de carrera.

... me gustó la posibilidad de trabajar ya en otro ámbito, no tanto...no solamente en la parte académica y científica, porque yo siempre he hecho docencia e investigación. Entonces yo dije “ya, voy a probar de entrar en esa parte”, que es más administrativa dentro del quehacer académico, no tan político, porque aquí te eligen el voto docente-estudiantil, no porque te elige alguien porque le has caído... no, aquí te eligen. (...) He sido directora... tres gestiones he estado en la dirección de carrera. Eventualmente he sido jefe de departamento, en suplencia, cuando el jefe de departamento viajaba (...) y en la dirección conseguí algunas cosas interesantes, que no sé si lo están haciendo, ojalá lo hagan. (...) éramos pocos postulantes, yo era la más antigua y realmente no había una competencia real, sí tenía algunos alumnos que decían “esa bruja no va a salir” (risa), tenía un poco de miedo, pero después... no. Claro, tenía algunos colegas que eran

detractores, no me interesa quiénes eran. Pero finalmente gané, salí, y no... es que es diferente ahora, ¿me entienden?, estamos viviendo otros momentos, es que hay intereses personales, hay intereses económicos, y eso no está bien; por eso hay tanta campaña sucia, hay tantas promesas negativas. A mí me duele, me da espanto cuando voy a la universidad. Pero ese entonces no, no era complicado, éramos pocos, la bióloga era yo.

Mirtha Mancilla inició su camino político en una etapa en la que la Facultad de Arquitectura no tenía jefas o directoras —mucho menos decanas — mujeres.

...cuando había oportunidades para acceder a algún cargo, lo máximo que habíamos llegado en el pasado era ser consejeros docentes, de Consejo Facultativo, como mujeres; después no nos daban oportunidad para ser autoridades. Ya cuando ingresa el Arq. Moscoso, como Decano, el 2002, a la facultad, fue la primicia que nos dieron a las docentes mujeres, junto con la Arq. Alina Espinoza, para ser jefas de área, que equivale a ser jefas de departamento. Entonces, fue la primera vez que nos dieron oportunidad como autoridades, yo era la única docente mujer del área de tecnología, estaban llenas de ingenieros y docentes colegas varones, y no les cayó bien la noticia [sonrisa] de tener una jefa mujer, pero nos lanzamos al reto y llevamos adelante la jefatura.

El relato de Mirtha Mancilla revela su interés en el logro de objetivos de gestión e innovaciones que contribuyeron a la calidad académica de su facultad, tal como ocurrió con la implementación del Laboratorio de Control de Calidad de Materiales de Construcción el 2004. Con ese espíritu tan emprendedor, Mancilla recibió ofertas para postularse a cargos de autoridad, pero afirma que nunca le interesó, por lo que se concentró en colaborar en la parte académica. Esa falta de interés se apoya también en su percepción negativa de las pugnas políticas:

Es terrible. La pugna política es muy sucia. Últimamente, hace dos semanas, se llevó a cabo unas elecciones en la Facultad de Arquitectura, y el grupo político de los estudiantes opositores

que no lograron inscribirse para las elecciones hicieron todo un problemón, de tal manera que, ayudados por autoridades de afuera, y de la facultad, que sí son de San Simón, se contrataron matones y vinieron con cachorros de dinamita, petardos de alto calibre y, por si acaso, nos mandaron uno a Postgrado. Entonces, no tengo interés en la parte política.

Desde su juventud María Esther Pozo ha estado ligada al activismo político, participando en protestas y denuncias de vulneración de los derechos de la clase trabajadora; en el camino, se sintió especialmente identificada con la lucha feminista, que perseguía mayor justicia social para las mujeres. Una vez que ingresó a la docencia en San Simón, Pozo continuó asumiendo la batuta en los movimientos de mujeres, llevando su análisis crítico a la universidad y sus miembros, mediante propuestas en reuniones del co-gobierno, investigaciones y producción de artículos y libros, así fue ganando reconocimiento como líder, activista feminista e investigadora, lo cual le permitió ser considerada para ser acompañante de fórmula del actual Rector, ocupando el cargo de Vice Rectora, siendo la segunda en la historia de la universidad.

En general, cuando se les pide una mirada en perspectiva a la situación actual de la universidad esta es negativa. Para Martha Coca la universidad ya no es la misma, en sus palabras esta “más parece un mercado, donde se pugnan los puestos donde uno va a vender o a comprar, parece eso, y no es así, ¿no es cierto? Uno debe llegar a un puesto por mérito, porque es honesto, es idóneo y va a hacer lo mejor para la universidad, no pensando individualmente, sino en la colectividad universitaria”. Deplora la pérdida de prestigio de la que una vez estuvo entre las mejores universidades Latinoamericanas. Martha Uzeda está convencida que la debacle de desprestigio de la universidad se debe a la politiquería que habría “arruinado” a la academia con decisiones prebendales hacia los estudiantes para ofrecer cursos de verano, invierno y ampliar las modalidades de titulación: “No estoy de acuerdo con que haya exámenes de mesa, que haya cursos de verano, sí planificación y sí requisitos. Entran a “verano” todos los que se han inscrito, dan “mesa” aunque no hayan pasado un solo día de

clases; esa parte política. Las autoridades han dado todas esas canonjías para que los alumnos... como no pagan, todo es gratis, no les importa, porque lo que no cuesta no valoran”

¿Por qué San Simón está tan abajo? Paros, huelgas, esto... para todo. Desunión de docentes, pelea entre docentes, canonjías a los alumnos, autoridades prebendales, estamos en eso. ¡Soy la más antigua, pero me duele la universidad! ¡Mejoremos todas esas cosas! ¡Pongamos requisitos para el curso de verano! Requisitos, por lo menos llegar a la nota mínima de 26, para los que dan segunda instancia, para mesa también, lo mismo, no darle poder al docente, para que aplace como quiera, pero al alumno hay que levantarlo; el alumno cada vez está más flojo, más flojo, más flojo. ¡Me desespera! (...) Y los valores se han perdido. La palabra de un ser humano era – en [la época de] mis abuelos, en mi esposo – “yo he dado esta palabra y se tiene que cumplir aunque no esté escrito”. Aquí te dicen “he firmado, borracho estaba, he firmado, ni me acuerdo”; y no hay ese valor, se han perdido los valores (...) Retomemos nuestros valores, seamos los docentes íntegros, transmitamos esa integridad a los alumnos, a los administrativos, y sigamos adelante.

Se refiere a la crisis del 2015, causada por el intento de titularización a los docentes en contra del Estatuto Universitario cuando el docente pierde su aura de respeto y privilegio en la sociedad: “Lo más doloroso, ¡cómo, alumnos disfrazados de burros, nos decían “flojos”, nos han denigrado! Subí a un taxi, “lléveme a la...”, “ah, ¿usted es docente? Ah, una floja”.

Si bien no es intención del trabajo encasillar los estilos de dirección de hombres y mujeres, sí persigue conocer los estilos de liderazgo presentes en los relatos de las entrevistadas. El texto de Díez Gutiérrez recupera a Grimwood y Popplestone (1993) cuando definen al liderazgo femenino como “abierto, no competitivo, innovador, con un firme sentido de la calidad, centrado en la persona, flexible, comunicativo y persuasivo” (Ídem). Igualmente notorias son las “ocho áreas” en las que la gestión femenina se diferencia de la masculina, de acuerdo a Loden (1987) y que se identifican en los testimonios recogidos:

Al frente y bajo la lupa

- ✓ Uso del poder: las mujeres tienden más a dar poder a los otros/as que a acumular poder personal.
- ✓ Resolución de problemas: son multimentales, mezclando adecuadamente intuición y racionalidad.
- ✓ Habilidades interpersonales: saben escuchar, tienen empatía.
- ✓ Grupos de trabajo: utilizan habilidades de los miembros del grupo en la dirección.
- ✓ Dirección participativa: están centradas en el grupo y no sólo organizativamente.
- ✓ Asunción de riesgos: asumen riesgos para perfeccionar la actividad.
- ✓ Atención a la diversidad: su primera consideración es el personal.
- ✓ Resolución de conflictos: buscan soluciones que permitan ganar a todos.
- ✓ Desarrollo profesional: participan en un trabajo aunque no sea parte de su función, pues están implicadas en la búsqueda del desarrollo grupal.

Con todo, el trabajo admite que estos rasgos no responden a la realidad de todas las mujeres en posiciones de liderazgo, puesto que una gran parte parece haber adoptado características y métodos de dirección tradicionalmente masculinos, no solo para acceder a esos lugares, sino para legitimarse en ellos. En las entrevistas un rasgo común a todas ellas en su función de autoridad fue la diferencia en los modos de hacer política. Ellas se presentan con un programa académico, y dejan en manos de sus acompañantes o del grupo que las postula el establecer alianzas, amarres y disposiciones de corte político o más bien, politiquero, cuando se consiguen adhesiones a través de la prebenda; situaciones con las que no están de acuerdo. Esta posición repercute también en las formas de hacer campaña, ellas no son partícipes de las confrontaciones violentas, del desprestigio, rompen incluso con la logística establecida por la tradición de llegar a los votantes con regalos, ofreciendo música y fiesta, proponiendo otras formas más discretas y originales, como en el caso

de Martha Coca. Por otra parte, en las formas de liderazgo desplegadas, es notoria que todas ellas abrazaron un estilo diferente al transaccional como en los rasgos que se describen a continuación.

- ✓ Las líderes mujeres tienden más a dar poder a los otros/as que a acumular poder personal.
- ✓ Despliegan más habilidades interpersonales: procuran escuchar más que hablar, tienen empatía por algunas situaciones, muestran mayor comprensión.
- ✓ Su dirección es participativa: buscan a los miembros del grupo y les consultan sobre cambios e innovaciones, antes y/o después.
- ✓ Su abordaje en la resolución de conflictos suele estar orientada a satisfacer a la mayoría de los miembros.

Sin embargo, también se identificaron rasgos no considerados en la teoría:

- ✓ Recurre al apoyo colectivo para legitimar sus logros: cuatro de las entrevistadas resaltaron el hecho de que grupos de base las animaron a postular a cargos de autoridad, a través de frases como “los estudiantes me pidieron que vaya”, “los docentes me eligieron”, etc.
- ✓ Está más ligado a los principios éticos: todas las entrevistadas encontraron motivación o decepción hacia el liderazgo en la universidad a partir de cómo la dinámica institucional les permitía o impedía materializar sus principios (valores) y visiones de una mejor universidad.
- ✓ Demuestra en su recorrido académico un compromiso extraordinario de exigencia en su formación y en su aporte laboral en sus centros de trabajo, situación que las visibiliza para ser consideradas como candidatas por los grupos de poder de la universidad.

Pese a todo lo avanzado, algo es cierto, las mujeres siguen siendo minoría en los niveles de decisión. El ya citado trabajo de Díez Gutiérrez (2003), recopila una lista de razones por las que, de acuerdo

a un número considerable de estudios, las mujeres profesionales en el área de la educación no acceden a puestos de dirección en la medida que sus pares varones.

- a) La costumbre social (lo que Marcela Lagarde llama “desiderátum genérico”), el conjunto de normas sociales que mujeres y hombres asumen para sí, y que en el caso de las primeras, las motiva a quedarse en el ámbito de lo doméstico y privado, y por ello “cuando accede al mundo laboral y al mundo público se encuentra con dificultades no sólo a nivel personal, sino por parte del entorno más próximo (familiar) y del entorno sociocultural más amplio (las organizaciones)” (2003: 7-8).
- b) El concepto de dirección y liderazgo tradicionalmente ha estado ligado a un enfoque jerárquico, individualista y, por consecuencia cultural, masculino, y todo lo que ello engloba tradicionalmente: determinación, fuerza, seguridad en sí mismo, etc. “Por eso no es deseable para las mujeres acceder a un cargo que habitualmente lo que supone es asumir un rol de autoridad jerárquica, que tiende a deteriorar el clima de entendimiento con sus compañeros y compañeras profesionales, y que muchas veces llega a crear distancia y enfrentamiento afectivo” (ibídem p. 9).
- c) Postular a un cargo de dirección requiere una intención individual de alcanzar poder, algo que no se suele encontrar en las mujeres. El trabajo explica que en gran parte de los casos, las directivas femeninas habían llegado a sus puestos porque fueron animadas o motivadas por colegas y personas del entorno —no tanto por un deseo propio— y persiguiendo el bien común, no tanto beneficios para sí mismas.
- d) Las expectativas sobre cómo hombres y mujeres ejercerán liderazgo, y las creencias de que los primeros las cumplirán mejor; esto porque se asume que ellos, al estar más asociados al mando, tienen más experiencia y cualidades

para lograrlo. Como consecuencia, cuando los varones no alcanzan lo esperado, son juzgados menos severamente que las mujeres.

- e) La falta de modelos de identificación y referencia de mujeres en el poder, y que además lo ejerzan con características diferentes al de los hombres; lo que, a la luz de los hallazgos de investigaciones, jugaba en contra de las intenciones de liderazgo de las mujeres; al no tener referentes femeninos en cargos de dirección, les resultaba menos deseable postular y quedarse en dichas posiciones.
- f) La convicción de que actualmente ya no hay discriminación en la sociedad en que vivimos por parte de buena parte de esa sociedad. Considerando que la primera condición para transformar una situación es reconocerla, el actual discurso de igualdad que impera entre hombres y mujeres, sobre todo en ámbitos académicos, no solo no ayuda a generar equidad, sino que impide acciones concretas.
- g) La baja autoestima que se ha fomentado tradicionalmente en las mujeres ante el ejercicio del poder; es decir, las percepciones que se han ido generalizando respecto a las mujeres líderes y que evitan que admitan sus propias capacidades para posiciones de poder.

Entre estos factores que disminuyen el acceso de mujeres a posiciones de liderazgo, los siguientes se detectaron (en mayor o menor medida) en los testimonios de las diez pioneras:

- a) Postular a un cargo de dirección requiere una intención individual de alcanzar poder, es decir, una voluntad de poder. Más como demuestran los testimonios, las docentes entrevistadas tendían a esperar una petición o invitación para postularse por parte de un colectivo, más que por mera iniciativa propia. Ninguna de ellas construyó un ámbito de poder, ni fue parte activa de esos entornos.
- b) Todas manifestaron sus resquemores frente a la tradición política

Al frente y bajo la lupa

sansimoniana, no consideran tener una vocación para ese “tipo” de política, consideran la estructura política frustrante, y no se sienten con la inclinación para asumir posiciones autoritarias, se consideran menos propensas a la figuración.

- c) La falta de modelos de identificación y referencia de mujeres en el poder, y que además lo ejerzan con características diferentes al de los hombres: siendo pioneras, no tenían ejemplos de mujeres directoras o decanas.

A estos se agregan dos elementos no expuestos por Díez:

- d) La negativa noción de política que se ha naturalizado en la universidad: la actividad política lleva años siendo mal vista por la comunidad universitaria, y la aversión a sus efectos hace que muchas docentes y estudiantes se autoexcluyan de esta esfera.
- e) Mientras presentan un “perfil bajo” las pioneras no tuvieron ningún tipo de conflicto, más cuando se visibilizaron sus aspiraciones a ocupar cargos de autoridad se encontraron con el rechazo (Mancilla), un ambiente hostil (Claros), confrontaciones a su autoridad (Osinaga, Medinacelli) y ridiculizaciones (Coca).

Finalmente, se añaden los siguientes indicadores:

- Las diez docentes siguieron una especie de escalafón de autoridad: empezaron como consejeras o jefes de departamento, luego como directoras de carrera y recién después como decanas o directoras académicas.
- Los conflictos que encontraron en el ejercicio de su autoridad fueron diversos: Graciela Mazorco señaló la excesiva burocracia que trabó algunos proyectos que trató de sacar adelante, Hortencia Vargas vivió algo similar en sus gestiones para crear la carrera de Ingeniería Industrial, Martha Coca se enfrentó a estudiantes con la consigna de salirse con la suya por encima de todo y juegos políticos, Edith Osinaga la resistencia de docentes a una evaluación pretitularización y

docentes con conducta muy reprochable, y Martha Uzeda a la antipatía de aquellos con ideología distinta a la suya.

2.5. PALABRAS FINALES

En esta última parte se da espacio a aquellos fragmentos que, más allá de datos, se constituyen en reflexiones que las pioneras desean compartir con la comunidad universitaria. Por lo mismo se presentan en un formato que permita leerlas sin interrupción.

1.5.1 Recomendaciones: Si pudiera cambiar algo

Una de las preguntas del cuestionario entregado a las docentes buscaba indagar si ellas, mirando y haciendo un balance de sus trayectorias, hubieran deseado hacer algo de manera distinta a la que fue en los hechos. Mientras unas apuntaron a que es inútil pensar en el pasado, otras brindaron reflexiones sobre las decisiones que afectaron de una forma no necesariamente constructiva a sus vidas, y algunas, con sus respuestas, dieron ideas que bien podrían ser consideradas por la comunidad universitaria actual.

Martha Uzeda considera que le habría gustado dar más tiempo a los hijos, dedicarse a jugar más con ellos, estar a su lado, lo que hace ahora con sus nietos. A las madres de las próximas generaciones aconsejaría tener “primero un esposo que sea su cabeza, próximas gener; lo que estoy haciendo ahora con mis nietos, las últimas, estoy dando, dando. Trabajo en la universidad, llego cansada, pero jugando y todo. Y digo “¿por qué con mis hijos no?”. A las próximas generaciones de mujeres les aconseja tener hijos y dedicarse a ellos “pero primero, tengan un esposo que sea su cabeza, tengan hijos a quien dedicarse, pero que haya primero un hogar, ¡hijos en el hogar! ¿Casados? Hijos. Aboliría el divorcio, para todo, es lo que hace daño a los niños. Como mujeres realizarnos, ocupar el lugar que tenemos de mujeres y permitir el sitio que tienen ellos como hombres, y juntos por la familia”. Está en contra de la “guerra de sexos” ya que considera que el hombre, no es más la mujer, somos iguales.

Graciela Mazorco considera que lo más importante en su vida es ser madre, ella que vivió la década de los '70 cuando irrumpe el feminismo no se considera feminista: "No, la mujer feminista tiene que ser igual que el hombre, competir con el hombre", yo no creo en eso, yo no creo en el feminismo; yo creo que la mujer tiene que equilibrarse, complementarse con el hombre, y no tiene que competir, no tiene que ser el hombre, tiene que ser sí misma, con lo que esa mujer tiene, con su don y con su identidad, sin tratar de ser otra cosa".

Para Hortencia Vargas las jóvenes deben realizarse como profesionales, que estudien, trabajen, para ser independientes y no depender económicamente de nadie. Hay que prepararse porque "yo sé que a la mujer le cuesta el doble, porque también eres un ejemplo para tus hijos". Pero el mensaje para las mujeres...yo creo que somos iguales que los hombres, nos tenemos que capacitar; en ciertas cosas no somos iguales, es cierto que los hombres nos tiene que ayudar, nos tienen que decir, pero a veces las mujeres también malentendemos, ¿no?, ya de esa libertad queremos ya...un poco pasar al libertinaje yo creo que no está bien.

María Esther pozo es un espacio donde las mujeres se empoderan, pero también un espacio donde surgen problemas. No existe una malla curricular transversalizada de género, Para ella existe también una especie "de...neopatriarcado que...demuestra que sí se entiende que hay derechos humanos, que "las mujeres tienen derechos" y "¡claro!, les reconocemos todo", pero en los hechos también se mandan mensajes para que entiendan las mujeres que eso no es así, ¿no? Nos hemos socializado en la competencia las mujeres y la falta de solidaridad. Seguramente, si tuviéramos que hablar de cosas muy personales terminaríamos llorando cada mujer...cada mujer de San Simón, ya sea administrativa o docente.

Martha Coca, cuando se le consulta si cree que los derechos de las mujeres en la universidad deben fortalecerse responde "La verdad es que creo que ese derecho tenemos que ganárnoslo nosotras mismas, ¿no? (...) Yo creo que los derechos están escritos en el papel, pero solamente en el papel, no se ejercitan nuestros derechos. Las mujeres... creo

que nosotras debemos hacer algo por ganarnos, además, esos puestos, por hacernos respetar, por demostrar que no solamente podemos ser iguales sino tal vez superiores a algunas...a algunos hombres dentro de la universidad, a nivel académico quiero decir, no estoy hablando de raza o color. Entonces, creo que es una lucha conjunta” “Y a nivel de cátedra, creo que no hay – por lo menos en mi facultad, no podría decir en otras facultades – creo que no hay desigualdad, no se trata menos a las docentes mujeres, creo que no.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez presentados los datos, en relación a los conceptos teóricos que guiaron el proceso de exploración y sistematización, se proponen algunas conclusiones generales, ordenadas por secciones macro.

- **Las primeras graduadas y las primeras docentes de la UMSS**

A la luz de los hallazgos en los archivos de la universidad, se puede concluir que las primeras mujeres que lograron desarrollar y concluir exitosamente estudios universitarios superiores pertenecieron a familias acomodadas, de apellidos nacionales y extranjeros, lo que hace suponer que a mayor solvencia económica, la mujer en particular tenía más posibilidades de acceso a estudios superiores. Un argumento general se puede derivar para las primeras mujeres en incursionar en la docencia en la UMSS, que en similar proporción fueron: maestras de magisterio, profesionales extranjeras y profesionales bolivianas provenientes de familias con tradición educativa (Anaya, Urquidi.)

- **Los años de formación: educación y ejemplos**

Considerando que todas las entrevistadas fueron criadas en familias con presencia de ambos progenitores, madre y padre, y que todas manifiestan apego y admiración hacia la figura paterna-masculina, se puede inferir que existe una relación entre esta situación y el desarrollo de una personalidad con la suficiente confianza y autoestima para afrontar desafíos y no rendirse con facilidad. La figura paterna es mayormente descrita en términos de admiración y cercanía. La materna está más asociada a la transmisión de valores y tradiciones. Con la interacción de ambos, las pioneras recibieron un discurso que tendía a la equidad entre hijas e hijos, aunque no estaba libre de rasgos patriarcales.

La formación escolar (primaria y secundaria) de las entrevistadas las habilitó para detectar sus capacidades y potencialidades. Más que

conocimientos, las pioneras resaltan más que la escuela les haya dejado explorar actividades y talentos. La elección de la carrera a estudiar en la universidad fue observada por los padres de algunas docentes, y los argumentos tendían más a la consideración de creencias patriarcales de género: se cuestionaba que eligieran profesiones muy masculinas para ellas.

Entre las figuras inspiradoras que las docentes señalaron sobresalen sus padres, seguidos por sus madres, profesores de escuela y docentes universitarios. A diferencia de lo que ciertas críticas feministas podrían decir, estas mujeres —que desafiaron algunas normas tradicionales asignadas a sus roles femeninos— no muestran ninguna aversión hacia la masculinidad; si bien reconocen y reprochan los excesos y abusos que algunos individuos de este género cometieron, tienden a manifestar respeto y estima por los varones de sus respectivos contextos.

• **La experiencia de la docencia en San Simón**

Las motivaciones principales para que las entrevistadas se conviertan en docentes fueron: la presencia de maestros en su entorno (querían seguir su ejemplo), compartir sus conocimientos (aprendidos en instituciones educativas y a través de la experiencia laboral) y la satisfacción de sentirse impulsadas a mejorar constantemente (gracias a estudiantes académicamente desafiantes). Algo muy importante a remarcar: si los procesos de selección y admisión docente son transparentes y basados en la competencia honesta, las barreras de género, raza o ideología no tienen efecto.

Las diez docentes concuerdan en que las relaciones horizontales entre docentes (cuando ocupan el mismo nivel jerárquico) no presentan problemas para mantener un trato cordial y respetuoso, pero las verticales (cuando uno asciende a un puesto más alto) sí pueden despertar miramientos y competitividad. En su dimensión horizontal social, las relaciones entre docentes propician influencia (se toman en cuenta por valoración de la inteligencia o habilidades del otro), se propicia un trato cordial y hasta cooperativo; mientras que en su dimensión vertical funcional, se propicia autoridad (se toman en cuenta

porque existe una jerarquía), que puede volver a las interacciones más frías y distantes. Pese a ser un espacio más inclusivo y flexible que gran parte de las organizaciones laborales, la universidad no ha desarrollado medidas concretas para aliviar las tensiones derivadas del conflicto entre el trabajo y la familia entre su plantel.

No se evidencian problemas fuertes derivados de la docencia (pero de seguro los hay porque casi todos los docentes tienen trabajos de tiempo completo fuera de la universidad). Donde sí se dan conflictos es en los puestos de tiempo completo y los de representación política, porque exigen mucho más tiempo que las ocho horas diarias reglamentarias. Este podría ser un elemento para empezar a pensar en cambios a nivel de políticas organizacionales.

A pesar de los conflictos que les generaba, las docentes evidencian satisfacción por haberse desempeñado con entrega y compromiso al desarrollo de sus respectivas facultades. La consecuencia negativa más señalada por el grupo —por el ritmo de trabajo que exige ser una autoridad universitaria— es no haber pasado suficiente tiempo con sus hijos. El apoyo de las madres de las pioneras, sobre todo, y otros miembros de la familia fue crucial en la crianza y cuidado de sus niños.

El trato discriminatorio suele obedecer a más de un factor, como por ejemplo, a la condición de género junto con la jerarquía informal docente, es decir, la aparente superioridad de algunos docentes se basa en su mayor edad y antigüedad en la institución.

- **Ser una autoridad femenina en la UMSS**

El poder en San Simón es visto como un mecanismo de dominación y enfrentamiento (aunque una entrevistada reconoce su potencial edificante). Traducido en términos de saber, el poder en San Simón se apoya en la larga tradición patriarcal de esta institución, fundada por hombres de mérito y apellido renombrado. La asociación poder-política está bien posicionada en los imaginarios de las docentes entrevistadas; no se concibe al uno sin la otra.

El liderazgo de las docentes entrevistadas sigue estos rasgos:

- ✓ Una tendencia a dar poder a los demás, no a acumular poder personal.
- ✓ Más habilidades interpersonales para mejorar la comunicación con sus pares.
- ✓ Dirección más participativa e inclusiva.
- ✓ Abordaje en la resolución de conflictos orientado a satisfacer a la mayoría de los miembros.
- ✓ Legitimar sus logros aludiendo al apoyo colectivo, a través de frases como “los estudiantes me pidieron que vaya”, “los docentes me eligieron”, etc.
- ✓ Fuerte vínculo con los principios éticos: motivación o decepción a partir de cómo la dinámica institucional les permitía o impedía materializar sus principios (valores) y visiones de una mejor universidad.

Los factores que disminuyen el acceso de mujeres a posiciones de liderazgo detectados (en mayor o menor medida) en los testimonios de las diez pioneras son:

- ✓ Menor intención individual de alcanzar poder para sí mismas.
- ✓ La falta de modelos de identificación y referencia de mujeres en el poder: siendo pioneras, no tenían ejemplos de mujeres directoras o decanas.
- ✓ La negativa noción de política que se ha naturalizado en la universidad, que hace que muchas docentes y estudiantes se autoexcluyan de esta esfera.

Los conflictos que encontraron en el ejercicio de su autoridad fueron diversos, pero en general tenían que ver con choque de visiones: mientras las docentes pioneras buscaban aplicar ciertas medidas, los grupos que se veían amenazados por estas se resistían abiertamente.

Finalmente, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Comparar los datos de este trabajo con los hallazgos de la investigación macro del IIHCE, para encontrar elementos a contrastar, como por ejemplo: alguna investigación que dé cuenta de cómo los varones ejercen liderazgo en la universidad.
- Poner a disposición de la comunidad académica todos los datos recogidos por este trabajo, incluyendo transcripciones de entrevistas y grabaciones de audio.
- Invitar a investigadores y demás comunidad académica a evaluar este trabajo y proponer mejoras.
- Propiciar nuevas investigaciones que, sobre la base de los datos de este trabajo y otros posteriores, analicen con más profundidad la relación entre algunas variables, por ejemplo: cómo tener figuras masculinas positivas y/o crecer en el seno de una familia estable y tradicional puede determinar mayor disposición al liderazgo y la consecución de metas.

BIBLIOGRAFÍA

Bazoberry, Ó. (2005). *Descentralización y participación ciudadana: el caso de Bolivia*. Bolivia: CIPCA. 2

Boucher, S. (2009). *If citizens have a voice, who's listening? Lessons from recent citizen consultation experiments for the European Union*. Disponible en: <http://www.ceps.eu/book/if-citizens-have-voice-whos-listening-lessons-recent-citizen-consultation-experiments-european->.

Buquet C., A. G. (2011). *Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos*. Perfiles Educativos, XXXIII. Universidad Nacional Autónoma de México

México, D.F., México. 211-225.

Cantillo, G. P.; Vázquez, G. B. (2009). *Los observatorios ciudadanos como impulsores de la cohesión social y la gobernanza democrática en México*. Ponencia del Congreso de la Red de Investigadores en Gobiernos Locales de México, celebrada en octubre del 2009.

Castro, S. E. (2019) *La Universidad que no amaba a las mujeres*. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades. UMSS. Cochabamba.

CEPAL (2010) *Manual de uso del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. Secretario de la Junta de Publicaciones, Sede de las Naciones Unidas, Nueva York, N.Y. 10017 Naciones Unidas. Santiago de Chile.

Hernández B., M. (2007). "Participación ciudadana y el rescate de la ciudad". En Revista INVI. 22,. 59.

Hevia de la J., F. (2004). *La contraloría social mexicana: participación ciudadana para la rendición de cuentas*. México: Ciesas-Universidad Veracruzana.

INMUJERES (2008) *Guía metodológica para la sensibilización*

Al frente y bajo la lupa

en género: *Una herramienta didáctica para la capacitación. La sensibilización en género*. I. Instituto Nacional de las Mujeres. Imp. México.

Montesinos, R. (2004). “*La participación ciudadana en la modernidad democrática mexicana*”. En *El Cotidiano*. 20., 128, 93-104.

Munck, G. L. (2006). “*Monitoreando la democracia: profundizando un consenso emergente*”.

Revista de Ciencia Política. 26., 1. 158-168

MURBIGE (2001) *Como planificar un proyecto desde la perspectiva de género. Consultoría de Igualdad de Oportunidades*. Material adaptado a partir del documento original elaborado por Murguialday, C.

Pasquino, G. (1994). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Alianza Editorial.– (2001). “*Ciudadanía mundial*”. En *Psicología Política*. 23, 59-75.

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). *Estado, democracia y construcción de ciudadanía en América Latina*. México: PNUD, UE, CIDE, COLMEX, Fundación: Este País.

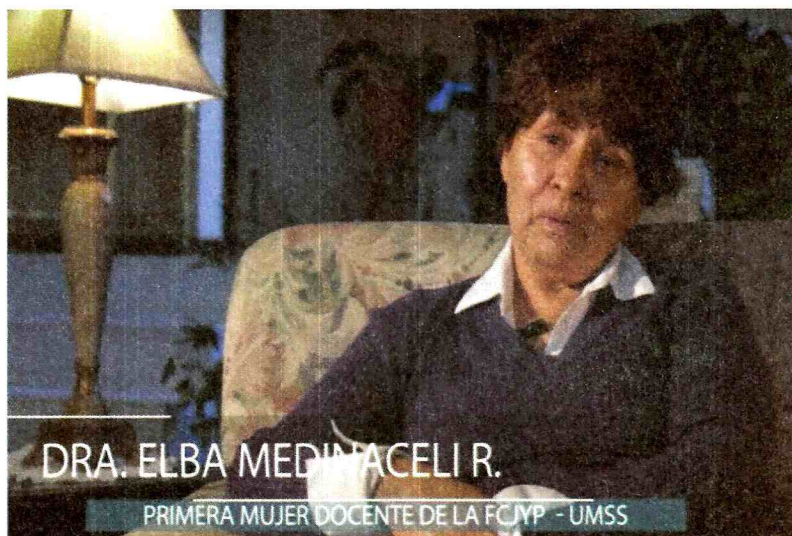
Sánchez, M. (2016) “*Tendencias, situación y transversalización en la educación superior: Miradas desde un enfoque de Género*”, en: *Subversiones 3-4* Coord. Castro, S. Universidad Mayor de San Simón. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Talleres Gráficos Kipus. Cochabamba – Bolivia

Silva L., R. (2007). “*¿Qué es un observatorio ciudadano? Aportes para una discusión*”. En: *Revista Opinión*.

ANEXO
GALERÍA DE FOTOS











DRA. AIDA CLAROS ROSALES

EX MINISTRA DE SALUD (1979 - 1980)



DRA. MARTHA UZEDA SALGUERO

PRIMERA DIRECTORA ACADEMICA ELECTA

CAPÍTULO III

BASES PARA UNA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DE OBSERVATORIO DE GÉNERO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Mireya Sánchez Echevarría

“La violencia contra la mujer impide el logro de los objetivos de igualdad, desarrollo y paz. La violencia contra la mujer viola y menoscaba o impide su disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La inveterada incapacidad de proteger y promover esos derechos y libertades en los casos de violencia contra la mujer es un problema que incumbe a todos los Estados y exige que se adopten medidas al respecto.” Declaración de Beijing IV Conferencia Mundial de la Mujer (1995)

INTRODUCCIÓN

Los datos obtenidos en los artículos precedentes, permitieron visibilizar una situación problemática de extrema violencia, discriminación e inequidad de género presente en la vida académica de San Simón, producto de una cultura institucional machista y patriarcal que contribuye a perpetuar estereotipos, roles de género, prejuicios, situaciones de discriminación, y colocar trabas y escollos en el camino que emprenden las mujeres hacia el acceso democrático a la educación, a las becas, a la investigación, a la cátedra y a los puestos de dirección y de co-gobierno. En razón de los resultados, este trabajo está encaminado a sentar las bases para implementar un Observatorio de Género, en el entendido que un Observatorio es un instrumento de acción ciudadana diseñado para revertir los factores mencionados y trastocarlos por una institucionalidad basada en una cultura de paz y de buenas prácticas.

Por tanto, esta propuesta, cumpliendo con la estructura básica de todo observatorio, pretende construir una base de indicadores de género sobre la problemática detectada, para generar datos permanentes en el tiempo en torno a: 1) investigación y difusión, b) formación y el diseño curricular, c) cultura institucional y d) sensibilización. Se proyecta que los datos evaluados y valorados generen propuestas, otras investigaciones, acuerdos, en fin, cursos de acción o políticas (por ejemplo protocolos contra el acoso político y sexual) destinadas a revertir la situación de inequidad, violencia y discriminación en nuestra institución resultante de una acción ciudadana informada. En este punto hay que destacar que dicha acción ciudadana informada responde a una población sensibilizada al género que cuenta con datos ciertos (recopilados científicamente) para su análisis crítico, fundamental para un cambio necesario en los valores que promuevan una cultura democrática y de equidad en la universidad.

En el ámbito operativo la propuesta contempla, la creación en la web de la plataforma virtual del Observatorio de Género de la Universidad y la construcción de indicadores de género en los ámbitos delimitados que den cuenta sistemática en el tiempo sobre las inequidades, la violencia y la discriminación en razón de género. Se prevé que la recolección periódica de datos (bi anual) en base a dichos indicadores deberá ser resultado de procesos de investigación realizados por docentes y estudiantes y difundidos a través del Observatorio Virtual de Género de la Universidad. Los productos de estas investigaciones, deberán ser sustento para implementar políticas institucionales universitarias resultantes de la acción política ciudadana y de su monitoreo. Asimismo, el accionar del Observatorio compete a una serie de actividades de difusión de información y sensibilización en género a cargo de los responsables del Observatorio Virtual, en acción sinérgica con otros observatorios en lo local, nacional e internacional.

Finalmente, se sugiere que el Observatorio de Género pueda instalarse en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades para garantizar su funcionamiento, en razón de contar con docentes investigadores, estudiantes de pre y posgrado y con auxiliares, cuyos trabajos nutrirían su base de datos; además de contar

con el equipamiento y el espacio físico. Con su puesta en marcha se espera revertir los altos grados de inequidad existentes en nuestra superior casa de estudio.

3.1. ¿QUÉ ES UN OBSERVATORIO DE GÉNERO?

Un observatorio es un mecanismo y espacio de participación ciudadana cuya función principal es la vigilancia, la evaluación y el control de ciertos aspectos problemáticos de la vida pública susceptibles a ser intervenidos o solucionados por el gobierno o la sociedad civil. Su objetivo: que el resultado de sus observaciones constituyan una base para la discusión y la toma de decisiones ante problemas importantes de determinados sectores de la sociedad incidiendo de esa manera en los fenómenos sociales en curso. Cumplen la doble función no solo de identificar dichos problemas sino también de proponer soluciones. En el *Glosario de términos sobre la violencia contra las mujeres* se encuentra una definición más: “un observatorio es un espacio autónomo que aglutina a un grupo de personas, grupos o instituciones con objetivos específicos, direccionados a monitorear un fenómeno social de carácter público o privado, de alcance local, regional, nacional o internacional” (SE-GOB, 2010:91-92).

La Guía para el diseño e implementación de observatorios de políticas públicas en las Américas de la Organización de los Estados Americanos (OEA) asume que es un sistema de información que se encarga de producir, sistematizar y proveer conocimiento sobre determinada área o áreas de interés y utilidad para los gestores públicos (Chevarría et.al., 2015:10). En la misma línea Gerardo Munk afirma que la actividad de los observatorios tiene por objeto generar mediciones, o datos, y su monitoreo puede ayudar a promover valores ampliamente compartidos entre los ciudadanos y los gobernantes (2006:160). Por su parte Pasquino (2001), Hevia (2004) y Montesinos (2004) coinciden que los observatorios son formas de lucha por la construcción de ciudadanía, funcionan como una válvula de escape social y legitiman y reducen la polarización en la esfera política, además de ser supervisores de aquellos que ejercen el poder público. Los observatorios pueden

ser de naturaleza pública, por lo general unidades o funciones administrativas de entidades públicas de carácter estatal; de naturaleza privada, administrados por organizaciones no gubernamentales, universidades, etc.; y de naturaleza mixta, detentados por consorcios de organizaciones públicas o del sector privado que funcionan alrededor de un área temática de interés común. En resumen se puede decir que los observatorios por un lado, controlan y proponen, y por otro, legitiman el poder público o ciudadano.

A pesar de la oportunidad que brindan como alternativa para la participación ciudadana en el desarrollo democrático, la bibliografía respecto a su funcionamiento e impacto no es muy extensa. La mayor parte de esta bibliografía se concentra en el análisis del funcionamiento de observatorios que atañen a los temas más relevantes y recurrentes insertos en el interés público como el agua, la ciencia y tecnología, competitividad y empresas, grupos vulnerables, igualdad entre mujeres y hombres, comunicaciones y transporte, derecho a la información, infancia y juventud, modernización del sistema político, etc. Entre los autores que abordan dicho análisis mencionamos a Hernández, 2007; Cantillo y Vázquez, 2007; Conde, 1997, Bazoberry, 2005, Emmerich, 2009, PNUD, 2008, etc. Un porcentaje menor dan cuenta de su impacto en el contexto, entre ellos se encuentran Cantillo y Vázquez, 2007, Munk, 2006; Hevia, 2004; Herrera, 2006; Rey, 2003; Insyde, 2011.

Históricamente los observatorios surgen con la primera Conferencia Habitat de la ONU en 1976, pero un momento importante para su proliferación ocurrió el año 2009 cuando Stephen Boucher publica su texto “Si los ciudadanos tienen voz ¿quién está escuchando?”. En dicho ensayo Boucher argumenta sobre la utilidad de crear un Observatorio para la Opinión Pública Europea y la Democracia Deliberativa. A varios años de la publicación los argumentos que sustentan la creación de observatorios se mantiene vigente. El autor estaba convencido que las deficiencias democráticas detectadas en la Conferencia podrían ser disminuidas con la presencia de un observatorio, y aunque sus expectativas fueron muy altas, el tiempo ha demostrado que los observatorios representan una alternativa importante en el desarrollo democrático (Boucher, 2009).

Según la sistematización de Rigoberto Silva Robles un observatorio es un espacio de lucha por la democracia donde el grupo conformado pretende monitorear, evaluar o controlar un fenómeno social de carácter público o privado. Sus elementos constitutivos se encuentran en los siguientes niveles (Cfr. 2015:196-202):

- En el primer nivel se produce la información a través del monitoreo.
- En el segundo nivel se encuentra la evaluación que implica la valoración de lo observado en función de la información generada u ordenada, necesaria para corregir o cambiar la alternativa o curso de acción.
- En el tercer nivel está el control cuyo fin es exigir la adopción de conductas por las partes
- implicadas en el fenómeno observado.
- Un cuarto término considera el financiamiento, lo cual es fundamental. Generalmente los observatorios formados desde las universidades como desde el gobierno, son los que cuentan con recursos propios.
- Un quinto aborda los temas que pueden ser cualquiera de interés público y de un área de oportunidad.
- Y finalmente un sexto término está su dimensión que es irrelevante ya que solo basta que un grupo de personas centre su interés en determinado problema, y que particularmente se ubiquen en los niveles de monitoreo, evaluación y contraloría.

La OEA se concentra en estos últimos componentes o procesos funcionales o sea en lo básico que todo Observatorio de Políticas Públicas debe cumplir, es decir: a) componente/proceso de recepción o búsqueda de información, b) componente/proceso de desarrollo y análisis de información y c) componente/proceso de divulgación de la información (Chevarría *et.al.*, 2015:14).

La producción del dato, los mecanismos de observación y de sistematización de lo observado es fundamental en un observatorio y requieren de instrumentos más o menos sofisticados. Los

observatorios deben contar con mecanismos que permita producir, generar y cuantificar variables a través de pesquisas o métodos de investigación científica y el uso de técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa que permita un mejor acercamiento a los fenómenos. Generar mediciones o datos sólidos y confiables constituye entonces su actividad principal. La información obtenida está dirigida a los ciudadanos en general para fomentar la vigilancia y la participación ciudadana, por ello el lenguaje y la presentación debe ser sencilla y de fácil comprensión. Sus resultados deben servir para el análisis, tanto al interior de los observatorios como para la sociedad civil y el gobierno. Requieren de la participación e personas con una alta especialización en el tema que les ocupa, aunque no es un requisito imprescindible.

Los observatorios con enfoque de género están abocados a construir sistemas de información que esclarezcan la situación de la mujer en diversas áreas de interés donde las brechas de equidad son notables como en el empleo, la educación, el reparto de responsabilidades, el poder y toma de decisiones, la salud sexual y reproductiva, la violencia, etc., datos que permiten valorar dicha situación y evaluar los efectos producidos por las políticas de igualdad. En América Latina funcionan varios de esta naturaleza. En Bolivia el más relevante el Observatorio de Género de la Coordinadora de la Mujer utilizado como una herramienta de incidencia política para reforzar iniciativas de vigilancia social y exigibilidad colectiva en materia de derechos de mujeres y equidad de género en Bolivia y como una plataforma de información sobre el estado de situación de los derechos humanos de las mujeres, en áreas temáticas priorizadas por la Coordinadora⁴.

Los observatorios de género implementados en las universidades tienen objetivos más específicos aún, pero también están enfocados a visibilizar a las mujeres y sus experiencias en las

⁴ El observatorio compila, hace seguimiento y difunde normativa, análisis, datos, noticias, investigaciones, propuestas y testimonios relacionados con las realidades de desigualdad que viven las mujeres bolivianas con relación a diferentes áreas temáticas (<http://www.coordinadoradelamujer.org.bo/observatorio/>).

universidades, cuantificar las desigualdades de género y de ese modo tener la información pertinente para reducir las brechas de igualdad entre hombres y mujeres en el área de la educación superior. El 11 de marzo de 2016 nace en Bolivia el Observatorio Universitario por la Igualdad de Género en Santa Cruz, iniciativa impulsada por ONU Mujeres, conformada por 11 universidades privadas y la universidad pública Gabriel René Moreno. Tiene por objetivos desarrollar políticas, investigaciones y otros mecanismos para avanzar en la garantía de la igualdad de género y promover una cultura de equidad en las entidades universitarias. Cabe recalcar que ninguna otra universidad pública forma parte de esta red (ONU MUJERES).

3.2. JUSTIFICACIÓN Y ALCANCES

Como se ha demostrado en la investigación que sustenta esta propuesta, el género impacta en el discurso y las prácticas sociales, en el conjunto de los conocimientos, los estados anímicos, las acciones y el nivel de desarrollo de la universidad y sus efectos más visibles: violencia, discriminación e inequidad, tienden a establecer brechas entre hombres y mujeres que entorpecen el camino en la búsqueda de la igualdad de oportunidades en el mundo académico. El conocimiento logrado, por tanto, nos permite cumplir con uno de los objetivos principales del Proyecto “Oportunidades de Género en procesos institucionales y académicos de docentes de la Universidad Mayor de San Simón en el periodo 2009-2013” que es sentar las bases para una propuesta de implementación de Observatorio de Género para la Educación Superior. Esta propuesta está amparada por convenios internacionales firmados por Bolivia resultados de las propuestas elaboradas en las diferentes Conferencias Mundiales sobre la Mujer (1979 México, 1980 Copenhague, 1985 Nairobi, 1995 Beijing) y toda la legislación boliviana que ampara y contempla mecanismos para propiciar condiciones de vida en igualdad de condiciones y oportunidades de desarrollo para todos. Por tanto, la importancia de implementar un Observatorio de Género radica en lo siguiente:

- Permite contar con una mejor y mayor evidencia cuantitativa y cualitativa de los logros y avances (o retrocesos) de las mujeres con datos completos desagregados por género y con investigaciones que atañen a la problemática más relevante en la vida académica.
- Contar con datos e información fidedigna posibilita mediante su valoración y análisis identificar los desafíos y desarrollar políticas, investigaciones, propuestas y otros mecanismos que contribuyen a corregir o cambiar los aspectos negativos de los fenómenos, avanzar en el desarrollo democrático y promover una cultura de equidad en la universidad.
- De esa manera el Observatorio, al monitorear y dar seguimiento informado al estado de situación de las mujeres, se constituye en un mecanismo y espacio de poder ciudadano, de control y vigilancia para exigir, mediante la incidencia política, la implementación de políticas que contribuyan a fortalecer la equidad, la democracia y la justicia social
- Finalmente un observatorio de género en su rol de difusión y sensibilización socializa críticamente la información referente a la normativa, los análisis respecto a la temática de interés, los datos, las noticias, las investigaciones, las propuestas y testimonios relacionados con las realidades de desigualdad que viven las mujeres en la academia y desde esa situación informada promueve cambios valóricos positivos y estructurales en la cultura institucional de la universidad.

Alcances institucionales: Pertenencia a una Red Interamericana de Estudios de Género a redes nacionales y locales.

Como ya se mencionó, el Instituto de Investigación de la Facultad de Humanidades, bajo el amparo institucional de la Universidad Mayor de San Simón está asociada a la Universidad de Alicante (España) y al proyecto Equality. Al ser parte de esta red internacional ha participado en todos los encuentros realizados en Latinoamérica y publicado sus hallazgos y experiencias en las revistas de investigación de los países anfitriones. El proyecto Equality desde el 2017 concentra sus investigaciones en la educación superior en el sector estudiantil, por tanto, es importante, continuar acompasadamente el programa propuesto como se lo ha realizado hasta ahora para enriquecer y enriquecernos con los aportes de manera sinérgica, aportes que contribuyen a una mejor implementación y funcionamiento de las Unidades u Observatorio de Género. La propuesta prevé además un trabajo coordinado con otros observatorios, a nivel nacional con el Observatorio de la Coordinadora de la Mujer, y el Observatorio Universitario por la Igualdad de Género; y a nivel local con el Observatorio Ciudadano Cochabamba nos Une; en afán de lograr un trabajo dirigido a optimizar experiencias y capacitación, enriquecer los datos obtenidos, ampliar el alcance de la difusión de la información y potenciar la acción ciudadana.

| Acciones | Nivel local | Nivel Nacional | Nivel Internacional |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Capacitación. • Monitoreo. • Difusión. • Acción ciudadana. | <ul style="list-style-type: none"> • Observatorio ciudadano Cochabamba nos une. | <ul style="list-style-type: none"> • Coordinadora de Género de la Mujer. • Observatorio Universitario por la Igualdad de Género. | Observatorios del Proyecto Equality de la Universidad de Alicante. |

Interés científico: Continuar y ampliar la investigación a otros estamentos universitarios para contar con los datos requeridos para sentar las bases de un Observatorio de Género

Como se mencionó, esta propuesta base pretende por un lado, la continuación y complementación de la investigación iniciada desde el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, para seguir indagando sobre los mecanismos y dispositivos de poder que generan violencia, discriminación e inequidad de género en los ámbitos estudiantiles, administrativos, de co-gobierno y de conciliación. Por otra parte, la propuesta prevé que el Observatorio de Género promueva desde la investigación, la recopilación de datos, su sistematización, sensibilización y difusión sinergias transversales y transdisciplinarias entre pre grado, pos grado y otros centros de investigación encaminadas a incrementar y fortalecer los procesos de investigación en temáticas de género en la Facultad de Humanidades en particular y de la universidad en general.

| Acciones | IIFHCE-UMSS | Pre grado | Pos grado |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Recopilación y sistematización de datos• Difusión información• Sensibilización• Diseño Propuestas• Diplomados. | <ul style="list-style-type: none">• Investigadores IIFHCE• Investigadores adscritos• Investigadores de otros Centros. | <ul style="list-style-type: none">• Modalidad de tesis• Modalidad adscripción• Sociedades científicas | <ul style="list-style-type: none">• Maestranes• Doctorantes |

Alcances sociales: El Observatorio de Género permitiría conocer y contar con una explicación sobre las prácticas y los discursos que reproducen asimetrías en la vida institucional universitaria, tener un mayor conocimiento de las diferenciales de género que se juegan

en la vida universitaria de las mujeres. Permitiría además diseñar propuestas de políticas con enfoque de género para nuestra institución destinada a revertir situaciones de desigualdad y violencia a través de la sensibilización y la acción ciudadana.

Factores prospectivos. Todo observatorio de género debe ser sostenible en el tiempo, solo así cumple su función de monitorear la información y los datos obtenidos detectando los avances y retrocesos de su tema de interés, en nuestro caso la búsqueda de la igualdad de oportunidades en el mundo académico, lo cual permite visualizar los procesos en un periodo largo de tiempo, anticiparse a los procesos sociales e incorporar políticas pertinentes y darles seguimiento. Teniendo en cuenta que todo cambio trae situaciones de confrontación y conflicto, y posiblemente la implementación de las políticas de género en muchos casos provoque la incomprensión o el rechazo por algunos miembros de la institución y de sus intereses.

Público meta:

La información obtenida está dirigida a todos los estamentos de la universidad, docentes, estudiantes y administrativos, pero también, en relación a la dinámica de difusión que cumplen los observatorios, el público meta se amplía a la ciudadanía en general por el intrínseco carácter participativo que conlleva la acción ciudadana.

3.3. PROBLEMÁTICA DETECTADA PARA SU INTERVENCIÓN

En este apartado mostraremos en síntesis concreta los hallazgos de la investigación llevada a cabo por el Instituto de Investigaciones y presentada en el libro “La Universidad que no amaba a las mujeres” y en esta publicación; pero, a la vez, trastocaremos esas problemáticas detectadas en factores institucionales posibles dirigidos a promover la participación de las mujeres en la casa de estudios superiores.

3.3.1. Factores que obstaculizan la participación de las mujeres

Representación académica y política

- Escasa representación de docentes mujeres en la composición del staff académico y en cargos académicos designados.
- Baja presencia de mujeres docentes en puestos electivos de decisión y liderazgo (decanaturas, direcciones académicas, consejos de carrera, facultativos, universitarios, etc.).
- Muy baja cantidad de docentes mujeres en el campo científico y de la investigación.
- Menor cantidad de docentes mujeres titulares.

Liderazgo

- Las mujeres, por cuestiones de tiempo y experticia, no construyen sus propias redes de apoyo o tienen poca experiencia con la sororidad.
- Ausencia de modelos de identificación y referentes de liderazgos femeninos en la historia, la ciencia, la cultura y en la propia vida académica universitaria.
- Tendencia de las docentes mujeres a delegar el poder en sus colegas varones y no acumular poder personal.
- Escasa iniciativa y experiencia de liderazgo político, de entablar alianzas estratégicas y acuerdos.

Violencia

- Existencia de grupos o camarillas de poder, denominadas en el lenguaje popular como “roscas” suerte de “Club de Tobys” que funcionan bajo códigos patriarcales, excluyentes, despóticos y prebendales.

- Altos niveles de violencia física que excluyen de su circuito a las mujeres. No estar en el “campo de batalla” paradójicamente excluye a las mujeres del campo político.
- Exacerbado acoso político por parte de las “roscas” ya sea con el fin de cooptar adeptos de forma prebendal, o castigar comportamientos que estén en contra del grupo político de turno a través de otorgar o quitar horas o cargos académicos.
- Existencia de acoso laboral a través de procesos faltos de transparencia, inamovilidad laboral (poner en el congelador), persecución, todas ellas relacionadas con la situación política de la docente.

Violencia simbólica

- Evaluaciones bajo parámetros de reglas masculinas signadas por los estereotipos de género.
- El trabajo de las mujeres académicas y administrativas es observado en forma más inquisitiva, exigiéndoles un mayor nivel de excelencia y desempeño.
- El desprestigio que en el caso de las mujeres ataca su honra.
- El chiste machista, la burla, el insulto, los apelativos denigrantes como “loca”, “hísterca”, “feminazi” “conflictiva”, etc. están normalizados en la cultura institucional

Prebendalismo

- No se valora a las docentes en los procesos de selección bajo parámetros estrictamente académicos y profesionales, prevalece el principio de cooptación política
- Al no participar en las camarillas de poder extra académicas, ni forjar lazos de fraternidad, ni de compadrerío, pocas veces las mujeres están en las listas políticas, y por tanto no son tomadas en cuenta en los procesos de selección o son, directamente descartadas.

Bases para una propuesta de implementación de observatorio de género

- Hay una doble exigencia por parte de los colegas varones (discriminación encubierta) como en las mismas docentes mujeres (auto discriminación) en poner mayores parámetros de evaluación, formación y experiencia a ellas que a los varones.

Discriminación

- Desconfianza de su entorno y auto desconfianza en sus capacidades, de sus valores, de sus formas de gestión, iniciativas, etc.
- Existe una situación permanente de descalificación, menosprecio y “ninguneo” (ignorar) las capacidades de las mujeres movidos por prejuicio de parte de sus pares varones.
- Resistencia a ver a una mujer en un cargo directivo, tanto de parte de docentes varones como de mujeres.
- Marcada preferencia por el liderazgo masculino, tanto por docentes hombres como mujeres.
- Existencia marcada de carreras “feminizadas” y “masculinizadas”.

Conciliación familiar

- Las obligaciones familiares y domésticas del cuidado son delegadas en un alto porcentaje específicamente a la mujer, esto influye para que se retrase, descuide o abandone la carrera profesional.
- Falta de apoyo por parte de la pareja, de la institución y del Estado, para contribuir a compaginar la labor académica y laboral con la vida familiar
- El tiempo libre que disponen las docentes mujeres en su gran mayoría se destina a cumplir con el cuidado del hogar y los familiares, descuidando el cuidado de su cuerpo, de su salud física y mental, y de las horas dedicadas al ocio y recreación.
- Las docentes delegan el cuidado de los hijos en gran parte en

otras mujeres como las abuelas y las trabajadoras del hogar porque no cuentan con guarderías o centros de cuidado y desarrollo para sus hijos en la universidad.

- Los horarios laborales son fríos, rígidos e inflexibles, no contemplan situaciones especiales de conciliación familiar con la doble carga académica de ser, por ejemplo, docente y docente a tiempo completo, o investigador, o autoridad, y encima cumplir con labores de cuidado doméstico.
- Menor aporte de las docentes mujeres en la economía familiar en relación a sus colegas varones.

Normatividad

- El actual Estatuto Orgánico de la universidad ni sus Reglamentos han incorporado la normativa nacional ni internacional sobre los derechos de las mujeres.
- El Estatuto Orgánico no contempla ni una sola vez la palabra “mujer” o “femenino”.
- No cuenta con un Reglamento de Procesos para sancionar las faltas al interior de la vida sansimoniana en temas de violencia y discriminación con enfoque de género.
- No existen Protocolos que recojan la normativa nacional contra la violencia, la discriminación y el acoso en todas sus formas.
- Desconoce la Ley de Cuotas para sus procesos eleccionarios, que permite una representación paritaria de las mujeres en todas las instancias de gobierno.
- Incumple disposiciones laborales referentes a la obligación de implementar guarderías y centros de cuidado y desarrollo para los hijos e hijas del docentado.

3.4. TRANSVERSALIZACIÓN O MAISTREAMING DE GÉNERO⁵

La transversalidad de género es la organización (o reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad y equidad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas. Como queda plasmado en esta definición, la transversalidad de género implica:

- a) Una meta: la equidad de género.
- b) Cambios funcionales y estructurales: reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos de toma de decisiones políticas.
- c) Procesos políticos (nuevas maneras de idear y enfocar las políticas, cambios en la cultura organizativa a institucional) y técnicos (disponer de herramientas conceptuales y analíticas basadas en el análisis de género).
- d) Involucrar a los “actores ordinarios” de las “políticas ordinarias”: el proceso de elaboración de las políticas se reorganiza de forma que sus actores ordinarios sepan cómo incorporar una perspectiva de género.

Clara Murguialday, también señala como relevante, que la estrategia de la transversalidad de género, es decir, el “gender mainstreaming”, trata, básicamente, de voluntad política, de compromiso por parte de la dirección y de recursos institucionales destinados a lograr la equidad de género que debe operar de manera simultánea en la dinámica de una institución en los siguientes niveles:

5 Las líneas a continuación que se refieren a la transversalidad o mainstreaming de género corresponden al material usado por a partir del documento original elaborado por Clara Murguialday (2001), utilizamos el texto por la claridad y lo sucinto de los conceptos.

1. En el *nivel sustancial*, referido a las políticas y objetivos institucionales. Este nivel determina los contenidos de las intervenciones específicas de las instituciones públicas.
2. En el *nivel estructural*, relacionado con los procedimientos y mecanismos que rigen la vida institucional, involucra la estructura organizativa, las normativas y directrices, el entrenamiento del personal, los criterios de contratación y demás mecanismos que determinan cómo un organismo fortalece su propia capacidad institucional para abordar la equidad de género en sus funciones.
3. El *nivel cultural*, relativo a los valores asumidos por la institución y las actitudes de sus integrantes en cuanto a la desigualdad de género.

Transversalizar o integrar el género implica, asimismo, un cambio en los métodos de trabajo de las instituciones, en todas las áreas y en todos los niveles; cambio que comienza por un análisis de la situación de las diferenciales de género tanto si se trata de programas económicos en la industria, agricultura o transporte, como si se refieren a áreas tradicionales de las mujeres, como la salud materno-infantil o la producción de artesanías en pequeña escala.

La autora se pregunta ¿cómo se relaciona la transversalidad de género con las políticas de igualdad? Responde que la transversalidad no puede reemplazar ni redundar en las políticas dirigidas a resolver problemáticas particulares de las mujeres en una sociedad, sean éstas políticas de Igualdad de Oportunidades o de Acción Positiva, sino más bien las complementa, como estrategia distinta que debe ir de forma paralela a las políticas, hasta lograr una verdadera cultura y un consenso con respecto a la equidad de género en todo el conjunto de la sociedad. La diferencia radica en lo siguiente:

Mientras las políticas de Igualdad apuntan a resolver problemas y necesidades de las mujeres que son resultantes de la desigualdad entre los géneros, y actúan en áreas concretas y con gran rapidez, la transversalidad de género parte de que ya existen tales políticas específicas y añade al panorama *una reorganización del proceso*

de elaboración de las políticas, para que los actores involucrados tengan en cuenta la perspectiva de género. Esta estrategia requiere más tiempo para ser aplicada pero tiene un mayor potencial de cambio que las políticas de Igualdad.

Para implementar el *mainstreaming* de género –continúa–, es importante que la sociedad destinataria muestre una preocupación por la situación de desventaja de las mujeres y sea portadora de un cúmulo de conocimientos, experiencias y habilidades; es decir, tenga un conocimiento previo sobre los desequilibrios existentes entre hombres y mujeres y lecciones aprendidas de experiencias con políticas de igualdad, insumos requeridos para el debate público y la toma de decisiones políticas. Respecto a los actores y los sectores afectados, la transversalidad de género implica trabajar con “actores ordinarios”, la mayoría de los cuales no son expertos en género, que deberán ser dotados del conocimiento necesario para tratar los problemas de género. Ahora, ¿por qué es importante el *mainstreaming* de género? Clara Murguialday señala los siguientes puntos:

- Porque sitúa a las personas en el núcleo de la toma de decisiones políticas, en la medida que subraya la necesidad de fundamentar y evaluar cualquier política aislada según su impacto sobre la situación concreta de las mujeres y los hombres, con sus particulares funciones y necesidades.
- Porque pone en la agenda política facetas muy cruciales de la vida de las mujeres y de los hombres, facetas que no han sido dignas de atención en el pasado y que resultan sustantivas para la construcción de una auténtica “democracia de género”.
- Porque conduce a un mejor gobierno, en la medida en que se dispone de mejor información para tomar las decisiones políticas. Al hacer frente a la suposición de que las políticas son neutras respecto al género (que nunca lo son), el *mainstreaming* de género visibiliza los postulados subyacentes en el análisis de la realidad y logra una mayor transparencia en el proceso de toma de decisiones.
- Porque involucra tanto a mujeres como a hombres, hace pleno uso de los recursos humanos, de la experiencia, habilidades y sabidurías

de unas y otros, y reconoce la responsabilidad compartida de ambos en la eliminación de desequilibrios existentes en la sociedad.

- Porque hace visible la problemática de la desigualdad de género en la cultura dominante de la sociedad, presentando la inequidad de género como un problema social importante con implicaciones para todas y todos y para el desarrollo de la sociedad, y no como un “coste” o un “lujo” sin más.
- Porque reconoce que los desequilibrios existentes entre mujeres y hombres no pueden combatirse eficientemente sin el interés, la implicación y el compromiso del sistema político y de la propia sociedad.

3.5. PROPUESTA: TRANSVERSALIZAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR – CASO UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

En los últimos años ha cobrado mayor fuerza el debate acerca de la importancia de transversalizar la perspectiva de género⁶ en el ámbito institucional de la educación superior, impulsado particularmente por la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción* de la UNESCO (1998) que señala como objetivo prioritario el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres a las instituciones universitarias. Cinco grandes ejes de acción ha identificado a UNESCO: la sensibilización, el diseño curricular,

6 La categoría de transversalización de la perspectiva de género, es una metodología de intervención que promueve el desarrollo social, económico y cultural de los pueblos en base a la incorporación de experiencias de mujeres y hombres. Esta intervención supone el diseño de políticas públicas e institucionales con el objetivo de transformar las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres. Metodológicamente busca incidir en la toma de decisiones para la reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de los diferentes ámbitos de la política pública y de la institucionalización de la política de género, con el objetivo de cerrar las brechas de desigualdad entre los géneros (cfr. Zamora, 2014:9).

la investigación y difusión, la cultura institucional y la coordinación interinstitucional. Estos ejes de acción surgen en respuesta a una evaluación histórica. Esta determinó que solo el hecho de contar con estudios de género como objeto teórico al interior de las universidades ha demostrado ser insuficiente para garantizar la incorporación de la perspectiva de género, y por tanto constituye en un imperativo trazar estrategias más efectivas encaminadas a garantizar la equidad entre hombres y mujeres en el mundo de la educación superior.

En términos generales y positivos, la incorporación de la transversal de género expresada en políticas al interior de la universidad debe contribuir a lograr relaciones más paritariamente democráticas, justas y socialmente comprometidas, encaminadas a lograr una verdadera cultura de equidad de género institucional. Entre los aspectos positivos a lograr podemos mencionar:

- Inclusión de los saberes de género necesarios para abrir una vía de integración con otros conocimientos interdisciplinarios
- Eliminación de la segregación vertical (pocas mujeres en los puestos de mayor responsabilidad) y horizontal (pocas mujeres o pocos hombres en determinadas especialidades)
- Eliminación de barreras culturales, estereotipos y prejuicios de género que influyen en la concentración de hombres y mujeres en determinados estudios, áreas de conocimiento o servicios y promueven la exclusión y la diferenciación negativa.
- Potenciamiento, valoración y reconocimiento de los talentos y conocimientos femeninos.
- Mejoramiento de la calidad de vida de las mujeres y hombres académicos y de sus familias.
- Promoción de las buenas prácticas tendientes a incrementar las relaciones democráticas, justas y equitativas.

Dado su carácter instrumental, la transversalización de género se encamina a contrarrestar la estructura del pensamiento dominante signado por el patriarcado, no obstante se debe tomar en cuenta que la propuesta enfrenta un reto de alta complejidad, derivado del hecho de

que el dictado de una política nunca es suficiente para producir cambios culturales al interior de las instituciones, y particularmente cambios éticos que signifiquen incorporar en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad, particularmente la equidad de género. En ese sentido es indudable que los cambios que propone esta perspectiva implican la aparición de situaciones de confrontación y conflicto, producto las más de las veces de la incomprensión o el rechazo por algunos miembros de la institución y de sus intereses (cfr. Buquet, 2011: 215-223).

A consecuencia de lo anterior, asumimos como punto de partida para promover la participación de las mujeres en el ámbito de nuestra institución de educación superior; primero: implementar un Observatorio de Género impulsado por un Centro de Estudios de Género cuya ubicación física se encuentre al interior del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Este Centro deberá ejecutar un Plan de transversalización de género que implique reflexionar, investigar y proponer cursos de acción en la universidad para promover la igualdad de oportunidades, luchar contra toda forma de violencia y discriminación, y garantizarla proporcionalidad de género en todas las carreras y la representación paritaria en los órganos de gobierno de la universidad, en relación a las siguientes vertientes del campo de los estudios de género en el ámbito de la educación superior: 1) en la investigación y difusión, 2) en la formación y el diseño curricular, 3) en la cultura o coordinación institucional 4) en la sensibilización y acción ciudadana⁷.

3.5.1. En la investigación y difusión

Se puede decir en razón a los resultados de la investigación que sustenta esta propuesta, que el género es parte de toda cultura; y la

⁷ En base al artículo presentado por la autora: “Tendencias, situación y transversalización en la educación superior: Miradas desde un enfoque de Género” (2016) en: Subversiones Año3-Nº4 Coord. Sonia Castro. Universidad Mayor de San Simón. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Talleres Gráficos Kipus. Cochabamba.

dimensión social del género, como elemento intrínseco en las relaciones de poder, está presente en la universidad y en todos los niveles de su funcionamiento, y constituye un elemento consustancial de la cultura institucional con efectos claros y específicos ligados a su naturaleza. Estos efectos tienden a establecer brechas entre hombres y mujeres que entorpecen el camino en la búsqueda de la igualdad de oportunidades en el mundo académico.

Por ello, la línea de investigación y difusión que se propone, supone hablar científicamente acerca de la manera en que el género impacta en el discurso, y las prácticas sociales, es decir, en el conjunto de los conocimientos, los estados anímicos, las acciones y nivel de desarrollo que alcanza en nuestra comunidad educativa, e informar sobre los grados de “visibilidad” del género proyectado en sus rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discursos y metas. Consideramos que conocer y contar con esta información permite no sólo comprender el rol que los desequilibrios de poder juegan en la vida de las mujeres al interior de la universidad, sino cumplir con la puesta en marcha de esta propuesta base: la implementación y funcionamiento de un Observatorio de Género que implique la creación de un Centro de Estudios de Género.

Como señala el marco teórico previo, sabemos que la producción de información y datos ciertos, sólidos y confiables, productos de investigaciones científicas que generen y cuantifiquen variables resultado del uso de técnicas cuantitativas y cualitativas es muy importante para construir sistemas de información pertinentes abocados, uno, a valorar la situación de la mujeres en las áreas de interés y evaluar los efectos producidos por las políticas de igualdad implementadas; dos, a consolidar una base para la discusión y toma de decisiones por parte tanto de la institución como de los sectores de la sociedad implicados; tres, fomentar la vigilancia y la acción ciudadana en torno a la implementación de dichas políticas.

Por esa razón, la información, para su difusión debe ser presentada en un lenguaje sencillo y de fácil comprensión, ya que sus resultados deben servir para su análisis y monitoreo, tanto al interior de los observatorios como para la sociedad civil y el gobierno universitario.

Recordemos, lo expuesto en el marco teórico, para la OEA la generación de información científica es la base para el funcionamiento de todo Observatorio de Políticas Públicas, que debe buscar y generar información, analizarla y divulgarla, teniendo en cuenta además, que este proceso contribuye a promover valores positivos ampliamente compartidos entre los ciudadanos y la institución.

3.5.2. En la formación y diseño curricular

La incorporación de los estudios de género en los currículos es considerado en general como un factor que favorece el proceso de institucionalización de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior y —como señala Buquet Corletto— se dirige hacia dos objetivos con distinto alcance, pero complementarios: El primero, impacta de manera directa en la preparación académica de las y los jóvenes en proceso de formación al proporcionarles nuevos elementos teóricos y metodológicos para la comprensión de la realidad social. El segundo, introduce la importancia de la discusión en clase de los temas con perspectiva de género —que incluyen el análisis de las diferencias y diversidad de identidades, el cuestionamiento de los estereotipos sexistas, el papel de las mujeres en la historia, así también toma en cuenta los caminos para desaprender la violencia y la discriminación hacia las mujeres—, y aporta a la formación de las y los jóvenes universitarios elementos para la deconstrucción de las diversas formas de discriminación imperantes en nuestras sociedades y les transmite valores de equidad y respeto a las diferencias.

Stella López Frasca⁸ otorga algunas pautas importantes para incorporar la perspectiva de género en el rediseño y la dinámica curricular en educación superior.

- a) La visibilidad: Que incluye una etapa de rediseño curricular que tome en cuenta a las mujeres como: productoras de conocimiento, protagonistas de la historia

8 Stella López Frasca en el Taller de Investigación en Evaluación y Diseño Curricular desde la perspectiva de Género impartido en la FHCE-UMSS expuso el tema Componentes de la propuesta curricular desde la perspectiva de género y gestión institucional (31 de agosto de 2014).

y contribuyentes a la sociedad. Que retoma y clarifica los aportes femeninos y que en las fases del currículo cuenta con la información desagregada por sexo y genera oportunidades equitativas.

- b) La inclusión: Que tome en cuenta la presencia del currículo oculto y la violencia de género en los aspectos no formales del proceso de Enseñanza-Aprendizaje como las valoraciones diferenciadas, los mensajes subliminales, los tratos desiguales y la desatención y carencia de protocolos; y el currículo obviado que invisibiliza la problemática social.
- c) La cooperación: Que promueve la interacción grupal cooperativa e igualitaria con normas explícitas y criterios claros y equitativos del uso de los espacios y las herramientas. Que posibilite habilitar el reclamo en caso de desigualdades o malos tratos. Tiene en consideración los condicionamientos que pueden estar atravesando las mujeres en sus vidas privadas y fija un estricto respeto por la palabra de todos y todas.
- d) La promoción: Que provoca espacios e instancias de acompañamiento y promoción de los estudios por parte de las mujeres. Implementa programas de becas y pasantías con posibilidades reales de desarrollo y genera inclusión temprana de las estudiantes mejor calificadas en las cátedras. (cfr. Lòpez, 2014)

Sin embargo, por las experiencias revisadas, particularmente en ámbitos latinoamericanos, esta incorporación se manifiesta de forma irregular y escasa en los programas de estudio, porque las más de las veces las materias no son institucionalizadas, y aparecen o desaparecen de acuerdo al interés del profesorado. Es decir, mucho influye la formación del o la docente en temas de género y su esfuerzo por incorporarla en su materia. Las discusiones teóricas y metodológicas en este ámbito giran en torno a cómo incorporar estos temas en los currículos universitarios. Nuestra propuesta contempla uno, transversalizar el tema en los programas de estudio de las carreras; ofreciendo incluso,

materias electivas; dos, incorporar los estudios de género al posgrado creando diplomados, especialidades y maestrías; tres, ofrecer de manera permanente conversatorios, seminarios que aborden esta perspectiva.

3.5.3. En los procesos de institucionalización en la cultura u coordinación institucional

Las políticas con enfoque de género para las instituciones de educación superior tienen como guía de los procesos y avances en dicho ámbito a la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Contribuye al logro de sus objetivos el andamiaje legal establecido en pactos y convenios como la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) ratificada por el Estado boliviano. En cuanto a la legislación boliviana, destacamos que la Nueva Constitución Política del Estado (CPE) tiene la virtud de reconocer: la equidad de género como valor de Estado, como principio del sistema de gobierno y como derecho fundamental la participación política y el vivir sin violencia entre otras disposiciones¹¹, que atienden por ejemplo, al derecho a una maternidad segura, el principio de igual salario por igual trabajo, el reconocimiento del trabajo del hogar como fuente de riqueza.

Sin embargo, todo este entramado legislativo no incide efectivamente al interior de la universidad porque muchos de los derechos ganados y contemplados en la normativa nacional no son considerados por dos razones identificadas. La primera de ellas, porque la normativa universitaria no contempla en ninguno de sus artículos la adecuación y/o incorporación de la normativa nacional sobre género en el Estatuto

9 Son 27 artículos de la CPE respaldados por leyes y reglamentos como la Ley N° 045 “Contra el racismo y toda forma de discriminación”, la Ley N° 3460 de “Fomento a la lactancia materna y comercialización de sus sucedáneos”, la Ley 3445 de “Reconducción de la reforma agraria comunitaria” (que garantiza y prioriza la participación de la mujer en el saneamiento y distribución de tierras), la Ley N° 3250 Ampliatoria del SUMI, La Ley N° 243 “Contra el Acoso y violencia política hacia las mujeres”, la Ley N° 273 “Ley Integral contra la trata y tráfico de personas” y finalmente la 348 “Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia”.

Orgánico, norma fundamental que rige la vida institucional en la universidad. La segunda, debido a que las denuncias sobre el atropello a los derechos de las mujeres, se diluyen a causa de una mal entendida “Autonomía Universitaria” que obstaculiza o invisibiliza tales atropellos en los Consejos, ya sean estos de Carrera, Facultativos o Universitario.

Estas omisiones, ausencias y atropellos no permiten, por ejemplo, la presencia equitativa de mujeres docentes en términos de cargos electivos, políticos y académicos porque la universidad no incorpora la Ley de Paridad en sus procesos electivos. A su vez, problemas tan recurrentes al interior de la vida académica como el acoso sexual, el acoso político y la discriminación no cuentan con protocolos para facilitar el cumplimiento de las respectivas leyes que atienden estos temas o en su defecto su castigo. Asimismo, tampoco se cumplen los beneficios dispuestos en la legislación para que los y las docentes puedan contar, por ejemplo, con una guardería o centros de cuidado y desarrollo para sus hijos, o la posibilidad de la madre de permanecer en su fuente laboral durante un año con él o la recién nacida, entre otras.

Por tanto, se propone para los procesos de institucionalización con perspectiva de género, acciones afirmativas destinadas a contar con políticas, normativas y mecanismos que aseguren la equidad de género en todos los niveles instituciones y con instancias y normativas específicas encargadas de vigilar y sancionar los actos de discriminación y violencia de género, pero también para equilibrar la presencia de las mujeres en todas las instancias académicas, políticas y administrativas de las universidades y otorgarles las condiciones suficientes que les permitan superar las carencias a las que han estado sometidas. En concreto se propone:

- Incorporar en la legislación universitaria los principios y normas que garanticen la equidad, la igualdad de condiciones y una vida libre de discriminación y violencia, contemplada en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Incluir los principios de paridad en los cargos electivos de la universidad.

- El cumplimiento de todas las disposiciones que facilite a los y las docentes la conciliación familiar, como la flexibilización de horarios de trabajo, el poder llevar a los niños a la fuente de trabajo durante el tiempo estipulado por ley, dotar de la infraestructura y servicios destinados al cuidado y desarrollo de los hijos e hijas del docentado.
- Implementar protocolos contra:
 - a) el racismo y toda forma de discriminación,
 - b) la violencia en razón de género,
 - c) el Acoso y la violencia política hacia las mujeres,
 - d) el Acoso Laboral y
 - d) el Acoso Sexual

3.5.4. En la sensibilización y acción ciudadana

La Guía Metodológica para la Sensibilización en Género del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), considera que sensibilizar en género implica involucrar a todas las personas relacionadas con el diseño y la ejecución de los programas y políticas de una institución, acercándolas a la realidad y problemática de las desigualdades e inequidades de género. La sensibilización así, constituye una excelente herramienta para crear conciencia, por medio de la reflexión y el conocimiento, sobre aspectos ocultos o naturalizados en las relaciones de poder entre las personas y grupos sociales. Busca cuestionar los prejuicios y promueve a la acción. Aplicada al género, la sensibilización busca que las personas reflexionen en torno a lo “femenino” y lo “masculino”, a las asimetrías y desigualdades para generar procesos de cambio tanto en el plano personal como institucional, con miras a conformar políticas, programas y proyectos con una visión de igualdad y equidad para mujeres y hombres (Cfr. INMUJERES, 2008)..

Para INMUJERES, la sensibilización se plantea como un proceso educativo y de aprendizaje que incide en cuatro dimensiones:
a) Las creencias y experiencias personales, b) Las creencias y prejuicios

de la sociedad, c) La información basada en conceptos y datos y, d) La dimensión práctica o de aplicación del conocimiento a la resolución de situaciones concretas. La sensibilización requiere trabajo individual, reflexión colectiva y asimilación de información que provea herramientas conceptuales y propicie la revisión de conductas y comportamientos individuales y colectivos, enfocados hacia la erradicación de prácticas que deseamos desplazar y transformar.

En razón a estos conceptos, la propuesta de sensibilización va dirigida a todos los estamentos universitarios: docentes, estudiantes y administrativos, y se plantea como un proceso continuo de formación y aprendizaje conjunto, que se nutra de los datos ciertos que arroje el Observatorio de Género, y que no solo cree espacios de información, aprendizaje y diálogo, o por otra parte lleve a procesos de análisis y reflexiones individuales o grupales; sino también constituye un detonante para la acción ciudadana que posibilite la agencia de políticas de género, y su seguimiento por parte de la población involucrada. De esa manera, se pretende que los receptores de la sensibilización sean agentes transformadores de su realidad.

3.6. INDICADORES DE GÉNERO

Incorporar los indicadores de género en los procesos de recolección, análisis de datos y divulgación de la información estadística generada por las universidades es muy importante en toda etapa inicial de investigación ya que permite visualizar las asimetrías imperantes en las relaciones de género. El diseño de indicadores es un recurso que permite el control de la ciudadanía académica del logro de la igualdad entre académicos hombres y mujeres y la equidad en el acceso a los recursos y oportunidades de las universidades. “El control ciudadano, como derecho y deber de los y las ciudadanas, tiene un doble desafío: por una parte, evitar que las acciones propuestas y los compromisos contraídos no sean implementados o se implementen a medias, y por otra, que se haga transparente la gestión pública, informándose a la ciudadanía sobre las acciones desarrolladas por el gobierno para alcanzar las metas comprometidas” (Valdés, Muñoz y Donoso 2005:10).

La CEPAL, en su Manual “Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe” (2009), señala que construir un sistema de indicadores, que permita conocer: la voluntad política de los órganos de dirección y sus autoridades, los avances en el acceso de las mujeres académicas a puestos de alta dirección, y los resultados de las acciones ejecutadas, requiere de a lo menos de tres componentes principales.

- El primero, y más importante, voluntad y decisión política de las autoridades universitarias por promover la participación e incorporación de las académicas a los puestos de prestigio, representación y dirección de sus casas de estudio;
- El segundo, el diseño y funcionamiento del sistema que alimente de información, la analicen y señale el estado de avance en los logros propuestos, y
- El tercero, disponer de información desagregada por sexo, para aquellos indicadores que permiten ir midiendo la variación de la participación y acceso de las mujeres académicas.

Para esta importante institución, sin voluntad política, sin estadísticas desagregadas por sexo ni instancia institucional-administrativa que procese tal información, no es posible pensar en tal instrumento de democratización de la universidad. Por otra parte, –continúan– los indicadores deberían incluir tres tipos de evaluaciones: de voluntad política –que informa sobre la voluntad política expresa de las autoridades universitarias y sus órganos colegiados–; de proceso –que informe sobre el proceso para llegar al logro que se busca alcanzar, a partir de una línea de base–, y de resultado –que informa sobre los logros a partir de una línea de base y una meta–. El diseño de indicadores requiere, por tanto de una línea de base, o sea el valor con el que se inicia la medición. La línea de base se debe establecer para cada universidad o sistema universitario nacional y/o regional al momento en que se decida iniciar esta medición. Es necesario definir la meta para cada indicador de tal manera que pueda ser seguida su variación y evaluada en relación a la línea de base (ob.cit.).

Tomamos en consideración, algunos indicadores sugeridos por la CEPAL, para diseñar un sistema de indicadores que puedan dar origen a un Índice de equidad de género en la Universidad Mayor de San Simón, acorde a los datos arrojados por esta investigación y a nuestra realidad institucional.

3.6.1. Posibles Indicadores de Voluntad Política:

- Existe o no una Política aprobada por los órganos superiores de igualdad de género y de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad.
- Existe o no un Plan, Programa o Proyectos institucional que operacionalice y ponga en práctica la Política e incluya su transversalización
- Se aplican o no acciones en la Universidad para promover la equidad de género en su interior
- Existe o no Política de proporcionalidad y representatividad de género en la alta dirección universitaria
- Las mallas curriculares integran o no transversalmente la perspectiva de género e incluyen estudios de género como parte de las competencias que deben tener los alumnos/as
- Existe o no un Centro o Programa de estudios de género
- Existe o no política que concilie trabajo académico con vida familiar
- Se aplican o no horarios flexibles para fortalecer la corresponsabilidad y conciliación trabajo-familia.

3.6.2. Posibles indicadores que permitan evaluar procesos y resultados

Los indicadores de género presentados a continuación se construyeron en el marco del Proyecto “Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior” que acoge a los

trabajos de esta publicación y el de Sonia Castro Escalante titulado “La Universidad que no amaba a las mujeres” (en imprenta). De esta investigación recoge los datos cuantitativos presentados en “Violencia, prebendalismo y discriminación en las relaciones y dispositivos de poder de la Universidad Mayor de San Simón. La mirada desde el género” y del “Al frente y bajo la lupa. Testimonio de diez docentes mujeres y su incursión en la Universidad Mayor de San Simón” referentes a la conciliación familiar, las percepciones sobre el ejercicio de la docencia y sobre el ingreso a ella.

Conciliación familiar

- Factores considerados para el éxito académico y laboral según Perspectivas sobre la conciliación entre la vida familiar y laboral
- ¿Quién cuida a los niños en las familias de los docentes?
- ¿Quién se encarga de las tareas cotidianas de hogar? Aporte al ingreso familiar diferenciado por sexo

Percepciones

- Satisfactores que conlleva el ejercicio de la docencia
Percepciones desagregadas por género referente al acoso político
- Percepciones desagregadas por género sobre transparencia en procesos académicos
- Percepciones desagregadas por sexo sobre espacios de poder.
Percepciones desagregadas por sexo sobre discriminación

Ingreso a la docencia

- Sexo de docentes según año de ingreso a la Docencia.
- Cargos políticos ocupados según el sexo
- Investigadores en la universidad desagregados por género
- Asignación de becas a docentes datos desagregados por género

Los siguientes indicadores corresponden al estudio de Sonia Castro “La Universidad que no amaba alas mujeres”. En un primer grupo de indicadores la investigadora indaga sobre el profesorado dentro del Sistema Universitario Boliviano (SUB) en los periodos del 2014 al 2015. En ese sentido presenta los datos desagregados por género y en razón de su masculinización “moderada”, “alta” y/o “altísima” y su peso en el conjunto de la SUB. En la misma línea, Castro, despliega información cuantitativa respecto al número de estudiantes de la SUB desagregada por sexo identificando una “Alta/moderada”, “leve masculinización” y “leve feminización” y su peso en el conjunto de la SUB. También expone los indicadores para la Universidad Mayor de San Simón gestión I/2018, y realiza la relación comparativa del porcentaje entre docentes y estudiantes y de la población demográfica docente y estudiantil desagregada por sexo. Esta indagación la realiza de manera pormenorizada en cada facultad, presentando al final una síntesis comparativa entre la población docente y estudiantil por condición de género, y una comparación facultativa entre docentes y estudiantes por condición de género (en porcentajes).

En la parte referente a la UMSS como organización social jerarquizada, Sonia Castro E., brinda información cuantitativa respecto a la autoridad rectoral, vicerrectoral y de las autoridades dependientes de Vicerrectorado desde el periodo 2009 hasta el periodo 2018 con datos desagregados por sexo. Asimismo, toma en cuenta la denominada “línea media” de los gobiernos facultativos considerando en este entendido a los decanos y decanas, directores y directoras académicas, directores y directoras de Institutos y Centros de Investigación y Directores de la Escuela Universitaria de Posgrado, datos categorizados por gestión, por facultades y con datos desagregados por sexo.

Respecto al núcleo operativo: el profesorado, la investigadora toma en cuenta la distribución general desagregado por administración y por facultad desde el periodo 2009 hasta el 2018, considerando el número y porcentaje de profesores y profesoras según gestión y con datos desagregados por sexo. Asimismo, incluye datos del número y porcentaje de facultades por condición de género y su distribución por peso demográfico docente y condición de género.

CONCLUSIONES

La Universidad Mayor de San Simón, no cuenta todavía con la decisión de las autoridades para promover una política de igualdad de género y de oportunidades. Tampoco con un Proyecto institucional aprobado que ponga en práctica la propuesta de *mainstreaming* de género o transversalización de género que se esboza en este trabajo. En ese sentido, consideramos prioritario, comenzar un lobby con las autoridades y la comunidad universitaria para lograr el compromiso institucional que viabilice implementar un Observatorio de Género acompañado de un Centro o Programa de Estudios de Género. Por lo expuesto aquí, sabemos que un Observatorio requiere de los datos científicos arrojados de forma permanente por un Programa de Estudios de Género, para el continuo monitoreo de los avances, retrocesos en cuanto a temas de equidad, igualdad, y afectación de los derechos de las mujeres al interior de la casa superior de estudios, y para dar respuestas adecuadas con medidas y políticas a diseñarse y ejecutarse en relación a su realidad.

El avance, en cuanto a la información desplegada en el curso de la investigación y expresada en los indicadores de género actualizados al primer semestre de 2018; el compromiso de apoyo de la Red de Género de la Universidad de Alicante y de todas las universidades asociadas, nos permiten sugerir que tanto el Observatorio como el Centro o Programa de Estudios de Género se desarrolle en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo. (s/a). Mainstreaming de Género y Cambio Organizacional pro Equidad de Género. Nota para la igualdad N° 5. Cataluña, España: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Bertolo, A. (1983). Poder, Autoridad, Dominio: una propuesta de definición. Milán, Italia: Revista Volontà, N° 2/83.

Bourdieu, P. (1997). Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://epistemh.pbworks.com/f/9.%2BBourdieu%2BRazones%2BPr%C3%A1cticas.pdf>

Bourdieu, P. (1998). La dominación masculina [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/andocasociado.aspx?252,737>

Burkle, M.; Reigada, A. (2006). Teoría Crítica Feminista y Comunicación [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.revista-redes.com/index.php/revista-redes/article/view/74/68>

Carrasco, F. (2012). Discriminación laboral por motivos de género [Archivo PDF]. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3142/8.pdf>

Ceballos, H. (1994). Foucault y el poder. México D.F., México: Ediciones Coyoacán

Díez, E.; Valle, R.; Terrón, E.; Centeno, B. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10612/3689>

Dorlin, E. (2009). Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Ferrufino, R.; Zambrana, R.; Cáceres, A. (2011). Explorando San Simón: Una mirada al pasado, el presente y nuestra proyección al futuro. Cochabamba, Bolivia: UMSS

García, C. (2011). La cultura huésped: Las claves para hacer aflorar el talento femenino. Revista Cataluña Económica N° 508. Barcelona, España: Edicions Publicanova

Giménez, G. (1997). Cultura política e identidad [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/culteident.pdf>

Lagarde, M. (1996). El Género. La perspectiva de género. Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, pp. 13-38. [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.iberopuebla.edu.mx/tmp/cviolencia/genero/consulta/lagarde.pdf>

Lechner, N. (1996). La Política ya no es lo que fue [Archivo PDF]. Recuperado de: http://www.nuso.org/upload/articulos/2518_1.pdf

Lombardo, E. (2003). El Mainstreaming de Género en la Unión Europea. Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, vol. 10-15, pp. 6-11. España. [Archivo PDF]. Recuperado de: https://app.sernam.cl/pmg/archivos_2007/pdf/Art_MainstreamingUE.pdf

Mires, F. (1996). La revolución que nadie soñó. Caracas, Venezuela: Editorial Nueva Sociedad

Organización Internacional de Trabajo. (2014). Igualdad de género y no discriminación en la gestión de empleo. Guía para la acción [Archivo PDF]. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_326274.pdf

Ovando, C. (2007). Género y educación superior. Mujeres en la docencia y administración en las instituciones de educación superior. [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/segrera/05OCrespo.pdf>

Pozo, M.E. (2004). Femenidades y masculinidades en la Universidad Mayor de San Simón. Los años 1960 a 1990. La Paz, Bolivia: CESU-UMSS

Rocha, R. (2010). Cuadros Quiroga, María Teresa [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://cronistacochabamba.blogspot.com/2010/09/cuadros-quiroga-maria-teresa.html>

Rodríguez, G. (2000). De la revolución a la evaluación universitaria. Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia. La Paz, Bolivia: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB)

Solano, R. (2008). Historias de vida de docentes mujeres cordobesas [Archivo PDF]. Recuperado gracias a Mireya Sánchez.

Veras, E. (2001). Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales? [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/veras.html>

RESEÑAS BIOGRÁFICAS

MIREYA SÁNCHEZ ECHEVARRÍA

Es Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Católica Boliviana. Magíster en Estudios del Desarrollo con mención en Gestión y Evaluación de Proyectos del Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU-UMSS). Ha cursado diplomados en: Docencia en Educación Superior, Investigación en Educación Intercultural, Género y Liderazgo Universitario, Innovación de la Gestión Educativa Universitaria y la especialidad Innovación Pedagógica en la Docencia Universitaria. Obtuvo la beca CESU-CEPLAG de investigación para tesis de maestría, mención especial en el concurso de becas Julieta Kirkwood de la CLACSO, ganadora de la 2ª Convocatoria de Ideas de Proyecto y Pequeños Proyectos de Investigación 2014-2015 UCB. Ha publicado varios textos académicos en temas interculturales, de historia, género, educación y arte. Escribe en el Periódico Opinión bajo su columna “El cáliz y la espada”. Fue miembro del Equipo Permanente de Investigadores del Centro Cuarto Intermedio. Actualmente docente de filosofía en la Carrera de Comunicación Social y Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Docente Investigadora del Instituto de Investigación de la FHCE -UMSS.

MIRLA PAMELA SAHONERO CAMACHO

Nació en Cochabamba el 8 de diciembre de 1986. Durante sus estudios para obtener la licenciatura de Comunicación Social en la Universidad Mayor de San Simón. Participó como asistente junior en la Investigación “Oportunidades de Género en la UMSS” del Instituto de Investigaciones esta casa de estudios. Escribió artículos para la revista dominical “así” del diario cochabambino “Opinión”.

HENRY ARANCINBIA NÚÑEZ

Nació el 31 de julio de 1991 en La Paz. Es licenciado en Comunicación Social. Realizó sus estudios en la Universidad Mayor de San Simón. Actualmente trabaja en el Centro de multiservicios educativos (CEMSE) como responsable del proyecto “Empoderamiento económico de adolescentes para la inserción laboral”.

La presente edición
se terminó de imprimir el mes de Octubre de 2019,
en los talleres de Gráfica “J.V.”

Cochabamba - Bolivia

La Facultad de Humanidades ha creado la Editorial Humanidades, un fondo de publicaciones destinado a difundir el pensamiento de docentes y estudiantes de nuestra facultad, pero que también pretende publicar libros de escritores consagrados del medio.

Dentro de este propósito presentamos el cuarto título de esta editorial. El primero fue *Innovaciones pedagógicas en la educación universitaria*, compilado por Marcelo Arancibia Guzmán y Pablo Rojas Paredes, que recoge reflexiones de varios docentes que cursaron la especialidad del mismo nombre implementada en la gestión 2017-2018. El segundo texto, *Formación y ejercicio profesional del licenciado en Ciencias de la Educación*, compilado por Raúl Pérez Bedregal y Guido C. Machaca Benito, aborda el análisis y la propuesta de varios colegas de la carrera de Ciencias de la Educación sobre el quehacer del profesional de esta carrera. El tercer título *El Ateneo Femenino 1920-1930. Perspectivas filosóficas y epistémicas*, narra la historia del primer movimiento feminista boliviano desde una perspectiva metodológica novedosa. Esperamos muy pronto seguir enriqueciendo esta colección con otras publicaciones.

René Rivera Miranda

ISBN: 978-9917-0-0045-7



9 789917 000457