

EXPERIENCIAS LABORALES EN DIRECTIVAS UNIVERSITARIAS: EL PAPEL DE LA MUJER Y LA DESIGUALDAD

Área de investigación: Estudios de género en las organizaciones

Bibiana Carolina Moncayo Orjuela

Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Militar Nueva Granada
Colombia
bibiana.moncayo@unimilitar.edu.co

David Zuluaga Goyeneche

Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Militar Nueva Granada
Colombia
tmp.david.zuluaga@unimilitar.edu.co

XX
CONGRESO
INTERNACIONAL
DE
CONTADURÍA
ADMINISTRACIÓN
E
INFORMÁTICA

"Producto derivado del proyecto INV ECO 1781 financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) - Vigencia 2015. Autores: Bibiana Moncayo Orjuela: docente tiempo completo (UMNG): bibiana.moncayo@unimilitar.edu.co; David Zuluaga: asistente investigación (UMNG)".





EXPERIENCIAS LABORALES EN DIRECTIVAS UNIVERSITARIAS: EL PAPEL DE LA MUJER Y LA DESIGUALDAD

Resumen

En el presente trabajo se abordan las funciones gerenciales de hombres y mujeres en planteles de educación superior, particularmente se pretende poner de manifiesto la experiencia individual de mujeres en cargos de dirección universitaria y su relación con la desigualdad social inscrita en prácticas laborales y académicas. Se implementó una metodología cualitativa, para ello se utilizó una muestra de 10 mujeres de diferentes edades, áreas de estudio y pertenecientes a disímiles universidades en cargos de dirección académica en Bogotá-Colombia, a quienes se aplicó una entrevista en profundidad. El estudio permitió determinar la praxis de algunas desventajas y ventajas que coinciden entre las directivas para escalar profesionalmente. Las primeras se orientan a coincidencias en: rivalidad con el género análogo, realización de un periodo de suplencia para ascender al cargo directivo oficialmente, y excesivo compromiso con las labores directivas. En las segundas se repite: el apoyo de la familia para la incorporación al mundo académico, la existencia de relaciones de mentorazgo en el medio de la educación superior, y la realización de estudios de pregrado en la misma universidad donde alcanzaron amplia trayectoria profesional.

Palabras clave: educación superior, mujer, prácticas laborales.





Introducción

“Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer” se titula uno de los 8 Objetivos Del Milenio (ODM) acordados en el año 2000 por 189 países¹. En el presente año (2015) se venció el plazo para cumplir el compromiso, entre otros, con el indicador: *-empoderamiento y participación de la mujer en la toma decisiones, que surgen a partir de garantías en formación y reconocimiento económico justo a su trabajo-*.

Particularmente en Colombia, el más reciente informe reporta que mientras las mujeres cuentan en promedio con 10 años de educación los hombres tienen en 9,2 años; sin embargo “(...) la tasa de desempleo de las mujeres es del doble respecto a la de los hombres” (PNUD, 2014). Por esta razón Belén Sanz, representante en Colombia de la ONU mujeres, afirma: “Pese a tener más años de escolaridad, ellas tienen un tasa de desempleo mayor, y cuando entran al mercado laboral, sus trabajos son de menor categoría y remuneración inferior” (La equidad de género avanza lentamente, 2015).

De esta manera el presente artículo pretende trasladar la problemática al campo académico bogotano para conocer sobre la experiencia particular de mujeres en cargos de poder universitario y su experiencia en el ascenso a cargos de dirección.

Si bien ellas han logrado algunos progresos respecto a las labores de enseñanza, sigue habiendo una sub-representación en cargos de administración educativa. Los datos más recientes, establecen que en el panorama global de la educación superior hay 5 hombres por cada mujer en “middle management” y 20 hombres por cada mujer en “senior management level” (UNESCO, 2002).

Específicamente en el caso colombiano se encuentran algunos estudios particulares que reiteran la hipótesis sobre la asimetría entre hombres y mujeres para acceder a cargos administrativos en planteles de educación superior. Investigaciones como la de Domínguez (2009) ofrecen una perspectiva nacional de la problemática por nivel educativo donde se concluye:

En cuanto a la participación docente en la enseñanza, encontramos que las mujeres representan casi el total en educación preescolar, más de tres cuartos en enseñanza primaria, cerca de la mitad en la secundaria y menos de un cuarto en la universidad.

¹ Para mayor información ver: http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=aka020101--&m=a&e=A#.VWKO5U9_Oko





En la universidad predomina su dedicación parcial y de hora cátedra. Así los niveles iniciales se encuentran feminizados, mientras que los hombres ocupan los niveles universitarios de ejercicio de la actividad docente (p. 8).

Otro reporte de la universidad pública con mayor número de sedes a nivel nacional, concluye que apenas el 32.81% (21 mujeres) corresponde a participación femenina en cargos directivos de la institución (Universidad Nacional de Colombia, 2012). Finalmente se encuentra un estudio que analiza una muestra aleatoria de 24 rectorías universitarias durante el periodo 2011-2012, y concluye que apenas 6 de éstas son dirigidas por mujeres (Araujo & Nieto, 2012).



Con base en lo anterior se aplicó una metodología cualitativa que dejó como resultado un horizonte de las experiencias particulares de 10 directivas entrevistadas. Aquí se esquematiza el acceso de mujeres a cargos de poder en IES desde -barreras y estrategias- (Tomás & Guillamón, 2008). Entre las primeras se percibe que la mayoría de las entrevistadas: expresan una percepción de excesivo compromiso en el cargo directivo, preceden el ascenso al puesto de dirección con un periodo de prueba y enfrentan rivalidad con otros perfiles del género femenino. Entre las segundas se observa que la mayoría: alcanzaron amplia trayectoria profesional en la misma universidad donde cursaron su pregrado, aprovecharon las relaciones de mentorazgo establecidas para consolidar sus carreras profesionales y contaron con un importante apoyo familiar para formar un vínculo con el medio académico.



En conclusión se plantea que la asimetría en el acceso a cargos directivos de educación superior entre hombres y mujeres amerita un análisis exhaustivo que pueda evidenciar y comprender el diferencial de distribución de poder académico entre los respectivos géneros. Sin duda la problemática ha estado encubierta por una ilusoria meritocracia organizacional que reina en las IES (Díez, Terrón & Anguita, 2009; Sánchez, 2009), y la cual legitima un contexto feminizado pero tradicionalmente patriarcalista.



1. Referentes Teóricos

1.1 El poder y las relaciones sociales

El concepto de poder se ha convertido en un rasgo indeleble de la experiencia cotidiana desarrollada en la interacción social. En su principio más básico significa: “capacidad que la gente puede desarrollar dentro de sí misma, y que se materializa en una clase de sustancia constitutiva de la acción humana” (Múnevar, 2004: 23).





La concepción legitimada del poder contiene el consentimiento de aquellos sobre quienes recaen sus efectos. Pero en cualquier forma de hegemonía se combina una cuestión de organización colectiva (probablemente ilegítima en sus inicios) que desemboca en dominación (posiblemente legítima en su final). Mann (1991) en este sentido introduce la figura de *poder sobre*, definida como una combinación de dos aspectos interrelacionados: el poder de algunas personas sobre otras con la influencia de la acción colectiva. Así como hay formas de poder de unas personas sobre otras, hay formas donde a través de la cooperación las masas pueden promover acciones conjuntas sobre terceras partes. Por esto aunque en principio la organización colectiva pueda parecer paria, será la historia social la que definirá la legitimidad de su dominación (*ídem.*).



Desde el debate teórico, para cualquier caso, se plantean principalmente 2 posturas del poder:

- 1) Como elemento de carácter asimétrico que produce relaciones *suma-cero*, donde la distribución social del poder genera investiduras opuestas; y que generalmente contienen conflictos/ tensiones (tal y como lo trabajaron Hobbes, Maquiavelo, Weber o Dahl).
- 2) Como proceso de legitimación de la acción colectiva que surge desde la *armoniosa organización* y que permite el equilibrio social (al estilo de las posturas de Platón, Aristóteles o Parsons).



El poder es entonces un concepto relacional, bien sea por tenencia o ejercicio. Es decir, puede referir una forma sustantivada (condición) o una manera verbalizada (acción). Y en la praxis, a partir de la tenencia se podrá develar la intención del ejercicio. Por esto Dahl (1976) se cuestiona ¿qué es lo que distingue el tener el poder del ejercer el poder?

Tener poder implica asegurar un lugar que garantice la intencionalidad de las acciones al momento de la investidura o legitimación de dicha tenencia; mientras que ejercer poder se aplica a una gama de influencias con potenciales para desencadenar intenciones concretas que pueden ser empleadas por su titular en una situación determinada (Múnevar, 2004: 24).

En síntesis, para la explicación teórica del poder ha predominado una tendencia dualizada que varía entre: prácticas intencionales de los individuos, y rasgos estructurales insertados en los sistemas sociales y las colectividades. Por ello el concepto es un constructo que ofrece un panorama micro y macro de las





relaciones sociales asimétricas del género, y las formas en que ellas se producen, reproducen y transforman en la organización educativa.

En conexión con la problemática abordada, se destaca que el debate teórico del poder se ha posicionado entre las teorías feministas y los movimientos de mujeres en busca de la inclusión. El concepto es un medio de entendimiento sobre las diversas facetas de dominación masculina, y desde los años noventa ha sido esencial para deconstruir la complejidad de procesos dinámicos del poder patriarcal (el cual involucra relaciones, recursos y la capacidad de emplearlos).

1.2 El género como elemento social de las relaciones de poder

La teoría del género trasciende lo individual para establecer un vínculo del cuerpo sexuado con la adopción de formas, creencias, actitudes e identidades dentro de una estructura social. A partir de éste se ha resaltado una categorización, prácticamente universal, entre los roles sociales masculinos y femeninos (Múnevar, 2004).

El concepto sirve para el entendimiento de un principio básico de organización que opera como primerísima división entre los seres humanos. Desde éste se puede explicar la existencia de sistemas de relaciones basadas en diferencias socioculturales, que tal y como se mencionó anteriormente, significan primeramente relaciones de poder.

A comienzos del siglo XX el género se contemplaba como un atributo personal, estudiado desde el sexo. Se pretendía así describir el comportamiento y las funciones apropiadas de acuerdo al sexo. Para entonces prevaleció una percepción dicotómica de hombres y mujeres que desde los roles sociales impondrían una visión occidental tradicionalista. Sin embargo esta apreciación no es suficiente cuando se trata de explicar la diversidad de situaciones de las mujeres en el mundo.

Fue hasta los años sesenta cuando los análisis feministas traspasaron las fronteras biológicas que legitimaban el orden social inequitativo. A partir de este momento se acentuaría la insatisfacción de las mujeres frente a su posición social, y se pondría en evidencia las relaciones asimétricas con los hombres (Múnevar, 2004).

En ese momento las ciencias sociales situaron la identidad sexual como un proceso extenso y circunstancial. Dicha identidad figuró, por primera vez, como una imagen del sujeto asociada a la conciencia corporal colectiva. Así se





reconoció la interiorización de un sistema de símbolos por medio del cual el sujeto va a relacionarse. Johnson (1965) explicaba que la configuración de la identidad sexual tendría dos momentos claves: la identificación con el igual y la diferenciación con el otro. Es decir, la identificación de los hombres con su padre y la diferenciación con su madre, y viceversa para las mujeres.

Para los años setenta y ochenta, las teóricas feministas anhelarían un cambio de las condiciones opresivas, y a pesar de su escaso alcance metodológico y teórico, la adscripción de género cuestionaría tanto la organización institucional como las prácticas sociales cotidianas. Para esta década el género se consolida como concepto político para cambiar prácticas sociales cotidianas y configuraciones estructurales (Múnevar, 2004). Como tal se afirmó que la supremacía masculina no solo se halla en las relaciones cara a cara, sino que también traspasa al ámbito económico, estatal, eclesiástico y a los medios de comunicación.



Desde la sociología, Giddens (1989), estableció un vínculo entre la cotidianidad de las relaciones de género y las estructuras patriarcales. Para éste los comportamientos de hombres y mujeres son patrocinados por normas sociales, que ejercen fuerte sugestión desde la crianza infantil y plantean presiones frente al cumplimiento de estereotipos.

Hacia los años noventa surgen posturas antiesencialistas, que de manera alternativa rompen con la lógica dicotómica de la construcción social del género; y desvirtúan la validez del simple proceso de identificación y diferenciación. Se plantea que las divergencias entre hombres y mujeres no son objetivas, sino que por el contrario son creadas a través de procesos culturales que se proclaman y se elaboran; teniendo la posibilidad de ser alteradas, desaparecidas e inclusive declinadas. Por ello Scott (1996) explicaba que las relaciones sociales contienen un elemento basado en el género, que permea relaciones de poder y símbolos variantes a lo largo del tiempo y el espacio.



La explicación del concepto pasa a analizarse desde las condiciones concretas demarcadas históricamente. Se plantea la existencia de cambios en el significado de ser hombre o mujer a lo largo del momento y el lugar. Así pues se definen ámbitos de discusión dentro del currículo universitario para estudiar un fenómeno relacional en mora de ser explicado y resuelto en términos políticos (Múnevar, 2004).

Para principios del siglo XXI la categoría de género adquiere relevancia en investigaciones sobre las relaciones humanas, donde se distinguen atributos culturales del género.





(...Refiriendo el género como categoría analítica...) su potencialidad teórica la ha convertido en un instrumento fértil con implicaciones epistemológicas, mientras la estructura relacional subyacente apunta a pensar más allá del polo dominado, es decir implica la articulación con otras categorías sociales porque el género se construye con ellas (Múnevar, 2004:39).

De manera análoga los movimientos de hombres y la reevaluación de la masculinidad han contribuido a repensar las estructuras sociales del género vigentes y sus respectivas relaciones de poder. A la fecha se revisa el género como “una identidad aprendida, constituida e instituida por múltiples instancias y relaciones sociales, instituciones, símbolos formas de organización social, discursos y doctrinas que afectan tanto a hombres como a mujeres” (Lopes, 1996: 12).



Para Judith Butler, independientemente de la orientación sexual, el género es: *Antes que un performance, el género sería performativo. (...) es, en efecto, una actuación, un hacer, y no un atributo con el que contarían los sujetos aun antes de su “estar actuando”. (...) el género es una actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas sociales que nos exceden. (...) La performatividad del género no es un hecho aislado de su contexto social, es una práctica social, una reiteración continuada y constante en la que la normativa de género se negocia. En la performatividad del género, el sujeto no es el dueño de su género, y no realiza simplemente el “performance” que más le satisface, sino que se ve obligado a “actuar” el género en función de una normativa genérica que promueve y legitima o sanciona y excluye.* (Sabsay, 2009: 4).

Bourdieu (2000) desde su análisis a la dominación masculina, explica que con base en las diferencias biológicas se naturalizan los comportamientos que construyen el esquema de pensamiento de hombres y mujeres. Para el autor se ha interiorizado la existencia de un modelo legítimo androcéntrico, donde el orden social reafirma constantemente la dominación masculina. Y desde las instituciones se encuentra una “violencia simbólica” que con acciones discriminatorias, casi naturales, fomentan la escasa representación femenina en posiciones de poder.

En general se define el género como un pacto social que opera en la sociedad y en los sujetos de manera contundente. La persistencia y legitimidad del género es culturalmente constituida y constituyente; y mientras las instituciones reproduzcan estas dinámicas la masculinidad y la femineidad seguirán siendo retroalimentadas por lógicas de poder inherentes.

1.3 Poder y género en la academia





Tal y como se explicó anteriormente el contexto educativo presenta lógicas laborales donde la mujer se destaca por una activa y mayoritaria participación. Sin embargo el hombre sigue ejerciendo una autoridad patriarcal en representación de la institución, que generalmente relega la mujer a funciones menores.

En las instituciones educativas, al igual que en otros campos, los hombres asumen (casi implícitamente) la acumulación del poder en vista de su trayectoria histórica y cultural de liderazgo. En las IES la exclusión femenina en puestos de mayor jerarquía se ha mantenido bastante rígida respecto a otros campos laborales (El & Jonnergård, 2010). Aquello que Glazer-Raymo (1999) denomina “*old boy’s club*”, retrata un círculo donde los académicos designan de manera amistosa la cooptación de poder; el cual desemboca en la eliminación sistemática (aunque no necesariamente deliberada) de las mujeres (García de Cortázar & García de León, 1997).



Al considerar el papel de las mujeres en las IES, resulta interesante reconocer su participación como un fenómeno reciente y complejo. Ellas, por un lado acogen el estereotipo femenino para promover virtudes las pedagógicas (Carrasco, 2004); pero de otra parte figuran formas de discriminación que la limitan para ascender a cargos de gestión (Sánchez, 2009; García de Cortázar & García de León, 1997).



En este sentido algunas investigaciones remiten metáforas como el “techo de cristal” (Díez et. al., 2009), una figura que explica un entramado de obstáculos invisibles, mediante la cual se alude a la limitación de las mujeres calificadas para llegar a posiciones de poder dentro de las organizaciones (Roldán, 2012). El techo de cristal asemeja la aparente posibilidad de escalar laboralmente en la organización, coartada por una barrera invisible.

Otros estudios también acuden al concepto de “miedo al éxito” (Díez et. al., 2009); como una imagen de la evasión femenina a las complicaciones laborales. Según este, las mujeres priorizan la dimensión familiar en detrimento de su desarrollo profesional. Las académicas aquí asociadas dejan de alcanzar cargos de dirección, para optar muchas veces por permanecer en cargos “de segunda fila”. Y de esta forma se retrata la disyuntiva entre dos opciones mutuamente excluyentes: la dedicación y/o cuidado familiar contra el ejercicio de una trayectoria hacia ejercicio de poder (Tomás & Guillamon, 2009).

1.4 Liderazgo femenino en las organizaciones educativas





En los estudios organizacionales las caracterizaciones del liderazgo han sido definidos desde variables como: cualidades del individuo (autoritarios, democráticos, laissez-faire) (Bass & Avolio, 1994); condiciones del contexto (teorías ambientalistas/ contingenciales, modelo de Fiedler (1967)) y más recientemente con propuestas que conjugan los dos últimos aspectos (teorías que definen el liderazgo como un fenómeno que asocia la persona con la situación del proyecto compartido) (Lorenzo Delgado, Sola Martínez, & Cáceres Reche, 2007; Leithwood, 1994; Noer, 1997). Esta última particularmente ha tenido amplia acogida, porque efectivamente aborda de manera holística los diferentes aspectos del liderazgo, exponiendo elementos asociados al líder, al grupo de seguidores/colaboradores, a la situación o contexto problemático y al proyecto compartido.



En la organización educativa, para finales del siglo XX se adoptan constructos de liderazgo transformacional (Bass & Avolio, 1994), que vislumbran a los directivos educativos como agentes de cambio con capacidades transformadoras (Sánchez, 2009). Esta propuesta, también llamada “liderazgo postransformacional”, establece una postura que sin abandonar la característica transformacional, enfatiza particularmente en la importancia de las capacidades de transformación que se encuentran dispersas por toda la organización. Es decir, un “liderazgo distribuido” (Riveros-Barrera, 2012) como estrategia de mejoramiento institucional y como alternativa a los modelos jerárquicos de liderazgo. Allí el mejoramiento radica sobre la participación colectiva en la toma de decisiones y el liderazgo en niveles distintos a la dirección.



No obstante en el ámbito educativo, el verbo liderar no ha sido claramente definido (Lorenzo, 2005). Este generalmente se define como un conocimiento, capacidad, habilidad o destreza adquirida para alcanzar un buen nivel de desempeño nivel individual. Pero en últimas el concepto tiene calidad de figura imprescindible y fórmula recetaría, que se utiliza más por su acogida entre el público que por el rigor de su fundamentación.

Por esto es necesario tomar cuidado frente a las nuevas tendencias mesiánicas del liderazgo, desde el cual se proporciona solución a todos los problemas organizacionales (Bolman & Deal, 1995). Este tipo de orientaciones dibujan un significado nebuloso, mítico y confundido con la dirección; que orienta hacia la conveniencia personal, el relativismo y el salvacionismo.

Resulta valiosa, en este sentido, la definición que propone Lorenzo (2005) sobre el liderazgo educativo: “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (p. 371). El autor explica que el concepto amerita una





visión poliédrica con diferentes imágenes y metáforas para designar estilos de liderazgo; mediante los cuales se logren abarcar los numerosos contenidos en el universo semántico de las herramientas pedagógicas.

En consideración de la participación femenina en el liderazgo, se encuentran nociones más recientes del liderazgo que esbozan modelos benévolos frente a las mujeres (procesos de “poder con” y no necesariamente de “*poder sobre*”). Sin embargo hasta el momento no se ha logrado replantear completamente lo que Lavié denomina “la gramática masculina del liderazgo” (Sánchez, 2009) o el llamado “*think manager, think male*” (Brenner, Tomkiewicz & Schein, 1989; Heilman, Block & Martell, 1995; Powell, Butterfield & Parent, 2002; Willemsen, 2002).



Aunque los estudios organizacionales han puesto en relieve el sesgo masculino del liderazgo organizacional y el conflicto entre género y liderazgo, la respuesta se ha quedado frecuentemente estancada en visiones simplistas de diferencias categóricas hombre/mujer. Allí se ha entendido el género desde una imagen femenina: una categoría no problemática y homogénea (Sánchez, 2009). Y en consecuencia numerosos estudios de género en liderazgo organizacional tienden a reducir las diferencias en función del sexo. La pregunta queda reducida a saber si los hombres y las mujeres que ocupan puestos de liderazgo se comportan de modo distinto; bajo la asunción cada género se rige por los mismos comportamientos.



Autores como Alimo-Metcalfe (1995), Butterfield & Grinnel (1999), Riehl & Lee (1996) y Eagly & Johnson (1990) explican que los estudios organizacionales han perfilado un carácter ideológico sin una base empírica sólida ni resultados concluyentes, sesgados en la idealización del liderazgo femenino. Blackmore (1996), por esta razón, propone la formulación de un debate cuya finalidad se enfoque en resolver la manera en que el bagaje relacionado con las prescripciones de género se vincula con las disposiciones derivadas del rol organizativo.

Así pues es necesario abolir la asunción esencialista que supone que los hombres personifican un estilo de liderazgo masculino mientras que las mujeres asumen un tipo de liderazgo femenino. Los dos estilos pueden ser, sino ejercidos, adoptados por ambos sexos. Ya que esta lectura alienta juicios peyorativos sobre pautas de comportamiento en atributos sexuales, reproduciendo finalmente la misma noción dicotómica hombre/mujer que critica.





La coyuntura organizacional educativa y universitaria ha presentado una tendencia a la idealización o exaltación del liderazgo femenino; originada gracias a una suerte de instrumentalización de la mujer como objeto de respuesta a las crisis (Sánchez, 2009). Por esta razón varios estudios con mujeres directivas plantean un liderazgo femenino más democrático, participativo, y basado en la ética del cuidado de las mujeres (Cárdenas 2014; Bonet, 2007; Sánchez & López, 2008), que resultan reconfortantes en momentos de tensión organizacional y coyuntura educativa en la universidad.

Y aunque no se puede asociar a todas las mujeres directivas con un estilo de *liderazgo femenino*, hay que reconocer que las mujeres directivas se han destacado en cargos directivos de organizaciones educativas. En el momento de exigencias y demandas de las IES, muchas veces las mujeres ofrecen alternativas y propuestas organizacionales nuevas que resultan ser mejores que los esquemas masculinos tradicionales en declive (Sánchez, 2009).



2. Metodología

2.1 Tipo de investigación

La metodología aquí aplicada es de carácter descriptivo y está basada principalmente en la recolección de datos cualitativos. No obstante el presente estudio estuvo precedido por la ejecución de una encuesta, de metodología cuantitativa, que utilizó el muestreo por conveniencia (Alamino & Castejón, 2006) con mujeres directivas en universidades de Bogotá. Posteriormente a la ejecución del formulario, y gracias al potencial de muestreo *no probabilístico*, se buscó seleccionar casos ricos en información para estudios cualitativos en profundidad. Esta metodología se escogió con el propósito de realizar una lectura más interpretativa y exhaustiva de las mujeres anteriormente encuestadas.

La fase cualitativa del estudio, aquí presentada, se basó en herramientas como la entrevista a profundidad y la historia de vida. “Se planteó un enfoque de abordaje y comprensión de los problemas sociales claves a partir del análisis y la develación de los regímenes discursivos que se cristalizan en el contexto aludido” (Balestrini, 2003: 6). De tal manera las diversas líneas de interpretación producidas en el espacio discursivo generaron análisis abiertos (Verón, 1987).

A través de esta investigación se “sitúa de nuevo a la investigación sociológica en sus orígenes y en su objetivo primario: el análisis empírico, conceptualmente orientado, de los hechos humanos como fenómenos en constante tensión, como





realidades fluidas productoras de sentido, relativamente determinadas” (Ferrarotti, 1991: 139). En este terreno, el ser humano, su vida, su historia personal, son el centro de atención primordial a la hora de explicar lo humano. Sus vivencias son una luz desde donde se puede reconstruir a nivel general la globalidad del significado humano y el sentido que manifiesta (Balestrini, 2003).

2.2 Método de Investigación

Se diseñó un guion de entrevista, cuya estructura se desagregó en 6 partes de manera análoga con la encuesta:

- a) Características demográficas.
- b) Perfil socioeconómico.
- c) Trayectoria académica.
- d) Situación laboral.
- f) Concepto del cargo actual
- e) Estilo de liderazgo.



2.3 Población

Al igual que para la fase previa y cuantitativa de la investigación, se contempló la totalidad de mujeres directivas (en rectoría, vicerrectoría, decanatura, vicedecanatura, coordinación, dirección, secretaría y en general cargos de gobierno y toma de decisiones) de 11 IES acreditadas (Consejo Nacional de Acreditación de Colombia., 2015) de Bogotá y Chía (Colombia); correspondiente aproximadamente a 283 mujeres. La generación de la base de datos tuvo como insumo contactos tanto oficiales (suministrados por seis áreas de “talento humano” de sus respectivas instituciones), como no oficiales (extraídos de los directorios y páginas web de las dos instituciones restantes).



2.4 Tamaño de la muestra

Una vez la encuesta fue respondida a través de correo electrónico y mediante un formulario de “google.docs”; se procedió a seleccionar perfiles de diferentes áreas del conocimiento, cargos directivos, perfiles sociales y demográficos, y universidades, con el fin de solicitar una entrevista personal. En total se llevaron a cabo 10 entrevistas con directivas de IES en un periodo de aproximadamente 3 meses. Cada entrevista duró alrededor de una hora y aunque existió un guion de entrevista que fue útil al inicio, posteriormente las entrevistas tomaron una dinámica más espontánea. Los resultados obtenidos de las 10 entrevistas a directivas de IES buscan guardar el anonimato de las entrevistadas, y como tal se modificó toda aquella información que permitiese individualizarlas.







3. Resultados

3.1 Obstáculos

En primer lugar se detectó que 60% de las mujeres entrevistadas coincidieron en que *no hay solidaridad de género entre las académicas*. “A veces trabajar con mujeres es muy jodido²” (M.M., entrevista personal, diciembre 14 de 2014, minuto 15’52)- expresa una de las entrevistadas. A modo de ver de las entrevistadas, y casi de manera espontánea, surge una rivalidad entre las compañeras de trabajo.

(...) entre mujeres la competencia es tenaz. Uno con los hombres no compite, con las mujeres si compite. Porque a las mujeres nos toca muy duro, entonces tal vez esa sea la razón por la cual hay tanta fricción. Y tiene que ver también con los temas personales (C.B., entrevista personal, diciembre 14 de 2014, minuto 16’02).

Algunas de ellas concuerdan en que la relación con su equipo de trabajo femenino no ha sido difícil, sin embargo el problema han sido las mujeres que ocupan cargos homólogos.

Mi experiencia personal ha sido que no hay solidaridad de género. En el trabajo de ahora ha sido difícil que las mujeres reconozcan la dirección que yo tengo en este proyecto. Y la cosa ha sido sistemática. En un momento me daba rabia y llegué a enfermarme. Y tal vez es una cosa personal con la persona de allá, pero la conclusión es que no ha habido una relación equitativa y solidaria entre las mujeres del proyecto. (C.G., entrevista personal, enero 15 de 2015, minuto 1:01’28)

No obstante también han de citarse una minoría de entrevistas que suscitan ambigüedad por afirmaciones como esta: “*(...) para las mujeres es más fácil encontrar aliadas y alianzas con mujeres*” (Y.G., entrevista personal, febrero 2 de 2015, minuto 29’45).

O argumentos como el siguiente:

Yo trabajo mucho más con mujeres. O las mujeres trabajan mucho más conmigo. En fin, ellas me describen como una persona muy maternal. Las mujeres que trabajan conmigo, y que yo sé que son buenas, yo las protejo contra todo. (I.J., entrevista personal, febrero 3 de 2015, minuto 29’45).

² Jodido(a): Expresión vulgar colombiana para referir, entre otras, una situación con un alto grado de dificultad.





En segundo lugar vale la pena destacar que 70% de las mujeres entrevistadas *accedieron inicialmente a cargos directivos de manera temporal, con el fin de reemplazar o sustituir otro(a) directivo(a)*. El ascenso oficial al cargo directivo se dio después de un periodo de tiempo, donde tuvieron la oportunidad de dar a conocer sus competencias y habilidades frente al puesto de poder. En palabras de una entrevistada: “Yo estuve antes como encargada de la dirección del instituto de investigación. Ahora ya voy para el quinto año como la directora nacional del proyecto; por mi trabajo” (C.A., entrevista personal, enero 15 de 2015, minuto 22’50).

Otra de ellas acotó:



“(...) antes que llegara la visita de los pares (...para la acreditación³ del programa...), se hizo un simulacro. Los pares del simulacro le aconsejaron al rector y al decano que el secretario académico, no debía aparecer en ese cargo. Cada vez que él respondía una pregunta sobre el plan de estudios se empantanaba. Los pares, por esta razón se reunieron con varios profesores para después, junto con el decano y el rector, pasarme el pato a mí⁴. ¡Y yo estuve 6 meses ahí para cubrirlos!”. (C.B., entrevista personal, diciembre 14 de 2014, minuto 8’45)

De manera similar otra directiva cuenta:



(...)Antes de tener mi primer cargo directivo yo fui encargada en tareas similares del cargo. Fui encargada porque una colega asumió licencia de maternidad, y después fui encargada porque una colega se fue un tiempo de viaje. Como que me habían probado (C.G., entrevista personal, enero 15 de 2015, minuto 13’29).

Por último otro factor común entre los obstáculos de las entrevistadas fue la *enorme responsabilidad asumida dentro de los cargos administrativos*. Varias explican que mientras para los hombres estos cargos representan prestigio y reconocimiento, para las mujeres los cargos directivos representan *excesiva dedicación*.

(...) yo siento que cuando las mujeres estamos en cargos directivos todo el mundo siente -a bueno ella está llevando los ladrillos-. Cuando los hombres están en los cargos directivos, todo el mundo piensa que se lo mereció porque está haciendo algo importante. Por ejemplo el decano anterior pensaba que ser decano era

³ La acreditación es un certificado otorgado por el Sistema Nacional de Acreditación –SNA-, que garantiza que el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos en la institución de educación superior cuenta con los más altos requisitos de calidad.

⁴ Echar/pasar el pato: expresión coloquial de connotación negativa para expresar la asignación de una responsabilidad.





sobretudo un honor para él, era un asunto de dejar su legado. La nueva decana por el contrario piensa –bueno ¿qué me toca hacer?, ¿qué toca arreglar?– Ella no consiguió el título por plata o prestigio. Para ella siempre es –¿qué puedo hacer aquí adentro?–. (I.J., entrevista personal, febrero 3 de 2015, minuto 19’54).

Otra de las entrevistadas expresa:

(...) es decir si a mí me contratan para hacer algo, yo lo hago completo y bien. Y si es que necesito hacerlo más horas de las que supuestamente me asignaron, pues yo se las pongo. Y si no, pues me retiro (Y.G., entrevista personal, febrero 2 de 2015, minuto 25’20).

3.2 Estrategias

En primera instancia se observó que en 80% de las entrevistas *el rol de la familia fue fundamental*. Aquí se contempló la familia, y especialmente la figura paterna, por el reconocimiento que éstas le otorgan primordialmente al inicio de sus carreras y a la continuidad de las mismas (García de Cortázar & García de León, 1997; Cubillo & Brown, 2003; Olser, 1997; Schultz, 1998).

Una de ellas expone:

Mi papá empezó como profesor y terminó como decano. Mi hermano terminó también siendo profesor. Mi segundo hermano es ahora profesor y fundó una escuela de dirección y negocios en una universidad. Mi hermana se orientó por estudios en educación y ahora es especialista para educación de niños ciegos. La única de la familia que no está en el medio es mi hermana menor. De resto todos en el medio académico, y llegaron ahí por influencia de mi papá (C.A., entrevista personal, enero 15 de 2015, minuto 1:25’03).

Otra de ellas afirma que su padre comenzó su carrera profesional impartiendo cátedra en una universidad, así su desarrollo laboral se tornó principalmente académico. Él fue el primer decano de la carrera de contaduría en la ciudad donde habitaban. “Yo sí creo que hay cosas en la historia de vida de uno que le abren camino, porque uno empieza a familiarizarse” (C.B., entrevista personal, diciembre 14 de 2014, minuto 1:34’46).

En otra conversación, la directiva anota que su madre era maestra de un colegio público. Y aunque su padre no estaba en el medio académico explica:

Mi papa fue un líder sindicalista y era muy izquierdista. Y esa frase que -lo más importante en la vida es estudiar-, eso fue lo que yo escuché toda la vida. Su sueño siempre fue tener hijos profesionales. Entonces yo antes de tener hijos y tener





novio, primero estudie y me volví profesional (C.G., entrevista personal, enero 15 de 2015, minuto 29'54).

En un caso similar, se retoma la situación de una directiva que gracias a la influencia familiar en el ámbito académico, acabó por vincular a sus padres con la prestigiosa universidad donde trabaja actualmente.

Mis papas son profesores, pero ambos son de cátedra. Y eso sirvió como ejemplo, nosotras somos 3 hijas, las 3 tenemos doctorado y las 3 somos profesoras universitarias. Lo importante en mi casa era tener un doctorado. Y una vez uno tiene un doctorado pues a esto es a lo que se dedica. Pero mi papá ahora es profesor por referencia mía en esta universidad. Y si uno mira mi familia extensa, que son 15 hermanos de mi mamá, hay 5 que son profesores. Hay una vena académica (I.J., entrevista personal, febrero 3 de 2015, minuto 26'39).



Posteriormente se observó que 70% de las mujeres directivas consultadas aseveraron respecto a la importancia del mentorazgo en su carrera académica y profesional. Autores como Gardiner, Tiggermann, Kearns, & Marshall (2007) y Morley (1980), describen que allí existe un proceso informal de la educación superior, donde tanto el mentor como el “mentorado” crean una relación con el propósito de asistir el desarrollo de las habilidades académicas y aumentar el capital social.

Yo podría decir que Ana siempre fue mi mentora; bueno y Marcela en algún momento también. Eso fue sobre todo por el trabajo académico que yo hacía y porque Marcela en algún momento fue la lectora de mi tesis. Ana, ella fue mi directora de mi tesis, y ella fue la que también me propuso para que fuera becaria de la fundación Ford. Varios de los trabajos que tuve fueron por recomendaciones de ellas y sus redes académicas (L.F., entrevista personal, enero 30 de 2015, minuto 11'50).

Otra de las visitadas reconoce que su carrera profesional se originó por una relación de mentorazgo con una docente de su facultad. Ella lideró una convocatoria dirigida a vincular a estudiantes sobresalientes de últimos semestres como profesores de la universidad.

A mí me tocó una persona en la facultad que ya no está. Claudia Millán, una mujer. Ella tenía 30 años y era mi mentora cuando yo tenía 24. Ella logró que nos dieran becas o por lo menos licencias remuneradas mientras yo realicé mi doctorado (I.J., entrevista personal, febrero 3 de 2015, minuto 8'54).

Respecto a las indagaciones sobre el papel de mentoras que tienen las entrevistadas, se encontró que estas mujeres guardan ciertas reservas a la hora de replicar sus experiencias de mentorazgo con otros(as) estudiantes.





Pues yo tengo retoños. Yo trato de apoyar a las personas jóvenes en muchas cosas, lo que pasa es que en la academia en Colombia el espacio es muy chiquito. Pero digamos de mis graduadas de doctorado, que ya son dos, he tenido algún rol de mentorazgo. Pero pasa que ya ellas llegan a un momento que quieren más independencia. Por ejemplo con Andrea todas sus cartas de recomendación se las escribo yo. La he promovido, la he apoyado. Con los estudiantes de doctorado que tengo yo creo que vamos para allá, pero en esas relaciones uno invierte y después no sabe qué pasa con ellas. (I.J., entrevista personal, febrero 3 de 2015, minuto 23'50)

Por último se observó que *el vínculo de las directivas con la universidad donde culminaron su pregrado fue relevante*. Tal y como lo describe Johnsrud (1995) en su estudio sobre mujeres académicas en Corea, las relaciones personales y los contactos establecidos durante esta etapa parecen ser el principal medio para asegurar futuras posiciones directivas. Como explica la autora, sucede que las universidades más prestigiosas contratan principalmente a sus propios graduandos en un proceso denominado *in-breeding*.

Dicho proceso es una forma de preservar la identidad y el estatus de las universidades de élite, y aunque muchas veces genera más exclusión que inclusión femenina en cargos directivos, para las todas las entrevistadas su universidad de pregrado fue un espacio de desarrollo académico y profesional. Una entrevistada cuenta que después de culminar su pregrado y maestría en la misma institución, ella permaneció por 10 años más allí como docente. Expresa que fue ahí cuando desarrolló sus habilidades en investigación y compartió con sus mentoras.

Otra relata que su experiencia profesional comenzó antes de terminar sus estudios en pregrado una de las universidades de élite del país, donde actualmente ocupa su cargo directivo. Cuando su universidad abrió una convocatoria interna para vincular un estudiante de pregrado como profesor; hubo varios profesores que le alentaron a postularse.

Conclusiones

Vale la pena reiterar que la problemática amerita un análisis exhaustivo que pueda evidenciar y comprender el diferencial de distribución de poder académico entre los respectivos géneros. Gracias a la metodología aquí aplicada se observaron algunos elementos nuevos en el estudio del liderazgo femenino y los estudios organizacionales en IES. Principalmente en el subtema *obstáculos*, se encuentran numerosos discursos que coinciden y podrían ser un



referente para indagar en futuros estudios que aborden la problemática. Respecto al subtema *estrategias*, se observa que la principal herramienta de las mujeres para penetrar el poder académico universitario, tal y como lo establecen algunos teóricos ya citados, es en definitiva el capital social (Cuoto, 1997; Vega & Zavala, 2004).

De cualquier forma es necesario considerar que la muestra aquí abordada, antes que sentar un precedente absoluto y definitivo, da un panorama local de la problemática en el contexto local. El objetivo de éste, antes que nada, es plantear un acercamiento a la problemática desde una perspectiva interdisciplinaria y novedosa.



Por otra parte, hace falta también concluir que la problemática abordada ha estado opacada por una falsa ilusión de meritocracia organizacional que reina en las IES (Díez, et. al., 2009; Sánchez, 2009), y que legitima y reproduce un contexto notoriamente feminizado pero tradicionalmente patriarcalista. Es necesario evitar la reflexión que supone la problemática como una cuestión de tiempo, ya que como se expone a través del marco teórico, desde hace ya 3 o 4 décadas que las mujeres conquistaron el medio académico pero la situación hegemónica masculina continúa.

El factor tiempo y la modernización han sido factores, si bien importantes, insuficientes para evitar los enquistamientos de poder académico masculino y elevar la participación de las profesoras universitarias en él (García de Cortázar & García de León, 1997: 100).



Es notorio que aquellos cargos de gestión/administración en la educación superior, no solo dirigen y coordinan la investigación y docencia, sino que también alcanzan una influencia política. Y por esta razón la selección y reclutamiento de los directivos académicos está caracterizada por una selección de perfiles que van más allá del mérito para alcanzar aspectos socio-culturales. La hegemonía masculina por tanto sostiene unas dimensiones complejas con permanencias de largo alcance, que a la fecha se manifiestan en rígidos procesos de inclusión a cargos de poder académico universitario; y donde solo algunas académicas han podido destacarse. En ese sentido es necesario hacer una lectura más interpretativa y exhaustiva de los procesos tanto de exclusión como de inclusión, pues de ahí depende que los estudios cuantitativos puedan ser aplicados e interpretados de manera asertiva. Hipotéticamente podría decirse que así serán develados los procesos de acceso al poder académico para concientizar a las instituciones educativas y al género respecto a dicha problemática.



Bibliografía

- Alamino, A., & Castejón, J. (2006). *Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de Opinión*. Recuperado el 12 de Marzo de 2014, de Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante:
<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%C3%B3n%20e%20interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Alimo-Metcalfe, B. (1995). An Investigation of Female and Male Constructs of Leadership and Empowerment. *Women in Management*, 10 (2), 3-8.
- Alvesson, N., & Billing, Y. (1992). Gender and Organization: Towards a differentiated understanding. *Organization Studies*, 13(12), 73-102.
- Araujo, A. & Nieto A. (2012). *Una aproximación a la participación de la mujer en la dirección de la universidad: características y tendencias* (tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Balestrini, M. (2003). *Estudios Documentales, Teóricos, Análisis de Discurso y la Historias de Vida. Una propuesta metodológica para la elaboración de sus proyectos de investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bolman, C., & Deal, T. (1995). *Organización y Liderazgo*. Wilmington: Adisson Wesley.
- Bonet, M. (2007). Porque ellas dirigen mejor. Capital humano. *Extra trabajo temporal*, 213, 30-34.
- Brenner, O. C., Tomkiewicz, J. & Schein, V. E. (1989). "The relationship between sex-role stereotypes and requisite management characteristics revisited". *Academy of Management Journal*, 32, 662-669.
- Butterfield, D., & Grinnell, J. (1999). "Reviewing" *Gender, Leadership and Managerial Behavior. Do three decades of research tell us anything? Handbook of Gender and Work*, Thousands Oaks: Sage.
- Cárdenas, M. C. (2014). Las mujeres en posiciones de dirección en Colombia: una ilustración. *Boletín de historia y empresariado*, 5, 14-18.
- Carrasco, M. (2004). Análisis de los Estilos Directivos de las Mujeres en Centros Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(3), 1- 13.
- Consejo Nacional de Acreditación de Colombia. (2015). Boletín estadístico CNA: Cifras del sistema nacional de Acreditación a 15 de marzo de 2015. Recuperado el 15 de junio de 2015, de Consejo Nacional de Acreditación: http://www.cna.gov.co/1741/articles-322100_Boletin_marzo_2015.pdf
- Cubillo, L., & Brown, M. (2003). Women into Educational Leadership and Management: International Differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278-291.





- Cuoto, R. (1997). Social capital and Leadership, en: *Transformational Leadership Working Papers: Kellogg Leadership Studies Project*. S. Webster (ed.) The Burns Academy of Leadership, University of Maryland, College Park, MD.
- Dahl, R (1976). "Poder". En D. Sills, *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Vol. 8. Madrid: Aguilar S.A., 293-301.
- Díez, E., Terrón, E. y Anguita, R. (2009) Percepción de las mujeres sobre el 'techo de cristal' en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 23 (1), 27-40.
- Domínguez, M. (2005). Equidad de género en la educación ¿qué hemos logrado las mujeres colombianas? Recuperado el 21 de mayo de 2015 en: http://aplicaciones.colombiaaprende.edu.co/red_privada/sites/default/files/Que_hemos_logrado_las_mujeres_colombianas.pdf
- Eagly, A., & Johnson, B. (1990). Social Role of the Theory of Sex Differences and Similarities: A current appraisal. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 233-256.
- El, U., & Jonnergård, K. (2010). *Included or excluded?* The dual influences of the organisational field and organisational practices on new female academics. *Gender and Education*, 22(2), 209-225.
- Ferrarotti, F. (1991). *La Historia y lo Cotidiano*. Madrid: Ediciones Península.
- Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- García de Cortázar, M., & García de León, M. (1997). *Mujeres en Minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de Universidad en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gardiner, M., Tiggermann, M., Kearns, H., & Marshall, K. (2007). Show me the Money: An empirical analysis of mentoring outcomes for women in academia. *Higher Education Research and Development*, 26(4), 425-442.
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Glazer-Raymo, J. (1999). *Shattering the Myths: Women in academe*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Heilman, M. E., Block, C. J. & Martell, R. E. (1995). "Sex stereotypes: Do they influence perception of managers?" *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 237-252.
- Johnson, H. (1965). *Sociología, una introducción sistemática*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnsrud, L (1995). Korean Academic Women: Multiple Roles, Multiple Challenges, *Higher Education*, 30(1), 17-35.
- La equidad de género avanza lentamente (17 de mayo de 2015). *El Tiempo*, p. 7.
- Leithwood, K. (1994). El Liderazgo para la Reestructuración de las Escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.



- Lopes, G. (1996). "Nas redes do conceito de genero". En: M. Lopes, D. Estermann, R. Waldow (organizadoras). *Género e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lorenzo, M. (2005). El Liderazgo en las Organizaciones Educativas. *Revista Española de Pedagogía*, (232), 367-388.
- Lorenzo, M., Sola, T., & Cáceres, M. (2007). El Liderazgo Femenino en los Cargos Directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Educ. Educ.*, 10 (2), 177-194.
- Mann, M. (1991) *Las fuentes del poder social. Una historia de poder desde los comienzos hasta 1760 d.C.* Tomo I. Madrid: Alianza Editorial.
- Morley, M. (1980). Women Administrators in Higher Education: An Endangered Species *Journal of Black Studies*. *Higher Education, Psychology, and the Black American*, 295-310.
- Múnevar, D. (2004). *Poder y género en el trabajo académico: Considerandos para reconocer sus intersecciones desde la reflexividad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Unibiblos.
- Noer, D. (1997). *El Cambio en las Organizaciones*. México: Prentice May.
- Olser, A. (1997). Teachers Biographies and Educational Development: A Kenyan case study. *International Journal of Educational Development*, 17(4), 361-371.
- PNUD (2014). Objetivos de desarrollo del milenio: Colombia 2014. Recuperado el 21 de mayo de 2015 de: <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/MDG%20Country%20Reports/Colombia/informeanualodm2014.pdf>
- Powell, G.N., Butterfield, D. A. & Parent, J. D. (2002). "Gender and managerial stereotypes: Have the times changed?" *Journal of Management*, 28, 177-193.
- Riehl, C., & Lee, V. (1996). Gender Organizations and Leadership. *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Riveros-Barrera, A. (2012). La Distribución del Liderazgo como Estrategia de Mejoramiento Institucional. *Educación Educación*, 15 (2), 289-301.
- Roldán, E. (2012). Segregación Laboral y Techo de Cristal. Recuperado el 27 de marzo de 2014 en : http://www.academia.edu/6490614/Segregacion_laboral_y_techo_de_cristal_en_trabajo_social_analisis_del_caso_espanol
- Sabsay, L. (2009). *Judith Butler para Principiantes: Entrevista a Judith Butler la Mujer que Revolucionó el Modo de Entender el Sexo y la Sexualidad*. Recuperado el 24 de marzo de 2014, en Página 12: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-09.html>



- Sánchez, M. (2009). *Mujeres Dirigentes en la Universidad: las texturas del liderazgo*. Zaragoza: Colección Sagardiana.
- Sánchez, M; López, J. (2008). Poder y liderazgo de mujeres responsables de Instituciones Universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 345-364.
- Scott, J. (1996). El Género una Categoría Útil para el Análisis Histórico. En M. Lamas, *El Género: la construcción cultural de la división sexual*. México: PUEG, 265-302.
- Schultz, L. (1998). Being and Becoming a Women Teacher: Journey through Nepal, the path taken. *Gender and Education*, 10(2), 163-183.
- Tomás, M; Guillamon, C (2009). Las Barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253- 275.
- UNESCO. (2002). *Women and Management in Higher Education: A good practice Handbook*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Universidad Nacional de Colombia, (2012). Estadísticas de los cargos de planta administrativa a 31 de enero: Datos generales del personal administrativo dirección nacional de personal. Recuperado el 21 de mayo de 2015 en: http://www.unal.edu.co/dnp/Archivos_base/Estadisticas/Estadisticas_Administrativas_Enero_2012.pdf
- Verón, E. (1987). *La Semiosis Social*. Buenos Aires: Editorial Gedisa, Colección el Mamífero parlante, Serie Mayor.
- Weber, M. (2007). *Sociología del Poder y los Tipos de Dominación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Willemsen, M. (2002). "Gender typing of the successful manager. A stereotype reconsidered". *Sex Roles*, 46, 385-391.

