

# EL GÉNERO EN EL PROFESORADO. EL CASO DE LAS PROFESORAS UNIVERSITARIAS\*

Marta Jiménez Jaén  
Universidad de La Laguna

## RESUMEN

La labor docente en la enseñanza no universitaria constituye una de las ocupaciones calificadas con un mayor índice de feminización, si bien ello no puede aplicarse al conjunto de los niveles educativos, ya que no es ése el caso de la enseñanza superior. Los intentos de explicación y caracterización de ambos fenómenos han sido diversos en el marco de la Sociología de la Educación, y en particular en los estudios sobre el profesorado desarrollados a partir de la Sociología de las Profesiones, aunque no siempre esta cuestión ha sido abordada desde una perspectiva de género. Vamos a centrarnos en esta ocasión en las implicaciones que tienen, desde la crítica feminista, las elaboraciones y análisis sobre la presencia de mujeres en el profesorado en el marco de la Sociología de las Profesiones. El trabajo combina el esfuerzo de sistematización teórica con un análisis empírico como ilustración de algunos de los problemas esbozados por la teoría en un marco concreto, la situación de las profesoras en la Universidad de La Laguna.

**PALABRAS CLAVE:** género y profesiones, feminización del profesorado, mujeres en universidad, mujer y participación.

## ABSTRACT

Non-university teaching is one of the most feminised among qualified jobs, although that is not the case with higher education. The attempts to account for and characterise both phenomena have been diverse in the field of the Sociology of Education—in particular those that the Sociology of Professions has carried out in relation to the teaching staff. However approaches have very hardly been from a perspective of gender. Centered on the optics of feminist criticism, this paper analyses the consequences of the presence of women in the teaching staff. It likewise combines the attempt at theoretical systematization with the empirical study of some of the problems that theory illustrates in a concrete space/framework, the situation of women teachers at the University of La Laguna.

**KEY WORDS:** gender and professions, feminisation of the teaching staff, women at the university, women and participation.



La labor docente en la enseñanza no universitaria constituye una de las ocupaciones cualificadas con un mayor índice de feminización, si bien ello no puede aplicarse al conjunto de los niveles educativos, ya que no es éste el caso de la enseñanza superior. Los intentos de explicación y caracterización de ambos fenómenos han sido diversos en el marco de la Sociología de la Educación y en particular en los estudios sobre el profesorado desarrollados a partir de las Sociologías de las Profesiones, pero no siempre esta cuestión ha sido abordada desde una perspectiva de género.

Siguiendo en la línea de otros trabajos, en los que nos hemos ocupado del análisis de algunas tesis centrales que derivan de distintas perspectivas sociológicas y su relación con las principales vertientes del pensamiento feminista, vamos a centrarnos en esta ocasión en las implicaciones que tienen, desde la crítica feminista, las elaboraciones y análisis sobre la presencia de mujeres en el profesorado en el marco de la Sociología de las Profesiones. Como hemos defendido en otras ocasiones, trataremos de evidenciar cómo los principales dilemas que atraviesan al conjunto de la Sociología del Profesorado en sus intentos de explicación de las funciones y la posición social de estos agentes han sido extrapolados, con sus aciertos y errores, al análisis de las profesoras.

El trabajo combina el esfuerzo de sistematización teórica, con un análisis empírico como ilustración de algunos de los problemas esbozados por la teoría en un marco concreto, la situación de las profesoras en la Universidad de La Laguna. La exposición girará en torno a una vertiente del pensamiento en la Sociología de las Profesiones (estructural-funcionalista), en la que desarrollaremos específicamente sus implicaciones para el análisis del profesorado desde la perspectiva de género.

## 1. EL ANÁLISIS ESTRUCTURAL-FUNCIONALISTA DEL PROFESORADO

Según diversos autores<sup>1</sup>, se puede afirmar que toda la Sociología de las Profesiones es de alguna manera heredera de los estudios de T. Parsons sobre las normas, estructuras y procesos profesionalizadores<sup>2</sup>; sin embargo, en otros trabajos hemos considerado una distinción entre el «enfoque estructural» (una serie de estudios que, en sus líneas básicas, siguen aplicando y suscribiendo la teoría de este autor,

---

\* El presente trabajo ha sido elaborado a partir de la concesión del Proyecto de Investigación «Los estudios de género y el análisis sociológico de la educación. El caso de las profesoras universitarias» por parte de la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias, 1999-2001.

<sup>1</sup> Vid. B. KIMBALL, «The Problem of Teacher's Authority in Light of the Structural Analysis of Professions». *Educational Theory*, vol. 38 (1988); B. BARBER, «Beyond Parson's Theory of Professions», en J. ALEXANDER (ed.), *Neofunctionalism*. London, Sage, 1985.

<sup>2</sup> T. PARSONS, *El sistema social*. Madrid, Revista de Occidente, 1976.



intentando desarrollarla y, en todo caso, accediendo a modificar sólo parcialmente algunos de sus postulados) y las tesis y desarrollos neweberianos, que comparten, a partir de las elaboraciones de Weber sobre el cierre social y los grupos estamentales, una posición crítica con el enfoque estructural-funcionalista.

La teoría parsonsiana de las profesiones nos aporta, básicamente, una caracterización de éstas donde juegan un papel destacado dos elementos: los códigos de conducta de los profesionales y el corpus científico de conocimientos y de competencias técnicas, que permiten distinguir a estos agentes de los que desarrollan otras actividades.

Los numerosos autores que se han inspirado en estos postulados han llegado a modificar esta visión de los profesionales en pocas cuestiones de fondo. Cuando afrontamos el estudio de diversos trabajos realizados desde esta perspectiva, sin embargo, la primera impresión que se crea es que existe una enorme dispersión teórica (ello lo ponen de manifiesto también algunos de los autores que han tratado de caracterizar sintéticamente este enfoque)<sup>3</sup>.

No obstante, probablemente sea mayor el ruido que las nueces: la sensación de dispersión la da sobre todo el hecho de que el esfuerzo central desplegado por los distintos autores se ha dirigido a establecer definiciones y matizaciones a las definiciones elaboradas (de los «rasgos» de una profesión, de los elementos del «código profesional», de los procesos de «profesionalización»...) y hasta tal punto se ha llegado, que hay quienes, como M. Cogan, afirman que se han formulado tantas definiciones de «profesión» como investigadores han trabajado el tema<sup>4</sup>. Pero, a nuestro modo de ver, se puede decir que, en este enfoque, las profesiones siguen definiéndose en términos similares a los postulados de Parsons, esto es, centrándose en la caracterización de un modelo «arquetípico» de profesión en el que se suelen destacar una serie de características que se consideran propias de una profesión («ocupaciones» con dedicación exclusiva; su carácter «vocacional» frente al afán de lucro que predomina en otras funciones sociales; el dotarse de «organizaciones específicas» que ejercen el control sobre el acceso, la formación y el propio ejercicio profesional; requerir un período prolongado de «formación»; «orientación de servicio» y «autonomía» frente a los clientes, el Estado y las empresas), y unos procesos de «profesionalización» y «desprofesionalización» que se interpretan como el acceso progresivo (o regresivo) a esos distintos rasgos que configuran una ocupación dada como un grupo profesional o semiprofesional<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> B. KIMBALL, *op. cit.*; M. COGAN, «Toward a Definition of a Profession». *Harvard Educational Review*, vol. 23, núm. 1 (1953); G. BERG, «Desarrollando la profesión docente: autonomía, código profesional, base de conocimientos», Suecia, 1988 (inédito); H.E. TENORTH, «Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones». *Revista de Educación*, vol. 285, enero-abril (1988); J. MARTÍN MORENO y A. DE MIGUEL, *Sociología de las profesiones*. Madrid, CIS, 1985.

<sup>4</sup> M. COGAN, *op. cit.*

<sup>5</sup> H.E. TENORTH, *op. cit.*



Al igual que Parsons, se parte, en todo caso, de un principio básico: que estas características y procesos diferencian a estas ocupaciones de otras existentes en la sociedad, y no sólo las distinguen de los negocios o los cargos burocráticos, sino que también —y diríamos que sobre todo— las diferencian de aquellas otras ocupaciones que no requieren, o no se les atribuyen, sea por el motivo que sea, niveles de cualificación elevados ni son «especialmente valoradas» en la sociedad<sup>6</sup>.

Un desarrollo específicamente de interés para el caso de la enseñanza viene dado por la definición de las «semiprofesiones», es decir, «aquellas ocupaciones que no han logrado acceder a la condición plena de profesión», según Finkel, siendo el estudio más clásico al respecto el de Etzioni<sup>7</sup>. En líneas generales, se considera que las semi-profesiones son ocupaciones que «cuentan con una formación más corta, un menor status, un cuerpo de conocimiento menos especializado y una menor autonomía que las profesiones plenamente constituidas»<sup>8</sup>. En particular, para Etzioni los motivos de la «semiprofesionalización» vienen dados por el carácter burocratizado y la alta feminización de estas ocupaciones, a los cuales considera incompatibles con la profesionalización. Sin embargo, no todos los autores coinciden con esta apreciación: para Freidson, lo determinante viene a ser el grado de control último que se tiene sobre el propio trabajo<sup>9</sup>.

La aplicación de este «marco de referencia» (como lo denomina Tenorth) al caso del profesorado ha generado un extenso debate centrado, como era de esperar, en la conveniencia o no de calificar su actividad ocupacional como «profesional» y en la clarificación de las medidas que se deben adoptar para que, en todo caso, llegue a adquirir ese «estatus».

Si bien hay autores que, como Lortie, cuestionan la aplicación del término «profesional» al profesorado<sup>10</sup>, no obstante, parece existir un consenso más o menos generalizado en torno a la consideración de la enseñanza como una actividad en proceso de profesionalización, calificándose a los enseñantes bien como «semi-profesionales» en el sentido apuntado por Etzioni o Wilensky<sup>11</sup>, bien como «profesionales» pero entendiéndose en este caso que se parte de un uso flexible del término:

---

<sup>6</sup> J. MARTÍN MORENO y A. DE MIGUEL, *op. cit.*

<sup>7</sup> L. FINKEL, «¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones», en C.A. CASTILLO MENDOZA (coord.), *Economía, organización y trabajo*. Madrid, Pirámide, 1999; A. ETZIONI (ed.), *The Semi-Professions and their Organization*. New York, Free Press, 1969.

<sup>8</sup> A. GUERRERO, *Manual de la Sociología de la Educación*. Madrid, Síntesis, 1996.

<sup>9</sup> E. FREIDSON, *La profesión médica*. Barcelona, Península, 1978.

<sup>10</sup> D.C. LORTIE, *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, University of Chicago Press, 1975.

<sup>11</sup> A. ETZIONI, *op. cit.*; H. WILENSKY, «The Professionalization of Everyone?», *American Journal of Sociology*, vol. 70 (1970).

Existe un consenso bastante general en el sentido de que los docentes no pueden ser considerados como profesionales en la misma forma en que lo son los médicos y los abogados, por ejemplo. Sin embargo, casi todos los autores creen que la enseñanza involucra algunos elementos de profesionalismo<sup>12</sup>.

La clarificación de los problemas que afectan y dificultan el «profesionalismo» del profesorado constituye, por tanto, una fuente de preocupación teórica central. En otros trabajos nos hemos ocupado de los debates desarrollados en torno a dos cuestiones: la «autonomía» y la «base de conocimientos» de la profesión, si bien principalmente estas reflexiones se han dirigido al profesorado en la enseñanza no universitaria<sup>13</sup>. En esta ocasión nos centraremos en las reflexiones y debates desplegados en torno a la tesis planteada por Etzioni sobre la feminización como un rasgo de las semiprofesiones.

## 2. LA «FEMINIZACIÓN» COMO UN OBSTÁCULO A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA

Como hemos mencionado, uno de los autores que centran el debate sobre las profesiones, A. Etzioni, establece que sus dos rasgos básicos son la burocratización y la feminización. Efectivamente, la cuestión de la presencia de las mujeres en las profesiones ha ido surgiendo progresivamente, en un doble sentido: en el caso de las profesiones consumadas, la perspectiva de género sólo viene a plantearse a medida que aumenta la presencia femenina en las mismas y que empiezan las teóricas feministas a ejercer una crítica sobre el carácter sesgado de las propias definiciones del modelo arquetípico (establecido, precisamente, a partir de profesiones con una presencia minoritaria de mujeres)<sup>14</sup>; pero donde sí ha estado presente la reflexión ha sido en el análisis de las semi-profesiones, en las que se comparte el rasgo de una elevada tasa de feminización que, en algunos (no los menos, precisamente), es interpretada como uno de los obstáculos a la profesionalización de la ocupación<sup>15</sup>.

Las principales elaboraciones sobre la enseñanza no universitaria emiten una percepción negativa de la tasa elevada de feminización en la enseñanza primaria. Son emblemáticos, en ese sentido, los textos de R.L. Simpson y I.H. Simpson y de T. Leggatt<sup>16</sup>, cuyo punto de partida, al igual que en el caso de Etzioni, es la conside-

---

<sup>12</sup> G. BERG, *op. cit.*

<sup>13</sup> M. JIMÉNEZ JAÉN, *La LGE y el movimiento de enseñantes, 1970-1975*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2000; y M. JIMÉNEZ JAÉN, «Género y educación», *Témpora*, Segunda época, vol. 3 (2000).

<sup>14</sup> L. FINKEL, *op. cit.*

<sup>15</sup> S. ACKER, *Género y educación*. Madrid, Narcea, 1995; A. ETZIONI, *op. cit.*

<sup>16</sup> R.L. SIMPSON e I.H. SIMPSON, «Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones», en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (ed.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, 1999; T. LEGGATT, «Teaching



ración de las semiprofesiones como ocupaciones sometidas al «control burocrático» debido, en gran medida, a la presencia mayoritaria de mujeres en su fuerza de trabajo y a las condiciones específicas en que, al decir de ellos, éstas se incorporan a las ocupaciones. Así, para los Simpson

La composición predominantemente femenina de las semiprofesiones potencia todas estas fuerzas en favor del control burocrático sobre las organizaciones en las que trabajan. El público es menos propenso a garantizar autonomía a las mujeres que a los hombres. El vínculo principal de la mujer es el que le une al papel familiar; por tanto, las mujeres están comprometidas de una manera menos intrínseca con el trabajo que los hombres y es menos probable que mantengan un elevado nivel de trabajo especializado. Dado que sus motivos laborales son más utilitarios y menos orientados a la tarea de manera intrínseca que los esgrimidos por los varones, puede que precisen más control. La competencia de vínculos más fuertes con sus papeles familiares y [...] con sus clientes por parte de las mujeres hace que sea menos probable, en comparación con los varones, que desarrollen orientaciones hacia el grupo de referencia de colegas. Por estas razones, y porque a menudo comparten la norma cultural general de que las mujeres deberían someterse a los hombres, aquéllas son más propensas que estos últimos a aceptar los controles burocráticos que se imponen en las organizaciones burocráticas en las organizaciones semiprofesionales y es menos probable que busquen un estatus genuinamente profesional<sup>17</sup>.

Para los autores, además, estas circunstancias específicas no tienen por qué derivar, estrictamente hablando, de procesos discriminatorios en las ocupaciones:

Es fácil demostrar que en los campos semiprofesionales, los hombres consiguen más de lo que sería su cuota proporcional de los mejores trabajos, como en otras ocupaciones, y es evidente que determinadas mujeres suelen ser víctimas de discriminación con respecto a la promoción y al empleo. Pero cabe defender que la falta de éxito laboral de las mujeres no siempre se debe a la discriminación y que, cuando la discriminación ocurre, quizás haya fundamentos válidos desde un punto de vista de la organización<sup>18</sup>.

Por su parte, T. Leggatt se hace eco de las diversas especificidades, que él entiende como negativas, que implica la feminización de la enseñanza en relación al modelo de profesionalización:

La enseñanza es una ocupación de alto prestigio para las mujeres, a pesar de su baja posición en el ranking general, y, a pesar de la insatisfacción de los hombres en su

---

as a Profession», en J. JACKSON (ed.), *Professions and Professionalization*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970.

<sup>17</sup> R.L. SIMPSON y J.H. SIMPSON, *op. cit.*, p. 352.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 359.



experiencia, es una de las ocupaciones en las que las mujeres se sienten satisfechas. [...] Varios observadores han sugerido que la ocupación docente peculiarmente se adecua al estilo de vida y la orientación de las mujeres. La ocupación puede ser desarrollada por quienes asumen un bajo compromiso con la carrera, característico de las mujeres que aspiran a tener familia en algún momento de sus vidas. Hoy en día muchas mujeres trabajan pero sólo una minoría asume compromisos ocupacionales de alto rango. Su baja demanda de una base de conocimientos rápidamente cambiante y especializada permite un periodo de excedencia de la práctica —para una enseñante, sin necesitar un periodo de re-cualificación. También requiere un periodo de formación inicial menor que el de las profesiones de élite, ello implica posponer mucho menos el matrimonio en comparación con otras formas de cualificación profesional. Además, el requerir poca experiencia acumulada en el ejercicio, tan importante para muchas otras profesiones, desde la gestión industrial al trabajo policial, elimina esta barrera para reincorporarse al trabajo después de una ausencia prolongada.

La naturaleza burocrática del contexto laboral, compatible sólo con un compromiso débil con la autonomía, es más aceptable para las mujeres que para los hombres porque han jugado tradicionalmente un rol más subordinado que los hombres y por ello han aceptado más la autoridad. Ellas tienen, en general, menos ambición que los hombres para promocionar, una postura que implica situarse en la docencia, ya que la promoción lleva a puestos administrativos y a trabajos ajenos al aula, que son los que reciben mejores remuneraciones. [...]. Una de las barreras para un nivel superior de profesionalización en la enseñanza es el rudimentario desarrollo de los grupos de colegas, derivado del escaso compromiso de las mujeres empleadas cuyas actividades y responsabilidades familiares son menos compatibles que las de los hombres para asumir lealtades con grupos extrafamiliares. Finalmente, al menos en la enseñanza primaria, el rol mismo es más coherente con la maternidad que con la paternidad: apela a habilidades de nutrición, y a una aproximación holística hacia otra gente que está más desarrollada culturalmente entre las mujeres. El cliente de la escuela primaria es la infancia, luchando por aprender, con bajos niveles de complicación en el lenguaje y las emociones, y en todas las sociedades las mujeres están más socializadas que los hombres para dar cuidado y asistencia.[...] Lo que es importante en el contexto de este ensayo es no sólo el hecho de que la enseñanza es una ocupación buscada y atractiva para las mujeres sino también las consecuencias que ello acarrea. Estas son profundas. La alta proporción de mujeres miembros que combinan la enseñanza con la vida familiar o retornando a la enseñanza después de dejarla por razones familiares implica altas tasas de rotación y esto en conjunción con el enorme tamaño del colectivo da lugar a un grupo profesional poco organizado. [...] De esto se puede deducir que la enseñanza no puede ser organizada, como lo están las profesiones de élite<sup>19</sup>.

Estas consideraciones reflejan lo que ya hemos analizado en otros trabajos como un rasgo —para nosotros un sesgo— central del enfoque funcionalista en la

---

<sup>19</sup> T. LEGGATT, *op. cit.*, pp. 163-64.



Sociología<sup>20</sup>, que se aplica tanto al ámbito de las profesiones como del género: es la socialización la que determina la configuración de las identidades profesionales de los sujetos, pero en el caso de las mujeres su socialización en términos de las orientaciones «afectivas» típicas del rol sexual —que emanan de su posición en la familia— resultan determinantes frente a la propia socialización profesional.

Los textos citados ofrecen, así, una visión limitada y sesgada de las mujeres profesionales: parte de que están casadas (o aspiran a estarlo), que tienen hijos, y que asumen las principales responsabilidades familiares, dejando a un lado la diversidad de situaciones que caracterizan en general la organización familiar en la actualidad y en particular en el espacio de los sectores profesionales (de hecho, la única especificidad que identifican los Simpson son los casos de matrimonios endogámicos en la enseñanza, y en estos casos llega a admitir que muchos aspectos de la supuesta débil orientación profesional de las mujeres se matizan por la complicidad de los maridos en las tareas domésticas). Además, tal como resalta S. Acker<sup>21</sup>, se ofrece una visión de las mujeres como agentes sociales que específicamente se guían por motivaciones altruistas, que eluden el conflicto en sus relaciones con los colegas, que prefieren el trabajo con personas que con cosas, o que carecen de impulso hacia la dimensión intelectual del trabajo; todo ello les permite afirmar que es imposible que desarrollen un «verdadero» rol profesional (que es definido, obviamente, exclusivamente a partir de las experiencias masculinas).

Las mujeres son mostradas, por tanto, como un colectivo con una identidad homogénea, que ha aceptado sin conflictos las actitudes y valores que la tradición cultural les ha atribuido, siendo ésta más potente que la propia experiencia profesional y la formación académica en este colectivo.

La negación del ejercicio y las estructuras de poder, que se refleja en la matización de la importancia de los procesos y condiciones discriminatorios y en el supuesto talante descriptivo que preside el trabajo, debilita las posibilidades explicativas del mismo.

Algo que llama la atención, no obstante, es que este tipo de visión sesgada de las mujeres profesionales ha sido compartida por una gran cantidad de estudios de la Sociología de las Profesiones en distintos entornos. Tenemos ejemplos de supuestos similares en algunos de los trabajos más emblemáticos de la sociología del profesorado en nuestro contexto, incluso en casos en los que no se asumen explícitamente los supuestos del funcionalismo.

Es este el caso del iniciático trabajo de C. Lerena *El oficio de maestro* (1989), que se hace eco de la preocupación, expuesta entre otros por el propio T. Parsons, por si la amplia feminización de la enseñanza infantil y primaria pudiera tener

---

<sup>20</sup> M. JIMÉNEZ JAÉN, *La LGE...* y M. JIMÉNEZ JAÉN *et al.*, «El límite de plazas en el acceso a las titulaciones de la Universidad de La Laguna», Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Estudios de Posgrado de la Universidad de La Laguna, 1999.

<sup>21</sup> S. ACKER, *op. cit.*, p. 105.





como efecto una supuestamente errónea resolución de la situación edípica por parte de los niños varones a los que se les considera en «desiguales condiciones» que las niñas en cuanto a su proceso de internalización del rol masculino. Pero también Lerena se sitúa en este texto del lado de los que consideran que el proceso de feminización puede suponer un «cambio de imagen» de la profesión que redundaría en una «pérdida de prestigio»: «Sabemos que cuando un centro escolar abre masivamente sus puertas a la población femenina, estos estudios ven deteriorarse su posición jerárquica»<sup>22</sup>.

Aunque el tono de las reflexiones del autor tiene más de interrogarse sobre esta posibilidad, no obstante parece hacerse eco, precisamente, de los supuestos que más negativamente consideran la propia feminización. En un sentido similar se ha pronunciado F. Ortega en diversos trabajos:

Por otro lado, la alta proporción de mujeres presentes en la profesión (hay tres de ellas por cada dos hombres, con una robusta tendencia a aumentar la proporción favorable a las primeras), expresa la identidad social que se ha otorgado a este oficio. Al convertirse en actividad más propia y específica de mujeres, y dado el intervalo de edad de los escolares del ciclo básico, se otorga al profesor un valor social que se aproxima al del ama de casa. Lo que equivale a decir que a su trabajo se le concede un bajo rango, se le reconoce escasa cualificación y una remuneración que siempre se verá como excesiva. De este modo, existe un prejuicio social de que cualquiera puede ser profesor, por lo que el reconocimiento social hacia su trabajo es por lo general extraordinariamente cicatero<sup>23</sup>.

Si la feminización equipara la imagen de una ocupación a la del «ama de casa», ello supone admitir que las profesiones, en sí, responden ineludiblemente a un rol masculino, que son las profesiones masculinas la «norma»; todo parece indicar que simplemente por ser mujeres (como ocurría en el texto de Parsons *El aula como sistema social*) las características del modelo arquetípico de la profesión y lo que se consideran sus rasgos fundamentales (neutralidad afectiva, saber especializado, exclusividad, vocación...) resultan particularmente difíciles de respetar y realizar por las mujeres, puesto que se conciben como contrapuestos y enfrentados a lo que se considera genuino del rol femenino: intuición, afectividad, escasa intelectualidad, prioridad de las tareas domésticas... con las que se presupone que todas las mujeres se identifican preferentemente en sus vidas y de las que les resulta especialmente difícil desasirse incluso cuando deciden desarrollar una carrera profesional. Mientras que para los hombres lo «natural» es su dedicación e identificación profesional, en las mujeres ello es mostrado como una «desnaturalización» que inevita-

---

<sup>22</sup> C. LERENA, «El oficio del maestro. (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)», en F. ORTEGA *et al.* (comps.), *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor, 1989, p. 165.

<sup>23</sup> F. ORTEGA *et al.*, *op. cit.*, p. 366.

blemente afecta de forma negativa a la configuración del gremio cuando la presencia femenina es mayoritaria...

En definitiva, hemos de tener presentes como críticas a estas tesis sobre la feminización, aquellas que sintetiza S. Acker, para quien la sociología de las profesiones contiene los siguientes sesgos de género:

1. Un «modelo deficiente» de las mujeres que lleva a una aproximación basada en la acusación de las víctimas y a confusiones conceptuales.
2. Lo que parece ser poca consideración por las capacidades intelectuales del profesorado, quizás especialmente de las mujeres profesoras.
3. Una persistente tendencia a ver a las mujeres exclusivamente en términos de su rol familiar.
4. Un pobre sentido de la historia unido a la inhabilidad de anticipar el cambio social.
5. Una visión hipersimplificada de la causalidad.
6. Una ideología penetrante de la elección individual, profundamente inserta en los escritos americanos sobre el trabajo de la mujer y a menudo aplicada de forma poco crítica [...]»<sup>24</sup>.

Por su parte, K. Casey y M.W. Apple llaman la atención sobre el tipo de comparaciones que se establecen, sobre lo que finalmente se establece como «norma», que son las concepciones más restrictivas y estereotipadas de las profesiones, así como de lo que se consideran en sí los «compromisos profesionales»<sup>25</sup>. Para estos autores, estas comparaciones hacen abstracción de los verdaderos procesos históricos de construcción de la profesión docente, que permiten resituar las interpretaciones de la feminización; en particular, consideran que los estudios históricos obligan a reconsiderar la hipótesis de los que ellos llaman el «déficit de género» para evidenciar cómo han operado, en realidad, procesos de discriminación de las mujeres a los que, además, éstas se han resistido de maneras diversas.

Es en esta orientación en la que podemos ubicar el trabajo de S. San Román sobre los procesos de feminización de la enseñanza primaria en España<sup>26</sup>. En su estudio sobre *Las primeras maestras*, la autora señala la conjugación de diversos procesos y condiciones que marcan el creciente peso de las mujeres en el colectivo del magisterio desde mediados del siglo XIX. Llama la atención sobre la relevancia de la implantación de la Ley Moyano, que marca la pauta de mayores requisitos de cualificación y dedicación exclusiva por parte del magisterio, lo cual conduce a que

---

<sup>24</sup> S. ACKER, *op. cit.*, p. 108.

<sup>25</sup> K. CASEY y M.W. APPLE, «Gender and Conditions of a Teacher's Work: The Development of Understanding in America», en S. ACKER (ed.), *Teachers, Genders & Careers*, London, Falmer Press, 1989.

<sup>26</sup> S. SAN ROMÁN, *Las primeras maestras*. Barcelona, Ariel, 1998.





muchos hombres abandonen la enseñanza, justo en un momento en que empieza a incrementarse el número de escuelas en el estado. A estas medidas legislativas se unieron «razones sociales», no sólo la mayor demanda de educación en la sociedad, sino en particular de educación de las mujeres, así como un progresivo incremento de la participación femenina en el mercado de trabajo que, a su vez, aumenta la demanda de escuelas de párvulos. Para esta autora, en definitiva, la feminización de la docencia no deriva tanto de su supuesta mayor compatibilidad con las responsabilidades domésticas, sino que es preciso plantearse más estrictamente los procesos ideológicos, materiales, políticos y económicos que determinan la tendencia a la reproducción de la división sexual del trabajo. Los argumentos que resaltan los efectos negativos de la feminización de la enseñanza primaria en lo relativo al prestigio, los bajos salarios y la menor autonomía del colectivo pasan a ser considerados, fundamentalmente, como el efecto que esta división sexual de trabajo tiene en la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo.

Otras limitaciones que se han señalado también han procedido de los análisis inspirados en una perspectiva neweberiana. Básicamente, en coherencia con el modelo de análisis expuesto, el género distorsiona en gran medida las dinámicas del profesionalismo y la meritocracia: no está claro que los títulos educativos sean igualmente valorados en el mercado según se trate de mujeres y hombres (las mujeres suelen estar peor remuneradas que los hombres y, en su caso, los títulos no garantizan el acceso igualitario a los mismos puestos de trabajo)<sup>27</sup>.

En el caso del profesorado (las profesoras), tal como ha expuesto S. Acker, los estudios realizados a partir de los años setenta sobre este colectivo comenzaron a interesarse, bajo la influencia del interaccionismo simbólico, por las «carreras» de las profesoras más que por el debate sobre la «feminización» y su relación con la semiprofesión, pero reprodujeron en gran medida los límites de los estudios en el marco del estructural-funcionalismo: la asignación a las mujeres de la responsabilidad central por no insertarse en las carreras de promoción, el vincular sus limitaciones a su experiencia familiar y, en definitiva no considerar en la reflexión los obstáculos que la propia carrera, por su estructura, impone a las mujeres. Básicamente, se eludió una cuestión central: el significado particular que el profesionalismo podía tener entre las mujeres, dadas sus particulares condiciones en el mercado y en los puestos de trabajo.

La referencia genérica que nos ofrece Acker es el trabajo de E. Hughes sobre *Trabajo y ocupaciones* y el libro principal referido a las profesoras es el ya citado de Lortie *Schoolteacher* (1975), así como *The Socialization of Teachers* de Lacey (1977), además de diversas elaboraciones de S. Ball<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> M. JIMÉNEZ JAÉN, «El límite de las plazas...».

<sup>28</sup> S. ACKER, *op. cit.*; D.C. LORTIE, *op. cit.*; C. LACEY, *The Socialization of Teachers*. London, Methuen, 1977; S.J. BALL, *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, Paidós, 1989.

La obra de Lortie analiza, a partir de un trabajo de entrevistas con enseñantes, las influencias interactivas del sexo, de la edad y del puesto del marido sobre la implicación y satisfacción de las profesoras en su trabajo:

Pocas profesoras, nos dice, se implican mucho en la enseñanza entre los 20 y los 30 años, mientras que empiezan a llenar sus expectativas de un marido, unos hijos e hijas, o los cambios laborales del primero. Las profesoras de más edad se encuentran divididas entre los compromisos de casa y del trabajo pero «son serias acerca de su trabajo»; las mujeres más mayores solteras están profundamente dedicadas a su trabajo pero no están tan satisfechas como las mujeres casadas, quizás porque se encuentran más aisladas del mundo adulto. Entre los hombres, los profesores de secundaria de menos de 40 años que esperaban ser promocionados se muestran muy implicados. Mi descubrimiento favorito es que el pequeño número de profesores varones de primaria de la muestra reflejaban poco compromiso y poco interés en su trabajo. Sin embargo, todos esperaban ser directores, como mucho, en cinco años<sup>29</sup>.

El profesionalismo de las profesoras se cruza, según las edades, con dinámicas familiares, de modo que muestra, en el caso de las mujeres, rasgos muy debilitados.

Por su parte, en Inglaterra Lacey señala la existencia de diferentes oportunidades para hombres y mujeres en su carrera, puesto que la estructura de ésta favorece a los hombres, y Hilsun y Start, en *Promotion and Careers in Teaching*, señalan que las relativas oportunidades de promoción varían en función del tipo de escuela, si bien atribuyen a las mujeres bajas aspiraciones por tener diferentes motivaciones respecto de los hombres<sup>30</sup>. Por su parte, Lyons ofrece un estudio basado en entrevistas con enseñantes desde las que constata que las mujeres aspiran menos a promocionar que los hombres, pero indica específicamente que, sin embargo, sí existe una línea de promoción de las mujeres restringida a las áreas de asignaturas estereotipadas como femeninas, al tiempo que muchas profesoras jóvenes en realidad lo que expresaban era un desacuerdo total con la estructuración de la carrera docente<sup>31</sup>.

Sin embargo, más allá no se llega; partiendo de que la concepción y experiencia «masculina» de la promoción y la carrera es el modelo universal desde el que hay que analizar también las carreras femeninas, no se ahonda en sus especificidades, sus particulares estrategias y diseños profesionales, mientras que sólo se tienen en cuenta los compromisos familiares de las mujeres y no los de los hombres<sup>32</sup>. Una vez más la socialización (la familiar) es mostrada como un proceso determinante, de modo que las pautas específicas de las mujeres son percibidas en términos de un «déficit» de profesionalismo.

---

<sup>29</sup> S. ACKER, *op. cit.*, p. 106.

<sup>30</sup> Citado en C. LACEY *op. cit.*

<sup>31</sup> Citado en S. ACKER, *op. cit.*

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 107.





El estudio de S. Acker sobre las carreras de las profesoras intenta superar estas limitaciones de los estudios empíricos. Para ella, las carreras profesionales tienen una doble dimensión:

En cierto sentido, una carrera es claramente una construcción individual. Los individuos tienen historias laborales, perspectivas sobre el pasado y sobre el futuro deseado, capacidad de elegir. Pero, al mismo tiempo, hay una inevitable dimensión estructural. Las estructuras son órdenes sociales que en gran medida escapan a nuestro control, tales como los pasos en la jerarquía salarial, el número de vacantes en un establecimiento, la posibilidad de que las mujeres sean designadas para puestos superiores, incluso la configuración de los sistemas políticos y económicos nacionales<sup>33</sup>.

El objeto de estudio debe ser la interacción entre lo individual y lo estructural, de modo que sea posible desentrañar las particulares experiencias en este terreno de ambos géneros.

En lo relativo a la experiencia individual, se han enfrentado dos grandes modelos de análisis; de un lado, quienes consideran la promoción como el producto de un proceso de planificación racional que en su origen han definido los hombres, pero que reivindican que las mujeres asuman el mismo modelo para acceder a los puestos de toma de decisiones y a las categorías superiores en la carrera. A esta concepción se han enfrentado autores diversos, como Ball y Goodson<sup>34</sup>, que, partiendo del enfoque interaccionista, plantean que el profesorado «interpreta y negocia su carrera en el proceso de sus interacciones cotidianas, construyendo y reconstruyendo su ‘identidad como profesor’»<sup>35</sup>. Si bien los trabajos contenidos en esta obra no contemplaron el género como factor que tiene peso en la construcción de esa identidad, sin embargo abre la puerta a una conceptualización de la carrera más arraigada en las experiencias cotidianas de los agentes, hombres y mujeres.

Los trabajos de autores neomarxistas sobre las condiciones sociales, económicas y políticas que marcan la estructura de las profesiones se vuelven cruciales para la autora, por cuanto constituyen el contexto particular en el que estas interacciones tienen lugar en momentos y espacios diferentes.

### 3. EL ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LAS PROFESORAS UNIVERSITARIAS: EL MARCO DEL FEMINISMO LIBERAL

Si nos situamos ahora en el polo opuesto de la profesión docente, las universidades, nos encontramos con el problema de la escasa presencia de mujeres en la

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 137.

<sup>34</sup> S. BALL e I. GOODSON (eds.), *Teachers' Lives and Careers*. Lewes, The Falmer Press, 1989.

<sup>35</sup> S. ACKER, *op. cit.*, p. 138.



academia (en España, en la actualidad las mujeres alcanzan al 30% del total del profesorado en la enseñanza superior; en la Universidad de La Laguna, llegan al 35% de la plantilla docente)<sup>36</sup>. Curiosamente, la sociología funcionalista de las profesiones no ha definido como problema este alto índice de «masculinización» de la docencia y la investigación en la enseñanza superior, correspondiendo la mayoría de los informes y análisis al respecto al ámbito de los intereses en principio del feminismo liberal, que define esta situación en términos de un «fracaso» de las mujeres en las condiciones de igualdad de oportunidades.

El feminismo liberal, básicamente, pugna por la erradicación de la división entre las esferas privada y pública y la relegación de las mujeres a la esfera privada familiar, por considerarla, precisamente, una asignación no meritocrática de funciones y, por lo tanto, injusta e incoherente con los principios organizativos de las democracias liberales. No se cuestiona en sí el modelo social en el que se produce esta situación de discriminación, limitándose las críticas estrictamente al trato desigual de que son objeto las mujeres.

Como hemos planteado en otro trabajo<sup>37</sup>, desde nuestro punto de vista, el feminismo liberal coincide con las líneas básicas de la teoría estructural-funcionalista en sus planteamientos referidos a la educación, particularmente en lo relativo a lo que S. Acker ha definido como sus dos grandes preocupaciones: la igualdad ante la ley y de oportunidades, y el papel asignado a la socialización y adquisición de estereotipos sexuales.

Al igual que en el estructural-funcionalismo, es a través de la teoría de la socialización como se intenta vincular la estructura social a la formación de la personalidad: la inserción de los individuos en las relaciones sociales se produce a través del «aprendizaje del rol», la «socialización» o «internalización». Las desventajas de las mujeres se atribuyen, por tanto, a las expectativas estereotipadas, construidas por los hombres e internalizadas por ellas. Estos estereotipos se promueven en las «agencias de socialización», en las que los agentes ocupados de ellas, cuando conceden un «trato» desigual a mujeres y hombres, fomentan modelos tradicionales de feminidad y masculinidad, pero no así en el caso en el que se conceda un trato «mixto» o neutral en términos de género a los mismos.

En el marco del feminismo liberal, los análisis de las profesoras universitarias se han centrado en explicaciones que remiten a la socialización, conflictos de control, inversión en «poder femenino» y oportunidades para las mujeres.

La primera explicación es la misma que hemos visto reflejada en el caso de los análisis de la feminización de la enseñanza no universitaria: «los padres, las escuelas y otros agentes socializadores han empujado a la mujer desde su infancia a desa-

---

<sup>36</sup> M. JIMÉNEZ JAÉN *et al.*, «El género y los análisis sociológicos de la educación. El caso de las profesoras universitarias», Proyecto financiado por la D.G. de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias.

<sup>37</sup> M. JIMÉNEZ JAÉN, «El límite de las plazas...».

rrollar una serie de características difícilmente compatibles con el éxito, especialmente en ciertos campos tipificados tradicionalmente como propios de los varones»<sup>38</sup>.

Pero dentro del propio feminismo liberal se ha ido asumiendo que en cierto modo este tipo de explicaciones pone el acento en la «víctima», así que se han ido desplegando estudios que tratan de incidir en otras dimensiones del problema. En los términos de la concepción competitiva que asume este enfoque, un segundo tipo de explicaciones remite a las dificultades de las mujeres para situarse en las dinámicas de competencia profesional, derivadas de sus propias «responsabilidades domésticas», que les supone disponer de menor tiempo, tener que atender a las demandas de las carreras de sus maridos y tener especiales dificultades para poder planificar su propia carrera profesional.

Sin embargo, de nuevo el problema se vuelca sobre las víctimas: en esta incompatibilidad entre familia y carrera es la primera la que supone el principal obstáculo, permaneciendo sin ser sometida a críticas la definición institucional de la carrera, si bien en alguna ocasión se ha empezado a identificar las dificultades que las propias universidades imponen para hacer más compatible la carrera con las responsabilidades domésticas (Acker menciona un informe de la Universidad de Cambridge de 1990 en el cual se llamaba la atención sobre el hecho de que la universidad «no ofrece puestos a tiempo parcial ni ningún tipo de asistencia para el cuidado de los hijos e hijas, mantiene reuniones por las tardes y opera con restricciones de edad para el acceso a determinados puestos y para poder optar a subvenciones para aquellos cuyas carreras han sido interrumpidas»<sup>39</sup>).

Una tercera línea de reflexión se ha abierto sobre el «poder de las mujeres»: se alude a que la sociedad ha valorado deficientemente a las mujeres con formación y talento y que debería reconocerse que son «necesarias», de modo que contar con ellas supone efectivamente una inversión rentable para el país. S. Acker resalta el carácter elitista de este planteamiento, por cuanto centra su atención en la necesidad de mejorar las oportunidades de sólo ciertos colectivos de mujeres.

Finalmente, en el marco de la defensa de la igualdad de oportunidades que caracteriza al feminismo liberal, la identificación de los límites de las políticas centradas en la igualdad formal ha implicado el reconocimiento de las pobres oportunidades de promoción de las mujeres en las universidades, pero también la existencia de medidas que pueden operar de forma discriminatoria por vías indirectas: por ejemplo, el participar en minoría en los órganos universitarios puede dificultar a las mujeres su protagonismo e iniciativa, o el imponer restricciones a la promoción a ciertas categorías en las que se concentran más mayoritariamente las mujeres en las universidades.

---

<sup>38</sup> S. ACKER, *op. cit.*, p. 176.

<sup>39</sup> A. SPURLING, *Report of the Women in Higher Education Research Project*. Cambridge, King's College, 1990.





En definitiva, el feminismo liberal sigue evidenciando, también en el caso de las profesoras universitarias, limitaciones importantes de cara a conseguir una transformación de la situación de desigualdad. En los casos en los que se considera que es la socialización y la competencia desleal entre la dedicación familiar y la carrera universitaria la fuente del problema, la dirección a la que se orienta es predominantemente individual: cada mujer debe enfrentarse al sesgo de su socialización o debe adquirir capacidad para negociar y resolver el conflicto entre su doble competencia. En los casos en los que se alude a la defensa del poder de las mujeres cualificadas y a la discriminación indirecta, es cierto que se introducen elementos que forman más parte de la estructura y organización de las propias universidades, pero los cambios propugnados en poco afectan a ésta de manera sustancial, limitándose a reformas y aspectos parciales que, aunque nunca deben ser desestimados, no llegan a sentar las bases de una configuración más profundamente democrática e igualitaria del poder y de las carreras universitarias.

Esta percepción lleva implícita la idea de que el cambio (es decir, la igual participación de ambos sexos en la esfera pública) es eminentemente cultural y, por tanto, educativo, pero sin que se conciba que las universidades deban ver transformados sus contenidos y formas de organización<sup>40</sup>. Para ello se requerirá, obviamente, la igualdad de trato y de oportunidades.

Como en la obra de Parsons, la educación es el principal instrumento de «movilidad social», en este caso una «movilidad» peculiar: que los individuos pasen desde la esfera familiar hacia el sistema ocupacional, en primera instancia, y dentro de éste, se muevan entre los diferentes puestos de la jerarquía funcional y social. El cambio consiste en disponer a las mujeres para integrarse en la competencia individualizada por los puestos existentes en la división jerárquica del trabajo; afecta, por tanto, a la división adscrita del trabajo según el sexo, pero no al modelo vigente en el sistema social de división meritocrática ni a la propia configuración del poder (económico, social y cultural) en la sociedad.

El caso de la Universidad nos permite reafirmarnos en estas críticas. Si hay algún lugar donde las mujeres profesionales deberían tener éxito, ésas son las universidades: ello es así si se piensa que las universidades son efectivamente instituciones meritocráticas y neutrales. Sin embargo, las aproximaciones a las carreras profesionales de las mujeres en las universidades también muestran que sus patrones de carrera son diferentes de los de los hombres. Como veremos en el caso de la Universidad de La Laguna, nos encontramos con varios rasgos peculiares, que reflejan lo que sucede en otras universidades y entornos: las mujeres son minoritarias, tienden a concentrarse en las categorías peor remuneradas, suelen estar sometidas a peores condiciones de trabajo y están menos presentes que los hombres en los ámbitos de la toma de decisiones.

---

<sup>40</sup> M. ARNOT y G. WEINER, *Gender and the Politics of Schooling*. London, Hutchinson, 1987; G. WEINER, *Los feminismos en educación*. Sevilla, Publicaciones MCEP, 1999.





Para S. Acker, tres son los problemas que subyacen a esta posición secundaria de las mujeres: *las demandas conflictivas de la familia y la carrera, la relativa indefensión de las minorías y el dominio que ejercen los hombres sobre el conocimiento y la práctica.*

Respecto al *doble esfuerzo realizado por las mujeres entre dos «instituciones voraces» como la familia y la universidad* (es decir, instituciones que demandan una amplia y continuada dedicación), hemos de decir que ello tiene su reflejo en la propia composición del colectivo femenino en el profesorado universitario.

En el *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna*<sup>41</sup> encontramos rasgos peculiares del colectivo de mujeres profesoras, como su mayor juventud respecto a los profesores (el 22,2% eran menores de 30 años, frente al 19,3% de los hombres; el 50,9% tenían entre 30 y 40 años, frente al 40,6% de los hombres; el 23,1% tenía entre 40 y 50 años, frente al 31,4% de los hombres; y sólo el 3,7% tenía más de 50 años, frente al 8,6% de los hombres).

También el estado civil evidencia una situación diferenciada: estaban casadas un 50% de las mujeres y un 68,3% de los hombres; solteras eran el 38,8% de las mujeres y sólo el 22,8% de los hombres, siendo menos las mujeres divorciadas (6,4% frente a 7,8% de hombres) y las que participaban de parejas de hecho (1,5% frente a 2,6%).

Las mujeres tenían menos hijos que los hombres: el 41,4% de ellas no tenían hijos, mientras que sólo estaban en esta situación el 26,7% de los hombres; el 13,8% de ellas tenían sólo un hijo/a, frente al 16,8% de ellos; el 23,3% de ellas tenían dos hijos/as, frente al 27,7% de ellos; y mientras el 10,4% de los hombres tenían tres hijos/as, sólo estaban en esa situación el 3,4% de las profesoras.

Finalmente, se daba la circunstancia de que el perfil ocupacional de sus cónyuges era tendencialmente más elevado que el de las cónyuges de los profesores varones, amén de que entre los cónyuges de las profesoras no existían quienes se dedicaran a las labores domésticas y sí las había entre las cónyuges de un 6,4% de los profesores varones.

Todo parece indicar que para algunas mujeres la carrera universitaria puede mostrarse como una alternativa incompatible con la vida familiar, o tienen que hacerlas compatibles reduciendo o ralentizando la dedicación a una de ellas (es decir, postponiendo y minimizando la dedicación maternal, o haciendo lo mismo con la carrera profesional). Lo que es cierto, al amparo de los datos de nuestra universidad, es que también hemos de tener presente que las situaciones y condiciones de las mujeres son diversas en este aspecto, puesto que se tienen situaciones familiares diferenciadas.

De estas condiciones específicas deriva la *situación diferenciada de las mujeres en las diversas categorías del profesorado en la Universidad.*

---

<sup>41</sup> B. CABRERA *et al.*, *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna*. La Laguna, Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias, 1998.

TABLA 1. PRESENCIA DE PROFESORAS EN LAS CATEGORÍAS DEL PROFESORADO EN LA ULL. CURSOS 94-95 Y 2000-2001

	Nº 1995	% 1995	Nº 2001	% 2001
CU	13	9,50%	32	13,40%
TU-CEU	181	32,40%	264	36%
TEU	81	41,50%	89	44,50%
ASO-AYU	322	41,70%	253	40,50%
Otros (P. Eméritas)	0	0	2	20%
Funcionarias	275	30,86%	387	32,60%
Contratadas	322	41,70%	253	40,50%

CU= Catedráticas de Universidad; TU= Titulares de Universidad; CEU= Catedráticas de Escuela Universitaria; TEU= Titulares de Escuela Universitaria; ASO= asociadas; AYU= ayudantes; otros= eméritas.

FUENTE: Memorias de la ULL, cursos 94-95 y 00-01.

La Universidad, a diferencia de los demás niveles educativos, está organizada en torno a una fuerte jerarquización del profesorado, en la que conviven cuatro categorías funcionariales (Cátedras y Titularidades de Universidad y de Escuela Universitaria) con dos categorías contractuales (básicamente, profesorado asociado, el mayoritario en la Universidad de La Laguna, y Ayudantías, muy minoritarias).

Esta jerarquización lleva aparejada una enorme diferenciación en la percepción de retribuciones, si bien no en las condiciones de desempeño de la docencia, formalmente hablando, puesto que en la política de ordenación académica establecida en el seno de la Universidad se ha implantado un trato igualitario al margen de las categorías. Lo que marcaría las diferencias que existen no es tanto la política oficial como las condiciones reales de desempeño de la docencia entre y dentro de los mismos departamentos, puesto que éstos participan de una diferenciada dotación de plantillas, al tiempo que disfrutan de autonomía al establecer el reparto de la docencia entre el profesorado (y en algunos departamentos criterios como la categoría o la antigüedad se utilizan para diferenciar el reparto de la docencia). La distribución de las mujeres por las distintas categorías del profesorado se refleja en la tabla 1, elaborada a partir de las Memorias de los cursos 94-95 y 00-01 de la Universidad de La Laguna.

A lo largo de estos años hay que aclarar que se ha procedido a la aplicación de una política de plantillas docentes marcada por dos grandes líneas de actuación: un reducido aumento de la plantilla, limitado a la oferta de nuevas titulaciones, y un proceso de funcionarización y promoción vinculado a la Ley de Plantillas y Nuevas Titulaciones aprobada por el Parlamento de Canarias en abril de 1995. Esta Ley ofrecía un marco general por el que se regulaban, conjuntamente, la oferta de nuevas titulaciones de las dos universidades canarias y la garantía de financiación de una oferta de plazas de funcionarización y promoción hasta el año 2004, de modo





que el profesorado contratado ha podido ir accediendo a plazas funcionariales y una parte del profesorado funcionario ha podido acceder a la promoción, bien desde TEU a CEU, bien desde CEU y TU a CU. Este marco, a la luz de los datos expuestos en la tabla 1, no cabe duda que ha tenido un efecto positivo en el proceso de funcionarización y promoción de las profesoras, puesto que ha aumentado su peso relativo entre el profesorado funcionario, y en particular en las categorías de TU-CEU y de las cátedras universitarias, aumentando en casi 4 puntos el porcentaje de TU-CEU y de las CU.

Sin embargo, la presencia femenina en las distintas categorías docentes mantiene una clara diferenciación respecto a los hombres: ellos son abrumadoramente mayoritarios en las cátedras de Universidad (86,60%) y en las plazas de eméritos (80%), algo menos en las plazas de TU-CEU (64%) y bastante menos en las plazas de contratados (59,50%), categoría en la que ha sido mayor el crecimiento de la presencia femenina (se pasó del 32,60% al 40,50% de mujeres en esta categoría en el periodo analizado, casi 8 puntos porcentuales). No cabe duda de que las transformaciones que está previsto realizar a través de la Ley Orgánica de Universidades van a afectar de forma más significativa a las mujeres que a los hombres, dada su más tardía incorporación a la docencia universitaria.

Esta jerarquización lleva aparejada una gran diferenciación retributiva entre hombres y mujeres: las categorías mejor retribuidas están acaparadas por los hombres, y las peor retribuidas son donde se concentra un mayor número de mujeres.

El segundo tipo de problemas que plantea S. Acker alude a *las dificultades, en tanto que colectivo minoritario, para moverse y participar dentro de la institución*. Acker plantea que en las instituciones, los grupos que son minoría como es el caso de las mujeres pueden ser a la vez visibles e invisibles: «La invisibilidad puede ser una consecuencia de la tendencia de los dominantes a expresar solidaridad como reacción a la presencia de un intruso». La visibilidad deviene al convertirse en el centro de atención simplemente por ser diferente. Según la autora, pueden ser diversos y contradictorios los efectos de esta mezcla de visibilidad e invisibilidad: «lo que a menudo se piensa que es una indecisión para buscar la promoción o las posiciones de influencia puede que no se deba a formas de personalidad o incluso a responsabilidades familiares, sino a las dinámicas y dilemas de la posición de la minoría, filtradas a través de las autopercepciones y las mismas oportunidades»<sup>42</sup>.

Un estudio de las experiencias de las mujeres en distintos ámbitos sería necesario, pero todo parece indicar que en la universidad son muchos los espacios en los que las mujeres se ven abocadas a permanecer en minoría, lo cual requeriría probablemente la adopción de medidas que permitan prestar atención a las que tienen dificultades en este sentido. La constitución de espacios de encuentro interdisciplinares entre mujeres no sería descabellada.

---

<sup>42</sup> S. ACKER, *op. cit.*, p. 164.

Sobre la presencia minoritaria de las mujeres en numerosos espacios universitarios encontramos evidencias cuantitativas en la Universidad de La Laguna, tanto en la composición por género de los centros y departamentos como en los órganos de gobierno universitarios.

La *distribución de las profesoras por campos de especialización* se puede analizar a partir de dos indicadores: la presencia entre los departamentos y los centros universitarios, de modo que podemos observar la división horizontal del trabajo en la universidad. En las tablas 2 y 3 podemos observar los porcentajes de mujeres profesoras en los departamentos y divisiones del conocimiento en los años 1995 y 2001, y en las tablas 4 y 5 por centros y divisiones del conocimiento en esos mismos años.

TABLA 2. PORCENTAJES DE PROFESORAS EN LOS DEPARTAMENTOS DE LA ULL (1995 Y 2001)

DEPARTAMENTO	1995	2001
Trabajo Social		83,33%
Filología Francesa y Románica		72,22%
Enfermería	61,40%	69,39%
Derecho Privado	66,67%	66,67%
Filología Inglesa y Alemana		63,63%
Psicología Educativa	58,40%	59,62%
Didáctica de la Expresión	38%	57,14%
Didáctica e Investigación Educativa	51,70%	53,57%
Biología Vegetal	48,70%	51,35%
Personalidad	53,10%	50%
Sociología	58,30%	50%
Filología Clásica	51,50%	50%
Ec. Financiera	35,10%	48,50%
Microbiología	55%	47,37%
Historia del Arte	48%	46,15%
Psicología Cognitiva	40%	45,71%
Dibujo, Diseño y Estética		44,82%
H <sup>a</sup> . y F <sup>a</sup> . de la Ciencia	46,60%	44,45%
Dcho. Financiero	42,10%	44%
Ec. y Dirección de Empresas	37,10%	43,33%
Geografía		42,85%
Edafología y Geología	44%	41,67%



Medicina Física	42,50%	41,51%
Ingeniería Química	43,30%	41,17%
Matemática Fundamental	35,70%	39,13%
Anatomía	33,33%	39,13%
Análisis Económico		38,10%
CC. de la Información	28,50%	36,36%
Química Analítica	34,70%	36,36%
Pintura y Escultura		35,71%
D. Jurídicas Básicas	28,30%	35,29%
Historia	37,50%	34,61%
Prehistoria, Antropología		33,33%
Química Orgánica	27,70%	33,33%
Química Física	29,10%	32%
Ec. De las Instituciones		31,43%
Estadística	20%	30,23%
Filología Española	33,90%	29,51%
Análisis Matemático	28,30%	29,10%
Didácticas Especiales	43,40%	28,57%
Obstetricia	22,40%	27,91%
Bioquímica		27,78%
Expresión G. En Arquitectura	18,70%	27,78%
Física Fundamental II		27,78%
Biología Animal	25%	24%
Economía Aplicada	26,30%	23,81%
Fisiología	23%	21,05%
Física Básica		20%
Hª. e Instituciones Económicas	25%	20%
Filosofía	24%	20%
Ingeniería de la Construcción		18,18%
Astrofísica	15,40%	18,18%
Parasitología, Ecología	17,60%	14%
Física Fdta., Experimental		12,97%
Ing., Producción y Ec. Agraria	15,80%	12,50%



Química Inorgánica	15%	11,76%
Medicina Interna	11,70%	11,63%
Dcho. Constitucional	4,70%	5,26%
Cirugía	5,60%	4%
C. y T. De la Navegación	0	0
Ingeniería Marítima	0	0

FUENTE: Memoria de la Universidad de La Laguna, cursos 94-95 y 2000-2001

**TABLA 3. PROFESORADO DE LOS DEPARTAMENTOS DE LA ULL  
POR DIVISIONES Y SEXO. CURSO 2000-2001**

	HOMBRES	MUJERES
CC. Sociales	228 (42,2%)	312 (57,7%)
CC. Experimentales	129 (28,98%)	316 (71,01%)
CC. Salud	88 (31,31%)	193 (68,68%)
Tecnologías	39 (22,67%)	133 (77,32%)
Humanidades	159 (44,91%)	195 (55,08%)

FUENTE: Memoria de la ULL (2001)

**TABLA 4. PORCENTAJE DE MUJERES EN EL PROFESORADO  
POR CENTROS. CURSO. 2000-2001**

CENTRO	PORCENTAJE
E.U. Enfermería	60%
F. Filología	51,6%
C.S. de Educación	47,9%
E.U. Empresariales	44,2%
F. Bellas Artes	42,62%
F. Derecho	39,7%
C.S. de CC. Políticas y Sociales	37,9%
F. de Geografía e Historia	36,8%
F. de Psicología	36,2%
F. de Biología	35,9%
F. de Farmacia	34,9%
F. de Química	33,7%



F. de CC. de la Información	31,8%
F. de Filosofía	31,6%
C.S. de Informática	31,2%
F. de Matemáticas	29,7%
F. de CC. Económicas	28,4%
C.S. de CC. Agrarias	25,3%
E.U. de Arquitectura Técnica	23,7%
F. de Medicina	22,8%
F. de Física	17,6%
C.S. de Náutica	7,35%

FUENTE: Memoria de la ULL, curso 2000-2001

TABLA 5. PROFESORADO DE LOS CENTROS DE LA ULL  
POR DIVISIONES Y SEXO. CURSO 2000-2001

	HOMBRES	MUJERES
CC. Sociales	566 (60,08%)	376 (39,91%)
CC. Experimentales	350 (70,28%)	148 (29,72%)
CC. Salud	324 (63,65%)	185 (36,34%)
Tecnologías	214 (77,82%)	61 (22,18%)
Humanidades	181 (56,92%)	137 (43,08%)

FUENTE: Memoria de la ULL (2001)

La presencia de las mujeres en el conjunto de los departamentos y centros universitarios refleja una desigual distribución. Considerando, en primer lugar, el porcentaje promedio del peso de las mujeres en el profesorado universitario, encontramos que menos de la mitad de los departamentos y centros de la Universidad responden al mismo o lo superan (35,90%), mientras que la mayoría no lo alcanzan.

Considerando la distinción entre campos del conocimiento científico (que en la Universidad suelen denominarse «Divisiones»), encontramos una línea de diferenciación significativa.

La división con mayor peso de las mujeres es la de Humanidades, con un 44,91% de su profesorado femenino, seguida de las Ciencias Sociales, con un 42,20% de profesoras mujeres. Las otras tres divisiones se distancian más de 10 puntos de estas dos: 31,31% de mujeres en Ciencias de la Salud, 28,98% en Ciencias Experimentales y 22,67% en Tecnologías.



Con respecto a los centros, el modelo no varía sustancialmente. De un total de 22 centros, sólo 10 superan el promedio de una presencia del 35,9% de profesoras. Esto supone que el 55% de los centros no alcanzan ese porcentaje, y que entre los que lo alcanzan juegan un papel destacado sobre todo las Ciencias Sociales nuevamente (50%), seguidos de las Humanidades (30%), y las Ciencias de la Salud y Experimentales (10%), mientras que entre los centros con presencia menor de mujeres el peso principal corresponde a las Ciencias Experimentales (33%), seguidas de las Tecnologías (25%), las Ciencias de la Salud y Sociales (17%) y las Humanidades (8%). Estas divisiones del conocimiento quedan configuradas como sigue: la división donde es mayor la presencia femenina es la de Humanidades: 43,08% de su profesorado son mujeres. Le siguen los centros de Ciencias Sociales (39,91%). A continuación se sitúan las Ciencias de la Salud, que alcanzan un 36,34% de mujeres docentes; las Ciencias Experimentales presentan una situación similar, con el 29,72% del profesorado femenino. Finalmente, la peor situación se encuentra de nuevo en las Tecnologías, donde la presencia femenina en el profesorado equivale a un 22,18%.

No cabe duda de que en las divisiones de Ciencias de la Salud (con la excepción de Enfermería), Ciencias Experimentales y Tecnologías, la presencia femenina, que no llega a un tercio del profesorado, se ve afectada por la condición de grupo minoritario con pocas expectativas de que esta condición pueda verse transformada a corto y medio plazo. Una situación similar nos encontramos si nos enfrentamos a la participación femenina en la jerarquía académica y política dentro de la universidad.

Hemos recogido los datos relativos a *la participación de las mujeres en los distintos cargos universitarios* correspondiente a los cursos 95-96 y 2000-2001, para tener una referencia sobre su evolución. Los datos se exponen en la tabla 6.

El análisis de la distribución por géneros de los cargos directivos en las universidades reviste un interés crucial para comprender la problemática de las mujeres en nuestra sociedad, por el carácter genuino que en este sector tienen estos cargos: a la vez que cumplen funciones organizativas y de gestión de una universidad, se accede a ellos por medio de procesos electorales, de modo que su ocupación refleja no sólo la participación de mujeres y hombres en la dirección del trabajo educativo, sino también la asunción de compromisos políticos en la vida cotidiana de las universidades. La referencia para analizar estos cargos remite tanto a las reflexiones sociológicas sobre la presencia de los géneros en los puestos de autoridad en el mundo del trabajo como a aquellas más específicamente centradas en la participación de mujeres y hombres en procesos electorales y en cargos políticos institucionales.

Aunque no nos es posible, en el marco de este estudio, acometer el análisis en profundidad de los procesos y dinámicas que han acompañado en nuestro pasado reciente la conformación y consolidación de las actuales estructuras de participación y gestión de las universidades (un análisis del mismo se desarrolló en el *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna*, citado a lo largo de este trabajo), no cabe duda de que el modelo adoptado ha permitido que la ocupación de cargos directivos no pueda ser considerada como un aspecto «neutral» en los procesos de discriminación y/o transformación de los roles tradicionales de los géneros. El he-





TABLA 6.- MUJERES EN CARGOS DE GOBIERNO DE LA ULL, CURSOS 95-96 Y 00-01

CARGOS ACADÉMICOS	Nº 1996	% 1996	Nº 2001	% 2001
<b>Centros (Total Cargos)</b>	80		80	
Decanas y Directoras	3	13,64%	3	13,64%
Vicedecanas y Subdirectoras	12	36,40%	11	26,83%
Secretarias	4	19%	12	52,17%
<i>Total Miembros</i>	19	23,75%	26	32,5%
<b>Departamentos (Total Cargos)</b>	118		138	
Directoras	5	9,09%	17	27,42%
Subdirectoras	4	50%	6	42,86%
Secretarias	20	39%	25	40,99%
<i>Total Miembros</i>	29	24,58%	48	34,78%
<b>Institutos Univ. (Total Cargos)</b>	14		14	
Directoras	1	14%	0	0
Secretarias	2	40%	3	43%
<i>Total Miembros</i>	3	21,43%	3	21,43%
<b>Consejo Social (Total Cargos)</b>	30		30	
Presidenta	0	0	0	0
Vicepresidenta	0	0	0	0
Miembros	3	10,71%	8	28,57%
<i>Total Miembros</i>	3	10%	8	26,67%
<b>Equipo De Gobierno (Total Cargos)</b>	19		28	
Rectora	0	0	0	0
Vicerrectoras	0	0	1	14,29%
Gerente	1	100%	1	100%
Secretaría	0	0	1	100%
Vicesecretaria	1	100%	1	100%
Directoras de Secretariado	1	9,90%	6	42,86%
Gabinete del Rector	0	0	0	0
<i>Total Miembros</i>	3	15,79%	10	35,71%
<b>Claustro (Total Miembros)</b>	250		250	
Mujeres miembros	77	30,80%	94	37,60%
<b>Junta de Gobierno (Total Miembros)</b>	62		77	
Mujeres miembros	13	21,30%	17	22,37%
<i>Total Mujeres en Cargos</i>	147	25,7%	206	33,4%

FUENTE: Memoria de la ULL, cursos 1995-96 y 2000-01

cho de que el acceso a estos cargos se haya definido en términos «político-educativos» más que estrictamente burocráticos (es decir, que se haya puesto fin a la imposición en la dictadura franquista de cargos designados por el Estado) ha constituido todo un reto que, más allá de su efectiva realización práctica, debe contemplarse a la hora de concebir cualquier línea de actuación futura en este terreno.

El acceso a través de procesos democráticos no cabe duda que tiene un carácter contradictorio: por un lado, obviamente, deja abiertas posibilidades ilimitadas de potenciación de la participación de colectivos que, como el de las mujeres, históricamente han tenido grandes obstáculos para promocionarse profesionalmente. Desde esta perspectiva, y aunque en las universidades se introdujeron en la LRU algunos privilegios al cuerpo de CU (en la medida en que se les daba preferencia para acceder a la dirección de los departamentos y la exclusiva del cargo de Rector o Rectora) cualquier intento de reducción del acceso a las funciones directivas de las universidades, operaría en un sentido limitador de una política de igualdad de oportunidades entre los géneros: imponer requisitos formativos y académicos específicos, así como promover procesos de ponderación del acceso o del voto por categorías funcionariales o académicas, en principio equivaldría a aumentar los obstáculos y, por tanto, frenar el crecimiento de la participación femenina.

Sin embargo, la incorporación a través de mecanismos más estrictamente electorales tampoco garantiza efectivamente una participación equilibrada de los géneros en este tipo de responsabilidades: en este caso, los obstáculos a los que se enfrenta la participación femenina tienen que ver con los que históricamente han dificultado su participación en la vida y las instituciones políticas. En ningún caso la resolución de estas contradicciones se puede plantear teóricamente: en cada contexto, en cada realidad concreta, son las propias dinámicas sociales las que darán un sentido u otro a estos modelos. Un objetivo importante de un estudio como el que aquí afrontamos debería proponerse, en consecuencia con este postulado, evaluar los efectos últimos que ha tenido la democratización de la gestión educativa en la transformación del rol tradicional de la mujer en la universidad; obviamente, ello requeriría dos tipos de esfuerzos: de un lado, un seguimiento de la presencia de los géneros en los cargos directivos durante el período que abarca la investigación (1996-2001), que aporte elementos sobre las tendencias en este terreno. Pero, de otro lado, en este aspecto más que en otros, se requiere un estudio minucioso que contemple no sólo las diversas realidades de la Universidad, sino también los procesos y dinámicas que han acompañado la ocupación de cargos directivos en situaciones típicas: por ejemplo, sería necesario distinguir entre divisiones, centros, departamentos y cargos generales, modelos más usuales de equipos directivos, diferencias entre equipos conformados a través de procesos electorales o por designación, etc.

Muchas de estas cuestiones no podrán ser afrontadas en esta ocasión: de hecho, nos ha sido imposible acceder, en este momento. Por lo tanto, esta parte del informe consistirá, más que ninguna otra, en una toma de contacto con la situación actualmente existente, que servirá de antesala para profundizar en otras fases de la investigación. Básicamente, se constatará que, cuantitativamente, la participación de los géneros en los cargos directivos en la Universidad de La Laguna mantiene una distribución con ciertos desequilibrios en perjuicio de las mujeres, si bien esta



situación es distinta según los cargos académicos de que se trate. Lo fundamental que aportan los datos es que no existe una correspondencia entre la presencia de ambos géneros en el conjunto de la población de enseñantes y su presencia en los cargos académicos (ésta muestra índices inferiores de presencia femenina considerada la universidad en su conjunto); con todo, la situación no parece ser extremadamente grave, si tenemos en cuenta que la presencia femenina en los cargos parece evolucionar en un sentido positivo, pasando globalmente en un plazo de cinco años del 25,7% al 33,4%.

Sin más, pasemos a la caracterización de los datos. Básicamente, partiremos de los datos globales de participación en cargos directivos, tratando de contemplar las diferencias en los distintos ámbitos de participación. Sin embargo, la presencia femenina parece globalmente mantener un paso similar (por encima del 30%) con la excepción del Consejo Social, organismo en el que no sólo participa la comunidad universitaria.

### 3.1. PARTICIPACIÓN POR GÉNEROS EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS

Los 22 centros universitarios, cuyos órganos de gobierno son los equipos decanales y directivos, se muestran en general como uno de los ámbitos de mayor dificultad para la participación de las mujeres, en particular en la figura del decanato o la dirección: la presencia de mujeres en este cargo se mantiene estable en el periodo analizado, en torno a un total de tres mujeres decanas, que equivalen a algo más del 13% del total de decanos y directores.

La conformación de los equipos decanales y directivos de los centros, al margen de la mencionada función decanal, ha mostrado una evolución que nos mueve a pensar en una tendencia en principio prototípica en la participación de mujeres en cargos académicos: mientras ha disminuido algo el número de vicedecanas y vicedirectoras de centro (de 12 se ha pasado a 11), donde se ha producido una variación significativa es en la presencia de mujeres en las secretarías de los centros, donde se ha pasado de 4 a 12 secretarías, pasando de un peso del 19% a otro de 52,17%. Este dato, en principio positivo desde la perspectiva de la que partimos, no permite por sí solo captar diversas limitaciones que perduran en el marco de la participación femenina en los cargos académicos: el acceso es a través de puestos que siguen respondiendo prioritariamente al ejercicio de un rol ocupacional típicamente femenino (las mujeres como secretarías, pero no en la cabecera de los equipos directivos y decanales).

El perfil de los equipos directivos y decanales, por tanto, se aproxima al de un decano o director, varios vicedecanos con alguna vicedecana o vicedirectora, y una secretaria; si bien habría que analizar realmente esto en detalle, todo parece indicar que los hombres tienden a seguir ocupando el cargo de «superior» del centro, mientras que a las mujeres se le asignan las funciones administrativas de la Secretaría; los hombres mayoritariamente se responsabilizan también de las funciones de organización más estrictamente docentes (horarios, fecha de exámenes, etc.), propias de los vicedecanatos.



### 3.2. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LAS DIRECCIONES DE DEPARTAMENTOS

Con los datos de que por ahora disponemos, también en los departamentos el reparto por géneros de los cargos directivos arroja un balance negativo para las mujeres, si bien ha mejorado en los últimos años: globalmente, se ha pasado del 24,58% de estos cargos ocupados por mujeres al 34,78% en el año 2001; también la presencia de mujeres en el profesorado es superior a su presencia en estos organismos, si bien tiende a aproximarse considerado el dato global que hemos visto.

A diferencia de lo visto en los centros, en este caso la presencia de las mujeres es inferior a la de los hombres en todos los cargos, pero su distribución es diferente: la Dirección es abrumadoramente masculina (27,42% de mujeres en el 2001, aunque mejora sustantivamente la situación de 1996, con sólo un 9,09% de mujeres en este cargo), y no tanto lo es la Subdirección —un cargo que simplemente se establece para sustituir a la dirección en situaciones excepcionales y que no es remunerado— en la que se ha pasado de un 50% de mujeres a un 42,86%. Una proporción similar se da en las Secretarías de los departamentos, de las cuales un 39-40% son ocupadas por mujeres. Así, existe una diferencia sustancial entre la Dirección y los demás cargos: en éstos, la presencia femenina no baja del 40%, mientras que en la Dirección sólo se ha llegado a poco más del 27%. Ésta es, si cabe, una de las cifras que más abiertamente reflejan la problemática participación de las mujeres en la Universidad: a duras penas, sólo una cuarta parte de los departamentos tiene una mujer como directora. Todo parece indicar que, en estos organismos, el perfil más frecuente de equipos directivos tiende a ser exclusivamente masculino, aunque en un 40% de los casos suele haber una mujer sobre todo como secretaria (sólo hay subdirecciones en unos 13 departamentos).

### 3.3. PARTICIPACIÓN EN ÓRGANOS DE GOBIERNO DEL CONJUNTO DE LA UNIVERSIDAD

Dentro de este apartado incluimos el Consejo Social, el equipo de Gobierno, el Claustro y la Junta de Gobierno de la Universidad.

El órgano más singular de éstos es el Consejo Social, puesto que en él participa parcialmente la comunidad universitaria, y se integran miembros representativos de distintos ámbitos de la sociedad.

De un total de 30 miembros, el Consejo Social sólo ha contado de un total de entre 3 mujeres en 1996 (10% de sus miembros) y 8 mujeres en el 2001 (26,67% de sus miembros). Todo parece indicar que allí donde los miembros operan en representación de organismos diversos la presencia femenina encuentra mayores dificultades para articularse.

Pero algo similar constatamos en el Equipo de Gobierno de la Universidad, aunque la presencia femenina ha variado sustancialmente en los últimos años, pasando de un total de 3 miembros (15,79%) a 10 (que representan el 35,71%). El aumento del tamaño de este organismo (de 19 a 28 personas en total) parece haber operado en un sentido facilitador de la incorporación de las mujeres, pero esta incorporación muestra una distribución muy desigual: en la actualidad sólo hay



una mujer vicerrectora, mientras que los cargos donde se concentra este colectivo son la Secretaría y Vicesecretaría General, la Gerencia y el 42,86% de las Direcciones de Secretariado (aquellos órganos que tienen funciones de carácter más ejecutivo y con menor capacidad de decisión en el conjunto del Equipo).

Por otro lado, el Claustro Universitario, que en esta Universidad se configura a partir de elecciones en los tres sectores de la comunidad universitaria y cuya representación es a través de grupos claustrales, mantiene una significativamente escasa presencia femenina, si tenemos en cuenta que en él no sólo está presente el profesorado (donde las mujeres son minoría), sino también el PAS y el alumnado, donde las mujeres son mayoría. Aún así la presencia de mujeres ha mejorado en el periodo analizado, pasándose de un total de 77 mujeres (30,80%) a 94 (37,60%).

Finalmente, la Junta de Gobierno, con un total de 77 miembros que acceden a este órgano por vías diversas (los decanos y decanas de todos los centros, una representación de las direcciones de departamentos, institutos y del claustro, una representación del alumnado por centros y un representante del Comité de Empresa, la Junta de Personal Docente e Investigador y la Junta de Personal de Administración, además de la totalidad del Equipo de Gobierno), de modo que su composición está parcialmente condicionada por la presencia de mujeres en otros órganos universitarios. La presencia femenina en este órgano se muestra, de nuevo, claramente reducida y poco ha variado en el periodo analizado, pasándose de un total de 13 mujeres (el 21,30%) en 1996 a 17 mujeres (22,37%), no alcanzándose la cuarta parte de la totalidad de los miembros del órgano.

Todo parece indicar que, a medida que aumenta la capacidad de decisión y las responsabilidades sobre el conjunto de la vida universitaria la participación de las mujeres se ve claramente dificultada, siendo los ámbitos más cercanos de representación donde las mujeres participan en mayor número.

El último problema a considerar remite a las dificultades para que se reconozcan los esfuerzos de muchas mujeres universitarias por abrir el conocimiento y la práctica docente a nuevas perspectivas que incorporen sus experiencias y su concienciación. Aunque las aportaciones desde la perspectiva de género han ido calando en diversos ámbitos de especialización, como hemos ido viendo a lo largo de este trabajo, ello no ha sido sin conflicto y sin mantener un esfuerzo constante por parte de numerosas profesoras que han tenido que hacer un sobreesfuerzo por el reconocimiento de la «entidad» epistemológica y científica de sus aportaciones.

La salida a estas situaciones la encuentra la autora en que las mujeres enseñantes en la universidad formulen «preguntas feministas»:

La formulación de preguntas feministas abre la posibilidad de provocar alteraciones radicales en los paradigmas dominantes. Pueden darse ejemplos en varios campos de estudio por los que podamos decir que este proceso ya ha comenzado. Desde la crítica se ha desafiado seriamente la sabiduría convencional de las escritoras. Desde la Antropología se han criticado las explicaciones comunes que se dan a la universalidad de la subordinación de la mujer, llamando la atención sobre los trasfondos sexistas de los informes etnográficos, y escrito claramente sobre las mujeres desde una perspectiva transcultural. Especialistas de la salud han minado los conocimientos médicos (de los varones) especializándose en temas y enferme-



dades de las mujeres. Desde la sociología se ha buscado la fuente de la opresión de la mujer en el funcionalismo del capitalismo y el patriarcado. El mundo del trabajo social de la educación y el público en general han sido instados a cuestionar sus «sofisticados mitos»<sup>43</sup>.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIONES

A pesar de que a lo largo del trabajo hemos ido constatando la necesidad de seguir recopilando informaciones y reflexiones sobre esta temática, no resulta ocioso ofrecer una reflexión conclusiva de lo que hasta ahora hemos podido constatar.

Hemos dado cuenta, en líneas generales, de los debates sobre el género en el marco de la sociología estructural-funcionalista cuando éste analiza los procesos de feminización del profesorado de la enseñanza no universitaria y de las dificultades de la incorporación y promoción de las mujeres entre el profesorado universitario. Nos hemos hecho eco, fundamentalmente, de las aportaciones críticas que apelan a las dificultades que emanan para las mujeres de la propia forma en que las instituciones educativas se estructuran, y de ello se deduce la necesidad de combinar, en los estudios empíricos, las dinámicas individuales con el análisis de las estructuras en las que éstas tienen lugar. Nos hemos referido en particular al caso de las profesoras de la Universidad de La Laguna en su actual forma de organización, resaltando las diferencias existentes en la situación de las profesoras concebidas colectivamente (y analizadas sólo cuantitativamente) y las de los profesores varones.

Básicamente, queremos destacar de las situaciones descritas la peculiaridad que revisten las dinámicas en los distintos marcos de participación, que tienen su reflejo en una distribución desigual de los géneros en los cargos directivos y, en general, en las categorías y posiciones del conjunto de la vida universitaria, pero constatándose como insuficiencias más graves la aún escasa participación de mujeres en el puesto de la Dirección de los centros, departamentos e institutos, así como su peor situación en los ámbitos del gobierno general de la Universidad, su concentración en los campos de especialización que reúnen peores condiciones de trabajo y que responden más genuinamente a las funciones tradicionales de las mujeres en la vida social y su escasa presencia en la categoría que culmina la carrera universitaria, las cátedras de universidad.

Los tiempos de reforma como los que se están viviendo en la Universidad al amparo de la elaboración y debate de la LOU, probablemente abren posibilidades infinitas de debate y cuestionamiento de las tradiciones e inercias más problemáticas de los centros universitarios, pero no cabe duda de que el sentido de restricción de la participación que se quiere imponer tendrá un negativo efecto para seguir

---

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 169.



avanzando en la presencia de las mujeres en los órganos universitarios, de igual manera que sucede con la tendencia a endurecer la carrera y la promoción del profesorado, que «pilla» a las mujeres en pleno proceso de inserción en la carrera docente universitaria en mayor medida que a los hombres.

La dimensión organizativa y política de la enseñanza superior, sin haber sido evaluada consecuentemente, no debería haber constituido un espacio de reforma, en tanto en cuanto no se han realizado verdaderos análisis de las limitaciones del modelo implantado con la LRU, un modelo marcado, al menos, por permitir la máxima participación del profesorado en los órganos colegiados de la Universidad (Juntas de Centro y Consejos de Departamento). En el marco abierto estrictamente por la LOU el sentido de los cambios no está presidido por el afán de seguir ahondando en la democracia universitaria, sino imponer restricciones a ésta a través de limitar la participación de los colectivos peor situados en la jerarquía universitaria, y ello redundará negativamente, de forma inevitable, en el colectivo de las profesoras, que ocupa nuestro interés en este estudio. Esta opción por jerarquizar y gremializar la participación universitaria no debe, sin embargo, eludir la cuestión de que, incluso en condiciones formales más democráticas, la participación de las mujeres pasa por dificultades específicas que precisan líneas de actuación particulares.

La aprobación de la LOU no debe impedir seguir afrontando iniciativas efectivas por parte de la Administración y la comunidad universitaria para que la mayor y mejor participación, incorporación y promoción femenina pasen a ser objetivos importantes.

