



Universidad de San Andrés
Escuela de Administración y Negocios

Magíster en Estudios Organizacionales

**¿DÓNDE ESTÁN LAS MUJERES?
EL TECHO DE CRISTAL Y LA CARRERA DOCENTE UNIVERSITARIA**

Autor: Florencia Verardo

DNI: 29.117.918

Director de Tesis: Mercedes Di Virgilio

Victoria, Provincia de Buenos Aires, Noviembre 2016

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer especialmente a todos los que hicieron posible este proyecto:

A Mercedes Di Virgilio, por su invaluable guía y paciencia en su rol como directora del trabajo.

A Víctor Álvarez, Adrián Darmohraj, Gabriel Aramouni, Gabriel Berger, Guillermo Dabos, Fermín del Valle, Diego Fernández Molero, Pedro Frías, Ernesto Gore, Diego Pando, Sebastián Steizel, Jorge Walter y especialmente a Cristina Wirth que me estimularon a emprender esta nueva etapa en mi carrera académica.

A Carolina Aguerre, Mariana Chudnovsky, Silvana Mondino, Vanesa Vidal, Mariana Paludi, Pamela Suzanne, Claudia Torre por las charlas y debates sobre género.

A Marina Calamari, Mauro Moschetti, Milagros Montell por sus consejos, paciencia y amistad durante este proceso.

A mis compañeras de Maestría: Verónica Assandri, Natalia Figueroa Ortelli, Ximena Márquez, Emilia Montiglio y Melanie Spangenthal por la amistad, la alegría y el entusiasmo compartidos.

A mi familia por su apoyo incondicional desde los inicios de mi carrera.

Y especialmente a Mariano, Tomás e Isabel, ya que sin ellos nada tendría sentido.

ABSTRACT

Si se considera la profesión docente desde la perspectiva de género, se observa el hecho de que es una profesión feminizada en todos los niveles educativos: nivel inicial, primario, secundario y universitario. Sin embargo, si nos detenemos en el nivel universitario, pese a que las mujeres conforman la mayoría del alumnado en ese nivel, avanzan con ventaja manifiesta sobre los varones a lo largo de sus carreras universitarias, obtienen mejores resultados, ocupan más de la mitad de los cargos de docentes, llega un momento en el que su presencia merma considerablemente. ¿Por qué las mujeres no alcanzan posiciones de poder en una profesión feminizada como son las carreras en el ámbito académico?

En este contexto, nuestra investigación busca realizar una revisión bibliográfica de las investigaciones desarrolladas en torno a la carrera docente universitaria femenina y el acceso a posiciones de poder en la gestión institucional. El objetivo que se persigue es categorizar y presentar los factores invisibles por los que las mujeres no acceden a cargos de jerarquía en ámbitos académicos. Para alcanzar este objetivo primero se realizó una revisión de la literatura que investiga la carrera docente universitaria en función del acceso a las posiciones de poder. Se puso especial énfasis en la literatura sobre España, Latinoamérica y, particularmente, en Argentina. Por otro lado, se realizó también una revisión de la literatura sobre el acceso histórico de las mujeres a la universidad y a la carrera docente universitaria con especial foco en Argentina. Se puso especial énfasis en identificar aquellos factores socio históricos que influyeron en la conformación de la carrera docente universitaria, para posteriormente poder establecer si jugaron o no un rol en el acceso de las mujeres a las posiciones de poder.

Este trabajo intenta realizar

un aporte al conjunto de las explicaciones que la literatura ha ofrecido para dar cuenta de los motivos por los cuales las mujeres no alcanzan posiciones de poder en universidades. Por tal motivo, se ha realizado la revisión de dos cuerpos de literatura: el acceso histórico de las mujeres a la universidad y a la carrera docente universitaria y el cuerpo de literatura referido a género y estudios organizaciones, que hasta ahora no fueron relacionados con este enfoque, ni aplicados a la carrera docente universitaria en Argentina. El objetivo de este trabajo es proponer una nueva categorización y

presentación de los factores invisibles por los que las mujeres no acceden a cargos de jerarquía en ámbitos académicos.

Palabras Claves: Género y Universidad, Techo de Cristal, Carrera docente Universitaria, Barreras al acceso a posiciones de poder



Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

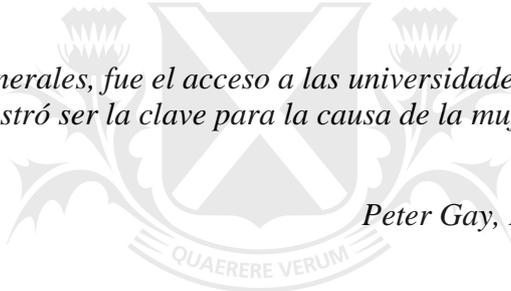
INTRODUCCIÓN	7
ANTECEDENTES.....	13
Teoría Organizacional y Perspectiva de Género	13
<i>Women in Management (WIM)</i>	14
Feminismo Socialista	15
Feminismo Posestructuralista.....	15
Transnacionalismo o Postcolonialismo Feminista	16
Género y Trabajo.....	19
División Sexual del Trabajo.....	19
Profesiones y Semi-profesiones	21
Segregación Horizontal: Feminización Disciplinar y Segregación Vertical: Techo de Cristal	23
GÉNERO Y UNIVERSIDAD	26
Feminización de la Matrícula Universitaria.....	27
Feminización de la Carrera Docente Universitaria	31
BARRERAS AL ACCESO A POSICIONES DE PODER	34
Barreras al Acceso: Feminización de la Carrera Docente Argentina	34
El Techo de Cristal y la Clasificación de Barreras.....	38
Cultura Organizacional y Estereotipos de Género	44
Conciliación de la Vida Familiar y Profesional	50
Visibilidad y Productividad.....	54
CONCLUSIONES	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
TABLAS	82

De las dos cosas – el voto y el dinero – confieso que el dinero me pareció infinitamente la más importante. Hasta entonces me había ganado la vida mendigando trabajos sueltos en los periódicos, informando sobre una exposición de burros aquí o una boda allá; había ganado algunas libras llenando sobres, leyendo para señoras mayores, haciendo flores artificiales, enseñándoles el alfabeto a los niños en un kindergarten. Esas eran las principales ocupaciones que podían desempeñar las mujeres antes de 1918.

Virginia Woolf, Un Cuarto Propio

En términos generales, fue el acceso a las universidades a finales del siglo XIX, lo que demostró ser la clave para la causa de la mujer, más que el acceso al voto.

Peter Gay, La experiencia burguesa



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

El hombre era un bedel, yo era una mujer. Eso era el césped, allí estaba la senda. Sólo profesores y becarios podían pasear por el césped; el lugar que a mí me correspondía era la grava (Virginia Woolf, Un Cuarto Propio, 1993)

El presente trabajo parte de la hipótesis de que las mujeres están menos representadas en las posiciones de empoderamiento en las instituciones de educación superior que sus pares hombres. Las mujeres han ganado mucho espacio en el sistema educativo, en general, y en el de educación superior en particular. De hecho, si miramos el comportamiento de las matrículas de las altas casas de estudio, podremos observar que el 57,1% son mujeres (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2011). A pesar de ello, las desigualdades de género persisten. Un ámbito en el que se evidencian dichas desigualdades, es el gobierno de las universidades y las posiciones de empoderamiento en dichas instituciones.

La carrera profesional de la mujer en general, así como la concentración de mujeres en ciertos puestos y áreas, son problemáticas que han despertado gran interés en los últimos 30 años; así dan cuenta los numerosos estudios que los abordan (Heller, 2011; Nicolson, 1997; Ragins, Townsend & Mattis, 1998; Hawley, Whirter, Torres, & Rasheed, 1998). Es importante destacar que en el mundo solo una minoría de mujeres accede a los puestos gerenciales (World Economic Forum, 2014; OECD, 2014, FIEL, 2007). Estos valores no escapan al ámbito universitario, donde también la concentración de mujeres en altas posiciones de poder es minoría tanto en Norteamérica, Latinoamérica como en el conjunto de la Unión Europea.

Los estudios que abordan la situación de la mujer en el sistema educacional son abundantes (Gómez-Álvarez Díaz y Patiño Rodríguez, 2011; García de Fanelli, 1989). Sin embargo muchos se centran fundamentalmente en el análisis de la paridad de género en la matrícula de grado (García de Fanelli 2005, 2010) y exploraciones sobre la participación de la mujer en el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Estébanez, 2003, 2004, 2007; Brush, 1991; Palermo, 2012; González Ramos, 2009; Torres González y Pau, 2012; De Filippo, Sanz Casado y Gómez, 2009). Las investigaciones más recientes

sobre la participación de la mujer en la educación terciaria (Morley, 2000; Guil Bozal, 2007, Fernández Ruiz, 2000; Montecino y Rebolledo, 1995; Kiss, Barrios y Álvarez, 2007), reconocen que existen avances en el mejoramiento de la situación de desigualdad de género. No obstante estos esfuerzos no han sido suficientes a pesar de la inversión educativa en las mujeres, persistiendo las dificultades para que accedan a posiciones estratégicas en la toma de decisiones y en las posiciones de poder. A su vez, la concentración de las académicas es en contratos de tiempo parcial y persisten las desigualdades en las remuneraciones.

A su vez, varios estudios sobre España, Latinoamérica y Argentina, particularmente, señalan que cuanto más alto es el nivel jerárquico en una organización universitaria, mayor es la discriminación para su ascenso (Barberá Heredia, Ramos López y Sarri Catalá, 2000; Chinchilla Albiol, León, Torres, Canela Campos, 2006; Kiss, Barrios, Alvarez, 2007; Juárez Jerez, 2012; Perona, 2009; Cuevas-López & Díaz-Rosas, 2015; Padilla, 2008; Zaitegi, 2004; Mollo Brisco y Moguiliansky, 2015). Mollo Brisco y Moguiliansky (2015) exponen en su análisis cuantitativo de la presencia de mujeres en universidades nacionales argentinas que, a medida que se asciende en la jerarquía organizacional, menor es la presencia de mujeres en posiciones de poder. También obtuvieron resultados respecto a que existen ciertas áreas disciplinares que pueden considerarse femeninas, como las Ciencias Humanas, y otras masculinas como las Ciencias Aplicadas.

Entonces, a pesar de que las universidades se presentan en el imaginario social como un espacio democrático, plural y equitativo entre sus distintos actores, se evidencian desigualdades de acceso entre los géneros a través de fenómenos como la segregación horizontal y la segregación vertical. La segregación horizontal hace referencia al desequilibrio en número entre hombres y mujeres pertenecientes a algunas disciplinas que terminan considerándose feminizadas o masculinizadas. Las ingenierías, por ejemplo, se consideran masculinas en tanto que enfermería y la docencia (inicial, primaria y secundaria) se consideran feminizadas, ya que pocos miembros del profesorado son hombres. La segunda segregación, la vertical, considera la escasez de mujeres en posiciones de poder. En las universidades, son pocas las profesoras que acceden a estos puestos y a posiciones de gestión máximos (Tomás, Castro y Durán, 2012; Barberá et al, 2002). En las universidades argentinas solo el 12,2% de las

profesoras alcanza las posiciones más altas de gestión mientras que el claustro docente alcanza casi el 50% (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2011).

Aunque ya no es posible ocultar la creciente participación femenina en este ámbito, todavía persisten concepciones y prácticas institucionales que revelan una devaluación de la mujer. Lo que en el pasado fue una exclusión explícita de lo femenino en los ámbitos académicos hoy se expresa como “techos de cristal” o barreras invisibles que limitan el acceso de las mujeres a los lugares de mayor prestigio y poder de decisión (Estébanez, 2007). El término barreras invisibles que representa la metáfora del “Techo de Cristal”, se acuñó en la década de los 80 en Estados Unidos y sirve para designar los obstáculos artificiales e invisibles que se deben a prejuicios psicológicos y estructurales e impiden el acceso de la mujer a posiciones ejecutivas de alto nivel en cualquier tipo de organización.

El fenómeno “Techo de Cristal”, muestra la existencia de barreras al acceso a niveles de mayor jerarquía que afecta recurrentemente a las mujeres en su carrera profesional. La carrera docente femenina en la Universidad no escapa a este fenómeno. Posiciones tales como Rector, Director de departamento, programas de posgrado o centros de investigación siguen estando mayoritariamente ocupados por hombres. Si bien las mujeres han comenzado a ocupar en los últimos tiempos algunas posiciones de poder, estas son en general las más bajas dentro de la escala jerárquica institucional y por ende las de menor responsabilidad y visibilidad. Las mujeres ocupan el 48,5% de los cargos de docencia, el 33,3% los puestos de Decanas o Directoras de departamento, pero únicamente el 12,2% ocupan el cargo de Rectora (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2011). Tomando en cuenta la perspectiva histórica, muchos de los logros actuales constituyen situaciones muy recientes en instituciones que tienen más de cien años de existencia.

En este contexto, nuestra investigación busca realizar una revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas en torno a la carrera docente universitaria femenina y el acceso a posiciones de gestión de alto poder institucional. El objetivo que se persigue es categorizar y presentar los factores invisibles por los que las mujeres no acceden a cargos de jerarquía en ámbitos académicos. Para alcanzar este objetivo primero se realizó una revisión de la literatura que investiga la carrera docente universitaria en función del acceso a las posiciones de poder. Se puso especial énfasis en la literatura

sobre España, Latinoamérica y, particularmente, en Argentina. Por otro lado, se realizó también una revisión de la literatura sobre el acceso histórico de las mujeres a la universidad y a la carrera docente universitaria con especial foco en Argentina. Se puso especial énfasis en identificar aquellos factores socio históricos que influyeron en la conformación de la carrera docente universitaria, para posteriormente poder establecer si jugaron o no un rol en el acceso de las mujeres a las posiciones de poder.

Es necesario establecer que en esta revisión solo abordamos los trabajos más relevantes de la discusión académica, poniendo especial énfasis en la literatura española, latinoamericana y específicamente la Argentina. Para tal fin, se ha realizado una revisión sistemática de bases de datos bibliográficas *on-line* y del catálogo de la Biblioteca de la Universidad de San Andrés y de la Universidad Torcuato Di Tella. Se ha puesto especial énfasis en las siguientes revistas académicas con revisión de pares: *Gender and Education*, *Gender, Work & Organization*, *Gender in Management*, *Education Policy Analysis Archives* (EPAA). A su vez, se ha realizado una revisión de las publicaciones de universidades nacionales argentinas, especialmente de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Nacional de La Plata, así como también de centros de investigación en Argentina como el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional General San Martín y el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE) de la Universidad de Buenos Aires. Los descriptores utilizados en las búsquedas fueron: género y universidad, barreras al acceso a posiciones de poder, techo de cristal e universidad, feminización de la carrera docente (y variantes idiomáticas como educación superior, altas casas de estudios, puestos de poder, cargos de poder). A su vez, se acudió a expertos en el área para que orienten la detección de la literatura pertinente y relevante. También con estos fines, se recurrió a Google Scholar para comprobar la cantidad de citas de los trabajos en cuestión. Se tuvo en cuenta cantidad de citas en relación al año de publicación. Se puso especial interés en publicaciones recientes sobre acceso a posiciones de poder en universidades, particularmente en Argentina. Finalmente, se hizo una revisión a partir de las referencias cruzadas para saturar las principales corrientes teóricas que abordan esta problemática. Referencias cruzadas implica acudir a los autores citados en los trabajos más relevantes, para luego identificar otros posibles autores y saturar la búsqueda al

comprobar que los principales autores citados en los trabajos ya han sido abordados e incluidos en la revisión bibliográfica que se está llevando a cabo.

Este trabajo intenta realizar un aporte al conjunto de las explicaciones que la literatura ha ofrecido para dar cuenta de los motivos por los cuales las mujeres no alcanzan posiciones de poder en universidades. Por tal motivo, se ha realizado la revisión de dos cuerpos de literatura: el acceso histórico de las mujeres a la universidad y a la carrera docente universitaria y el cuerpo de literatura referido a género y estudios organizacionales, que hasta ahora no fueron relacionados con este enfoque, ni aplicados a la carrera docente universitaria en Argentina. El objetivo de este trabajo es proponer una nueva categorización y presentación de los factores invisibles por los que las mujeres no acceden a cargos de jerarquía en ámbitos académicos.

Este trabajo se organiza de la siguiente manera. En el primer capítulo se presentan los antecedentes a la problemática. En el apartado, Teoría organizacional y perspectiva de género, se introducen las principales corrientes del feminismo. Resulta pertinente hacer un recorrido sobre el concepto de mujer y género en el campo de los estudios organizacionales ya que este trabajo dialoga con ese cuerpo de literatura específico. Es entonces el objetivo del capítulo ordenar el debate destacando las principales características y críticas de cada corriente del feminismo. Luego se retomarán algunos conceptos de estas corrientes para el análisis, cómo la metáfora del “Techo de Cristal” y las barreras al crecimiento. En el siguiente apartado, Género y Trabajo, se identifican dos enfoques que intentan explicar la presencia o no de mujeres en distintas profesiones y puestos de trabajo. Estos dos enfoques son la división sexual del trabajo entre hombres y mujeres, y el enfoque que categoriza a las profesiones en “profesiones” y “semi-profesiones”. También se profundiza en los conceptos sobre la segregación vertical y la segregación horizontal. El objetivo de este apartado es presentar las principales corrientes sobre la problemática de los estudios sobre el trabajo y las profesiones analizado en clave de género. En el segundo capítulo, Género y Universidad, se hará un breve recorrido del ingreso de las mujeres a las altas casas de estudios. El objetivo de este capítulo es identificar aquellos factores socio históricos que influyeron en la conformación de la carrera docente universitaria, para posteriormente poder establecer si jugaron o no un rol en el acceso de las mujeres a las posiciones de poder. Las barreras al acceso identificadas, se trabajarán más en

profundidad en el siguiente capítulo. Finalmente, en el capítulo sobre Barreras al Acceso a Posiciones de Poder, se presentan las barreras identificadas en diferentes categorías. La principal barrera que surge de la revisión socio histórica del ingreso de las mujeres a la educación superior, es la feminización de la carrera docente. A su vez, luego de realizar la revisión bibliográfica de la literatura sobre Techo de Cristal y barreras al exceso, se identifican tres principales barreras: la Cultura Organizacional y los estereotipos de género, la Conciliación vida familiar y trabajo, y la Visibilidad y productividad. Por último, se presentan las conclusiones, líneas de investigación futuras y los anexos y cuadros.



Universidad de
San Andrés

ANTECEDENTES

Teoría Organizacional y Perspectiva de Género

La categoría género fue tomada para indicar la distinción entre atributos culturales históricamente otorgados a hombres y mujeres (género) y la dimensión biológica de los seres humanos (sexo). Esta postura planteada por Margaret Mead (1935) fue revitalizada por las académicas feministas para realizar un examen crítico de lo que es considerado *natural* por el sentido común y la ciencia. Los estudios de género hicieron propia la meta de desnaturalizar a la familia, a la mujer y a la infancia. De esta manera se intentó demostrar el carácter cultural de estas nociones, así como también estudiar los procesos de naturalización de las mismas (Scott, 1983, 1988 en Yannoulas, 1996).

En ese marco, las primeras académicas feministas desarrollaron sus estudios preliminares sobre la mujer preguntándose cómo se consideraba (o no) a la mujer como objeto de investigación social. Esta primera pregunta permitió generar un conjunto de saberes para hacerla visible en la sociedad y explicar su opresión. El feminismo político y sindical propició la participación y la organización de las mujeres, mientras que el feminismo académico posibilitó la aparición del sujeto femenino en las ciencias sociales (Yannoulas, 1996). Sin embargo, surgieron distintas líneas de interpretación dentro del feminismo académico –especialmente en el marco de los estudios organizacionales-, las cuales abordaremos más en detalle a continuación.

Este trabajo dialoga con el cuerpo de literatura del campo sobre género y organización, así como también dialoga con los estudios que abordan a la mujer dentro del campo laboral educativo. Es por esto que resulta pertinente hacer un recorrido sobre el concepto de mujer y género en el campo de los estudios organizacionales; así como también se hará con los estudios sobre la mujer en el mercado laboral, especialmente en el educativo. Es importante entonces hacer el recorrido de estos antecedentes para luego adentrarnos específicamente en las corrientes que permitan identificar factores y categorías para repensar el acceso de las mujeres a las posiciones de poder en la academia.

Los estudios de género forman un campo de saberes científicos que tienen por objetivo proporcionar categorías y metodologías para el análisis de las representaciones y de las

relaciones entre hombres y mujeres. Sin embargo, este campo no conlleva un discurso unificado ni homogéneo (Yannoulas, 1996).

Es por esto que en el campo de los estudios sobre género y organización se pueden identificar cuatro corrientes principales (Prasad, 2005): Mujeres y *Management*, también conocida como WIM (*Women in Management*), Feminismo Socialista o Teorías Críticas Feministas, Feminismo Posestructuralista y el Trasnacionalismo o Postcolonialismo Feminista.

Women in Management (WIM)

La primera corriente se centra sobre la desigualdad laboral que enfrentan las mujeres en las corporaciones. Los autores han utilizado la metáfora del “Techo de Cristal” para denominar los obstáculos artificiales e invisibles que impiden a las mujeres alcanzar los cargos más altos de gestión (Heller, 2011; Kanter, 1977; Ragins et al, 1998; Schein, 2007). Esta corriente no plantea cambios radicales en la sociedad, sino que tiende a proponer como soluciones a los problemas de equidad, la intervención del Estado a través de leyes (Schein, 2007; Osborne, 2005). Por ejemplo en Argentina contamos con la ley de cupos (Ley 24.012 sancionada en 1991) y la ley de protección integral a mujeres (Ley 26.485); así como también las organizaciones privadas cuentan con políticas sobre balance entre trabajo y familia (Paludi, 2009).

Esta corriente suele ser considerada la corriente más directa y poco crítica de todas las corrientes feministas. A su vez, surge en paralelo a los intereses de alcanzar la equidad entre hombres y mujeres postulados por las feministas liberales en los años 60 (Prasad, 2005; Calás y Smircich, 1996).

La corriente WIM ha recibido varias críticas. Acker (1992) sostiene que suelen ser investigaciones meramente descriptivas con limitada capacidad explicativa. Igualmente las considera valiosas gracias a la documentación de datos e información como por ejemplo sobre la cantidad de hombres y mujeres en el puesto o brechas salariales, para nombrar solo algunos ejemplos. A su vez, Alvesson y Billing (1997) plantean que estos estudios solo reflejan la realidad a través de técnicas de recolección de datos, y por ende no tienen en cuenta los patrones culturales, las estructuras o los procesos.

Feminismo Socialista

La segunda corriente, el Feminismo Socialista, sostiene una crítica a las estructuras organizacionales y a la noción de la neutralidad del género en los puestos de trabajo (Acker, 1990; Benschop et al., 2002; Collinson, 1994; Martin, 1990; Stobbe, 2005). Mills (1988, 1995) basó sus estudios en el análisis sobre la cultura Organizacional para ver cómo ésta replica y promueve las desigualdades existentes en la sociedad. Esta corriente fue la primera en señalar la importancia de analizar a las organizaciones con una mirada de género.

El Feminismo Socialista comprende a la clase, raza y género como raíces entrelazadas de la inequidad (Jaggar, 1983; Wong, 1991) o procesos de opresión de la mujer (Acker, 1999). Enfatiza que los procesos estructurales, materiales e históricos deben ser estudiados en sus diversas manifestaciones, con el fin de reestructurar las organizaciones por el bien de todos, no solo por la mujer (Holvino, 2010).

Para esta corriente, el género es determinado históricamente, y no puede ser estudiado por separado de los procesos sociales como la raza, la etnia y la clase. Un ejemplo de esto es el estudio de Scherzer (2003), que analizó a la carrera de enfermería en términos de la interseccionalidad. Su estudio contó cómo la práctica de enfermería aun siendo considerada un trabajo de mujer, está estratificada, creando conflictos y desigualdades entre las distintas trabajadoras de enfermería (Holvino, 2010).

Feminismo Posestructuralista

La tercera corriente, el Feminismo Posestructuralista, explora las implicancias del lenguaje y el discurso en cuestiones de género. Esta corriente está fuertemente influenciada por los trabajos de Michel Foucault, Jacques Derrida y otros lingüistas franceses (Irigaray, 1974 citado en Prasad, 2005). Su objetivo es poder deconstruir los mitos contruidos socialmente que oprimen y silencian a muchos miembros de la sociedad, principalmente a las mujeres. Esta corriente se refiere a todos los sistemas de producción de conocimiento como ejercicios de poder que colocan a las mujeres en posiciones de desventaja. Si bien esta corriente plantea la posibilidad de modificar a través del discurso, conceptos socialmente contruidos, no por ello establece que esto

sea posible fácilmente (Martin, 1990; Bristor & Fischer, 1993; Calas & Smircich, 1992; Diamond & Quinby, 1988; Gavey, 1989; Weedon, 1997).

Holvino (2010) sostiene que esta corriente enfatiza el análisis del lenguaje, los textos y los discursos que constituyen al hombre y a la mujer como diferentes. El género es comprendido como una categoría de análisis y dominación social que es históricamente producido y específico (Flax, 1987; Scott, 1988). Esta corriente comprende entonces a las subjetividades en la organización como algo inestable y múltiple (Gamson & Moon, 2004); describe y critica detalladamente a las prácticas organizacionales dominantes en sus discursos sesgados en raza, clase y género; e invita a la reflexividad del investigador, pidiendo que el investigador problematice desde su propia ubicación social (Lykes, 1997).

Se diferencia de la corriente WIM dado que la misma ni siquiera se cuestiona la posibilidad de cambio, sino que trabaja a partir de las premisas sociales establecidas. El Feminismo Posestructuralista sostiene que no deben ser las mujeres las que se adaptan a las estructuras organizacionales, sino que éstas últimas deben cambiar radicalmente para albergar la realidad de las mujeres trabajadoras (Martin, 1990).

No obstante, una crítica constante hacia esta corriente es que plantea un relativismo excesivo (Prasad, 2005). Martin (1990) sostiene que el problema de este tipo de análisis es que la cantidad de posibles interpretaciones hacen que sea de mucha importancia la selección del discurso a analizar, corriendo el riesgo de perder el punto central a destacar. Al mismo tiempo, contar con múltiples puntos de vista hace más fácil rebatir la acusación, alegando justamente que la intención original era otra. La autora destaca entonces la importancia de poner el foco en la palabra y el uso adecuado de la misma. Un buen análisis logra dejar en evidencia conflictos implícitos o no resueltos latentes en cualquier sociedad.

Transnacionalismo o Postcolonialismo Feminista

La cuarta y última corriente, el Transnacionalismo o Postcolonialismo Feminista, pretende comparar las formas de existencia de las mujeres en diferentes culturas (Acker, 2004; Broadbrige et al., 2008; Essers, 2009; Mirchandani et al., 2006, Holvino, 2010). A través del análisis comparativo de las representaciones y de las condiciones de hombres y mujeres en distintas culturas, la reflexión sobre la discriminación sexual se

enriquece. La discriminación sexual no es unidireccional, no afecta sólo a las mujeres, ni uniforme, no afecta por igual a todas ellas. A su vez, el análisis es transversal ya que expresa no solo la necesidad de abordar la problemática desde diferentes disciplinas sino también la necesidad de establecer que las problemáticas de género son transversales a las disciplinas (Yannoulas, 1996).

Holvino (2010) sostiene que esta corriente ha surgido a través de las disrupciones y oposiciones complejas a movimientos sociales, como aquellos dominados por los hombres o los dominados por la mujer blanca occidental. La urgencia está en el contexto de la globalización, donde se considera que es necesario construir alianzas basadas en la diferencias, que van más allá de la hermandad *naive* de los 60 (Mendoza, 2002). El género, la clase, la sexualidad, y la nación son vistos como procesos sociales complejos y construcciones discursivas que deben ser desafiados, así como también desafiar a los paradigmas occidentales dominantes, resistiendo la representación de la víctima sin poder de agencia.

Para el Transnacionalismo o Postcolonialismo Feminista es importante poder cambiar el discurso organizacional dominante trayendo a la luz narrativas alternativas. Esto ayudará a identificar y diferenciar el impacto de las prácticas cotidianas de la organización y comprender la dinámica organizacional en un contexto social más amplio (Holvino, 2010; Paludi et al, 2013).

Para concluir entonces, el punto de partida y la estrategia de análisis propuestos por los distintos estudios de género afirman que el género es un dato crucial en la investigación científica. Yannoulas (1996) advierte especialmente dos perspectivas. La primera como forma de clasificación social que debe ser rescatada; y la segunda como dato constitutivo de la identidad del sujeto que investiga y produce saberes científicos. Es por esto que, la revitalización del concepto de género no solo cuestionó los saberes científicos legitimados, sino que también desmitificó el carácter objetivo y neutral del sujeto de conocimiento, devolviéndole su identidad de género (Yannoula, 1996, p. 17).

En el siguiente apartado, se pretende hacer un recorrido de la mujer y su ingreso a las fuerzas laborales mediante la profundización de las teorías sobre la división sexual del trabajo, la teoría que clasifica los puestos de trabajo en profesiones y semi-profesiones y finalmente se profundizará en los conceptos segregación horizontal y vertical. Estos

conceptos son necesarios para entender la presencia o ausencia de mujeres en posiciones de poder, por lo que serán retomados luego en subsiguientes apartados y en relación a la carrera docente universitaria.



Universidad de
San Andrés

Género y Trabajo

La maternidad sin duda juega un papel importante en la asignación de tareas, pero no por parir hijos las mujeres nacen sabiendo planchar y coser.

Marta Lamas (1996, s/p)

En la literatura se pueden identificar dos enfoques que intentan explicar la presencia o no de mujeres en distintas profesiones y puestos de trabajo. Estos dos enfoques son la división sexual del trabajo entre hombres y mujeres (Hausen, 1976; Illich, 1982; Lamas, 1996), y el enfoque que categoriza a las profesiones en “profesiones” propiamente dichas y las “semi-profesiones” (Armstrong and Armstrong, 1990; Mills & Tancred, 1992; Hearn, 1985). El primer enfoque sostiene que se define en cada sociedad profesiones aptas y menos aptas para los distintos sexos, la segunda reconoce esto pero plantea que las cuestiones históricas de entrada al mercado laboral de ambos sexos también condicionan la elección por parte de los individuos sobre qué profesiones elegir a la hora de desempeñarse laboralmente. Lo cierto es que tomando las dos posturas, se puede explicar en parte por qué se generan profesiones feminizadas o masculinizadas. El problema se profundiza, ya que generalmente las profesiones feminizadas se encuentran discriminadas. Esto ocurre particularmente, la carrera docente como veremos en los próximos apartados.

Entonces, estos enfoques coinciden en que los principios regulan las relaciones entre los sexos y que dan pie a la construcción de género condicionan la elección de profesiones y puestos de trabajo por parte de las mujeres generando a su vez una desvalorización cultural de lo femenino en relación con lo masculino. La teoría sobre segregación horizontal y vertical hace especial hincapié en esto, por lo cual será retomado en otro apartado.

División Sexual del Trabajo

La sociedad capitalista moderna impuso un postulado unisexual: ambos sexos están hechos para el mismo trabajo, perciben la misma realidad y tienen las mismas necesidades (Illich, 1982 en Yannoulas, 1996). Sin embargo, este postulado existe en permanente conflicto con el postulado histórico sobre la existencia de identidades de género diferentes. “Estas identidades establecían normas de conducta, espacios,

tiempos, herramientas, vestimenta, tareas, gestos y percepciones específicas para cada sexo” (Yannoulas, 1996, p.23).

Según Lamas (1996), el rol de género se forma con las normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Se podría encontrar una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva, las mujeres dan a luz a los hijos y por ende los cuidan. De ahí que se establece que lo femenino es lo maternal, lo doméstico, y se contrapone con lo masculino, que se establece como lo público. Es entonces la dicotomía masculino-femenina la que establece estereotipos que condicionan y limitan las potencialidades de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función o no de su adecuación al género. Por ende, si bien las diferencias sexuales son la base sobre la cual se distribuyen los papeles sociales, “esta asignación no se desprende "naturalmente" de la biología, sino que es un hecho social” (Lamas, 1996, s/p).

La industrialización y la urbanización occidentales produjeron una división sexual del trabajo específica, que estableció separadamente la esfera del quehacer doméstico/reproductivo/gratuito/privado/femenino y la esfera del trabajo/productivo/remunerado/publico/masculino (Hausen, 1976 en Yannoulas, 1996, p. 25). Si bien la participación femenina en el mercado de trabajo formal fue permitida, no fue promovida puesto que la función principal de las mujeres era la maternidad y la preservación del núcleo familiar.

En Latinoamérica estos principios han regulado las relaciones entre los sexos y homogeneizan en toda la región la construcción de género. La vida privada es asociada a la reproducción de la vida cotidiana, ligada con el trabajo no productivo, no remunerado, no visible, intangible y como tal no valorado socialmente. En cambio la vida pública se asocia al trabajo productivo, útil, en donde el hombre puede adoptar un rol creativo y trascendental en relación a la naturaleza (Fernández Ruiz, 2000 en Mollo Brisco y Moguiliansky, 2015). No obstante, en América Latina y en Argentina en particular, hubo una excepción: “el rol docente fue fomentado y no solo permitido o tolerado” (Yannoulas, 1996, p. 26). Esto se debió en gran medida a que el rol de docencia fue asociado al rol de madre educadora y por oposición a la identidad masculina (Morgade, 1989, 1992; Alliaud, 1993; Yannoulas, 1996). Igualmente, esta asociación simbólica entre la docencia y la maternidad tiene raíces culturales históricas.

Hubo una intencionalidad del Estado-Nación en atraer a las mujeres a la carrera magisterial. Se resaltaban ciertas cualidades consideradas naturales al género femenino y acordes con la tarea de enseñar. Los fines de la escuela pública rondaban en torno a la misión educadora más que instructiva, y esos fines se alineaban con las cualidades naturales de las mujeres (Alliaud, 1993). Es importante destacar que, Yannoulas (1997) sostiene que hay que desnaturalizar las concepciones arraigadas a la docencia como una vocación que se lleva en la sangre y que se vincula principalmente con la maternidad. De esta forma se acerca al planteo realizado por Lamas (1996), ya que la autora sostiene que las asignaciones no se desprenden de la biología sino que son un hecho social. Por otro lado, la flexibilidad y variedad de horarios de contratación y por otras cualidades que facilitan la compatibilización de las tareas domésticas y profesionales, la docencia ha sido uno de los modos más tempranamente instituidos como ocupación óptima para la mujer (Estébanez, 2004).

Profesiones y Semi-profesiones

Por otro lado, existen dos enfoques alternativos en los estudios organizacionales, que explican la segregación de las mujeres en el lugar de trabajo: el *enfoque ocupacional* y *enfoque del trabajo*. El enfoque ocupacional considera la participación laboral de la mujer desde una perspectiva más amplia, extendiéndose por fuera de las fronteras organizacionales y encontrando las explicaciones arraigadas en las divisiones sociales. El análisis se centra en la comparación entre el trabajo remunerado y el trabajo doméstico, comparando sus semejanzas o diferencias. Es por esto que juegan un rol importante los sindicatos y su interés porque las mujeres mantengan ocupaciones específicas, así como el capitalismo se ha beneficiado del trabajo segregado entre hombres y mujeres (Armstrong and Armstrong, 1990; Mills & Tancred, 1992; Hearn, 1985). Hearn (1985) resalta la importancia de un análisis entre el desarrollo de las profesiones y la entrada de las mujeres a ciertas ocupaciones. El desarrollo capitalista implica el cambio de control de diferentes tipos de emociones, logrando entonces transformar el trabajo meramente doméstico en trabajo socializado. Dado que las primeras profesiones establecidas como tales fueron ocupadas por los hombres, las mujeres recién pudieron ocupar la segunda ola de profesiones a las que también se conoce como las semi-profesiones. Profesiones como enfermería, obstetricia, trabajo

social y la enseñanza sirvieron de estructuras emergentes por las cuales el dolor, la alegría, la pérdida y la desesperación fueron patriarcalmente socializadas.

A su vez y especialmente en Argentina, la formación docente se asemejó desde sus orígenes al aprendizaje de un oficio (apropiarse por imitación de un saber hacer), antes que a la preparación profesional. Esta última implicaría una apropiación activa de los conocimientos específicos (saber pedagógico) como así también de los saberes propios de las distintas disciplinas (Alliaud, 1993). Este proceso terminó desprestigiando a la profesión docente, catalogando a la profesión como una actividad intelectualmente pobre y por ende mal remunerada. También asociada a su condición inicial de semi-profesión.

Por otro lado, el enfoque del trabajo se centra en el trabajo remunerado y cómo éste conecta a los individuos con la estructura social (Feldberg and Glenn, 1979). Los autores sostienen dos modelos de análisis: un *modelo del trabajo* para el análisis de los hombres y un *modelo de género* para el análisis de mujeres. Esto se debe a que se asume que la actividad económica provee para los hombres la base para las relaciones sociales dentro de la familia y en la sociedad en general, mientras que para la mujer se asume que el cuidado de la familia define todas las relaciones sociales. Por ende, el análisis es diametralmente opuesto. Los hombres se definen a través de su trabajo-esfera pública, mientras que las mujeres se definen por su desempeño dentro del fuero interno. Esto arrastra preconceptos socialmente adquiridos no solo al analizar organizaciones sino que también los empleados los llevan al entrar a cualquier organización. Esto fue también señalado por Hoftede (1999) en estudios posteriores, al sostener que los empleados llevan a las organizaciones sus bagajes culturales.

Hay otras posturas que explican la presencia o no de mujeres en distintas disciplinas o puestos. Para Kanter (1975) es la estructura de poder dentro de la organización la que explica la concentración de mujeres en los puestos más bajos y no sus características o atribuciones femeninas. La disparidad de poder y cantidades, asociado a otros factores, contribuye a crear estructuras que señalan tanto a hombres como a mujeres el valor que la organización les asigna, creando inequidades (Kanter, 1977). En contraposición a esta postura se encuentra la de Janet Wolff (1977) que sostiene que la posición de la mujer dentro de la organización es inseparable de la posición de la mujer en la sociedad. Martin (1981) adhiere a la postura de Wolff ya que también señala que la posición de la

mujer en el mercado laboral refleja su posición en la sociedad. Considera que para que se geste un cambio en las organizaciones donde las mujeres se desempeñan laboralmente, es necesario que se geste un cambio en la familia, el sistema educativo así como también en varios aspectos religiosos, legales, políticos y gubernamentales.

Estudios recientes muestran (Cáceres, Sachicola e Hinojo, 2015; Díaz Rosas y Cuevas López, 2015; Nieto y Hernández, 2007; Salanova, Agut y Grau, 2000; Agut y Salanova, 1998) cómo las mujeres eligen profesiones con vocación social, consideradas tradicionalmente femeninas, como la medicina, la educación, las humanidades o las ciencias sociales, mientras que los hombres muestran mayor diversidad en sus elecciones, y su presencia es masiva en las carreras vinculadas a la tecnología. Hearn (1985) diría que esto se debe al ingreso tardío de las mujeres a las fuerzas laborales. Esto a su vez refuerza el alejamiento de las mujeres a las carreras técnicas por asociarlas a características masculinas (Nieto y Hernández, 2007; Schein, 2007).

Entonces, este enfoque sostiene que cada sociedad define que profesiones son más aptas y menos aptas para los distintos sexos, pero también reconoce que las cuestiones históricas de entrada al mercado laboral de ambos sexos condicionan la elección por parte de los individuos sobre qué profesiones elegir a la hora de desempeñarse laboralmente.

Para concluir, tanto el enfoque sobre la división sexual de trabajo como la centrada en profesiones y semi-profesiones, coinciden en que los principios que regulan las relaciones entre los sexos y dan pie a la construcción de género condicionan la elección de profesiones y puestos de trabajo por parte de las mujeres generando a su vez una desvalorización cultural de lo femenino en relación con lo masculino. La teoría sobre segregación horizontal y vertical hace especial hincapié en esto, por lo cual será retomado a continuación.

Segregación Horizontal: Feminización Disciplinar y Segregación Vertical: Techo de Cristal

La discriminación laboral de género, se explicita a nivel horizontal y vertical. La segregación horizontal hace referencia al desequilibrio en número entre hombres y mujeres pertenecientes a algunas disciplinas que terminan considerándose feminizadas o masculinizadas. La enfermería y la docencia, por ejemplo, se consideran feminizadas ya

que pocos miembros del profesorado son hombres. La ingeniería se considerada masculina, dado que muestra proporciones inversas. La segregación vertical en cambio, considera la escasez de mujeres en posiciones de poder. A su vez, la segregación de género se convierte en discriminatoria cuando van acompañadas de sueldos más bajos, mayor índice de desempleo, menor valoración social y mayor inestabilidad (Barberá et al, 2002).

Esta postura se analizará en el trabajo en conjunto con la segregación vertical, que considera la escasez de mujeres en posiciones de poder. La exclusión de las mujeres en estas posiciones puede deberse a barreras explícitas o implícitas. Se ha utilizado la metáfora del “Techo de Cristal” para denominar los obstáculos artificiales e invisibles que impiden a las mujeres alcanzar los cargos más altos de gestión (Heller, 2011, 2015; Brenner et al., 1989, Ragins et al., 1998; Schein, 2007; Osborne, 2005). Heller (2015) define al Techo de Cristal específicamente como micro desigualdades, muchas veces imperceptibles, pero que afectan significativamente el desarrollo de la carrera.

Por otro lado, Barberá (2002, p. 2) define el “Techo de Cristal” como un muro invisible pero infranqueable de procedimientos, estructuras, relaciones de poder, creencias, que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de decisión y el desarrollo de sus potencialidades. A su vez destaca como principales factores que mantienen el Techo de Cristal vigente a los relativos aspectos externos e interactivos como la cultura organizacional y las cargas familiares.

No obstante, la metáfora del “Techo de Cristal” fue acuñada en los 70’ en los Estados Unidos, por lo que algunos autores han utilizado nuevas metáforas para describir este fenómeno a medida que nuevas condiciones y realidades se hicieron presentes con el paso del tiempo. Algunas de las nuevas metáforas que surgieron fueron pisos pegajosos, muros de cemento o paredes de terciopelo, fronteras de cristal y muros de palabras (Heller, 2015).

Heller (2015, p. 195) señala que si bien muchos critican el abuso del uso del concepto de “Techo de Cristal” y deciden analizar con mayor profundidad lo que sucede hacia dentro de cada organización, no se puede negar que esta metáfora puso en evidencia la existencia de barreras laterales. Las barreras laterales, también asociadas al concepto de segregación horizontal, se refieren a la presencia mayoritaria de mujeres en una misma

función. También a este fenómeno se lo ha denominado con las metáforas de “muros de cemento” o “paredes de cristal”.

Sin embargo, es importante analizar los factores históricos, ya que estos también dan cuenta y aportan luz sobre la presencia masiva de las mujeres en la carrera docente por un lado y a su escasa presencia en las posiciones más altos de decisión y poder por el otro. A continuación se hará un recorrido histórico de la entrada de las mujeres a la universidad primero, para después describir el ingreso y presencia de las mujeres en la carrera docente universitaria. Finalmente, el objetivo es identificar los factores o categorías para repensar el acceso de las mujeres a las posiciones de poder.



Universidad de
San Andrés

GÉNERO Y UNIVERSIDAD

No era posible que la primera mujer que tuvo la audacia de obtener en nuestro país el título de médica cirujana se le ofreciera alguna vez la oportunidad de ser jefa de sala, directora de algún hospital, o se le diera un puesto de médica escolar o se le permitiera ser profesora de la Universidad (Cecilia Grierson, 1894 en Bellota, 2012)

Para poder dar una respuesta más completa al porqué de la poca presencia femenina en las posiciones de poder en universidades argentinas, se requiere de un análisis histórico. Esto se debe a que los orígenes y sus identidades tienen diversas proyecciones sobre el presente (Rivas, 2015). A su vez, Yannoulas (2005) señala que es preciso indagar la historia de la institución universitaria para avanzar y complejizar el conocimiento sobre las relaciones de género dentro de la universidad. La historia de la institución universitaria fue construida excluyendo a las mujeres en su conjunto. Papadópulos y Radakovich (2003) coinciden con este pensamiento al sostener que tradicionalmente la educación superior no fue un espacio considerado propiamente femenino. El mismo constituía uno de los ámbitos privilegiados de reproducción de las desigualdades de género con el fortalecimiento de la división sexual del trabajo. Yannoulas (1996) también coincide cuando afirma que hay una simbiosis entre las funciones maternas y profesionales. El estatus de madre educadora cumplió un doble rol, el de excluirlas del ámbito de la producción del conocimiento mientras que las incluía en la distribución del mismo. Esto surge con la creación del magisterio, pero se traslada también a los ámbitos universitarios, donde también las características femeninas se asocian al puesto de docente (Juárez Jerez et al, 2012). Además, Yannoulas (2005) sostiene que es necesario indagar cómo ha sido la práctica tomando alguna universidad específicamente, para observar con mayor nitidez las tensiones entre las disciplinas, normalmente asociadas a un género específico, y los conflictos entre el núcleo fundador y el acceso de mujeres en forma masiva.

A continuación se describirá la entrada masiva de las mujeres a las universidades, para luego describir su ingreso a la carrera de docente-investigador en particular.

Feminización de la Matrícula Universitaria

Palermo (2006) distingue dos periodos en relación con el acceso de las mujeres a la educación universitaria. El primero en el cual unas pocas accedieron en forma excepcional por su condición de clase aristocrática o disfrazadas de hombres, para recién ingresar en el segundo periodo, llamado sistemático, como género. Este último periodo fue lento pero ininterrumpido a lo largo del siglo XIX y estuvo acompañado de crecientes reclamos y luchas feministas por la igualdad de derechos de ambos sexos.

El ingreso de las mujeres a la universidad generó un fuerte debate sobre qué tipo de estudios se correspondían mejor con la naturaleza femenina y si el título debía o no comportar autorización para el ejercicio profesional. El acceso femenino a la universidad entonces, estuvo marcado desde el inicio con elecciones diferenciales, acorde a una división socio sexual del saber. Esto se refiere particularmente a la distinción entre “saberes masculinos” y “saberes femeninos”, definidos de tal manera por cada sociedad y la forma en que se constituyen las relaciones entre sexos y cómo esta influye en su vínculo con el saber. Por ejemplo, aún en la actualidad las ciencias exactas y naturales como las carreras técnicas, principalmente la ingeniería, constituyen “territorios masculinos” (Mosconi, 1998 en Palermo 2012).

La masculinización y feminización de determinados campos del conocimiento, sigue un patrón histórico. Las preferencias femeninas tradicionales, vigentes a mediados del siglo XX consistían en las disciplinas humanísticas y las ciencias auxiliares de la salud. Luego se fueron ampliando hacia algunas ciencias exactas y naturales, y finalmente hacia la medicina, la arquitectura y las disciplinas sociales de sesgo profesional, como el derecho y la economía, y la psicología. Latinoamérica sigue este patrón con algunas peculiaridades propias del contexto socioeconómico local que se expresan, por ejemplo, en una mayor presencia relativa de la mujer en los estudios de agronomía (Estébanez, 2007).

Varios estudios (Salanova, Agust y Garu, 2000; Graña, 2008; National Science Foundation, 2011; Estébanez, 2007; Papadópulos y Radakovich, 2003) coinciden con este lineamiento y afirman que las mujeres eligen especialidades de formación profesional consideradas tradicionalmente femeninas como Enfermería, Educación básica y media (maestros y profesores), Profesorado, Trabajo Social, Psicología.

Mientras que los varones se dirigen en mayor medida a las opciones técnicas: áreas tecnológicas y las Ciencias Básicas, especialmente las Ingenierías, Agronomía y Arquitectura. Inversamente, los varones no están adecuadamente representados en algunas áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades, como puede ser la Pedagogía o la Psicología (Estébanez, 2007). Ellos se abocan a las áreas que conducen al poder mientras que ellas priman en las actividades relacionales que prolongan los roles maternales y domésticos de cuidado del cuerpo y de la mente: educación, salud y carreras sociales.

Sin embargo, el ingreso a las carreras asociadas con saberes femeninos tampoco fue sencillo. Las mujeres debieron saltar una y otra barrera para lograr estudiar en la Universidad primero, obtener el título después para finalmente acceder al ejercicio profesional, ya que cada una de estas cosas no implicaba necesariamente la otra, como ocurría con los varones (Palermo, 2006). Uno de los principales obstáculos para las universitarias fue la necesidad de romper con los valores y modelos femeninos hegemónicos que habían heredado a través de la socialización previa y durante la etapa universitaria. Estos valores y modelos se centraban en la dependencia, fragilidad, pasividad propios de la mujer, características que se oponían a las requeridas para el trabajo universitario y profesional, centradas en la autonomía intelectual y los imperativos del éxito del mundo público (Yannoulas, 2005). A su vez, las primeras universitarias también recibían burlas y agresiones concretas por parte de estudiantes varones y docentes (Yannoulas, 2005; Bellota, 2012)

En la mayoría de los países europeos, norteamericanos y latinoamericanos, las primeras universitarias fueron médicas. Esto se debió principalmente a que la medicina parecía natural en las mujeres, así como la enseñanza (Gay, 1992). Por otro lado las mujeres mismas impulsaban un ingreso a las carreras de medicina, ya que representaba para ellas el conocimiento y control sobre su propio cuerpo y la reproducción (Offen, 2000 en Palermo, 2006). Sin embargo, si bien los mayores ingresos fueron finalmente hacia estas carreras, esto no significaba que se dejaba un espacio de poder tan importante como el conocimiento médico en manos femeninas. Fue por esto también que se restringió la actuación de las pocas médicas a aquellas áreas de trabajo relacionadas con la mujer y el niño (Palermo, 2006).

Particularmente en Argentina, el proceso de acceso de las mujeres a los estudios universitarios se dio en un clima de debate acerca de la educación femenina y de la capacidad que ellas tenían para el conocimiento. La constitución de 1853 reconoció los mismos derechos a ambos sexos, aunque esto no implicó que ellas pudieran ejercer su derecho a la educación superior sin obstáculos. El ingreso a Medicina y otras carreras relacionadas con las ciencias de la salud era más sencillo, en cambio era más difícil acceder a otros estudios universitarios, sobre todo si estos implicaban un mayor acercamiento al poder (Palermo, 2006).

No obstante, la creación en 1896 de la Facultad de Filosofía y Letras, estuvo orientada a las mujeres desde sus comienzos y les permitía ingresar a la carrera con el título de magisterio. Esta carrera les brindó la posibilidad de acceder a la universidad, y significó una elección acorde a la “naturaleza femenina”, dado que se alejaba de los centros de poder, y les permitía estudiar sin necesidad de ejercer la profesión y mucho menos aun de ganar dinero (Palermo, 2006).

Igualmente, y retomando el planteo inicial de Palermo (2006), recién el ingreso masivo de las mujeres a la universidad se dio en la década del 60. Hasta esa década, estudiar en la universidad y ejercer profesionalmente cobraba dimensiones de excepcionalidad para la mujer. Esto era aun así para las que pertenecían a clases sociales privilegiadas, si bien era una ventaja que tenían por su condición de clase les era negada por su pertenencia de género.

Hasta 1930 las tasas de egreso femenino en promedio apenas se acercaban al 5%. Estas cifras fueron tímidamente aumentando hasta alcanzar una cifra superior al 30% al promediar los años 60. Ya finalizando los años 70, la proporción era cercana al 40%. Las carreras que más captaron vocaciones femeninas en esta época fueron las humanidades: Filosofía, Letras, Educación, Historia, Sociales (especialmente la recién estrenada Sociología), Odontología, Ciencias Exactas y Naturales, Química, Bioquímica, Farmacia y algunas ramas menores de Medicina. En estos casos la matrícula superaba el 50%. Después se encontraban las carreras de Derecho, Arquitectura y Medicina, que mostraban más paridad entre hombres y mujeres. Las carreras que todavía contaban con mayoría masculina eran Agronomía, Veterinaria, Economía e Ingeniería. Es importante destacar que las especialidades Química, Farmacia y Odontología eran carreras que ya contaban con marcada presencia femenina,

antes del *boom* de los 60. Esto podría deberse a que estas carreras permitían instalar un propio laboratorio o consultorio, fuera o dentro del hogar, lo que permitía armonizar las tensiones entre vida familiar y trabajo (Barrancos, 2010).

En las décadas de 1980 y 1990, todas las universidades públicas y privadas del país fueron sensiblemente afectadas por las elevadas tasas de matriculación y egreso femenino. Las únicas facultades que escapaban a estas cifras seguían siendo las de Ingeniería. El fenómeno de la graduación universitaria se había invertido por completo en algo más de medio siglo: a fines de los años 30, egresaba una mujer cada ocho varones. Hacia fines de los 90 egresaban más mujeres que hombres. Esta tendencia sigue hasta hoy en día, donde el colectivo de estudiantes femenino alcanza el 57,1% y la tasa de graduadas es de 61,2% (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2011).



Este incremento de matriculación universitaria entre la década del 1970 y comienzos del presente siglo indica un aumento significativo del número de personas que acceden a estudios superiores. Este fenómeno no solo ocurrió en Argentina sino que también ocurrió en todos los países de América Latina y el Caribe. Esta expansión del acceso a educación superior es mayor que el crecimiento demográfico de la región, lo que indica una democratización del acceso. A su vez, el crecimiento de la matrícula está en gran parte explicada por la feminización de la misma como hemos visto (Papadópulos y Radakovich, 2003).

El proceso de feminización de la matriculación universitaria también afectó la composición de profesores en los claustros docentes. Inicialmente, los varones dominaban por completo la escena universitaria. Su presencia era mayoritaria no solo en la cátedra, sino también en la gestión y en las organizaciones estudiantiles. Esta sobrerrepresentación también se debía al hecho de que las mujeres casi no se presentaban a los concursos para obtener las designaciones (Barrancos, 2010). Cabe preguntarse entonces, ¿por qué las mujeres no se presentaban a los concursos para

obtener las designaciones? En el siguiente apartado, se trabajará entonces más en profundidad sobre el ingreso de las mujeres a la carrera docente universitaria para finalmente poder establecer si estos factores de ingreso inciden o no en el acceso de las mujeres a cargos de jerarquía en ámbitos académicos.

Feminización de la Carrera Docente Universitaria

En Argentina, la enseñanza fue especialmente fomentada en las mujeres como una profesión deseable. El rol como educadora por excelencia y la clara intencionalidad del gobierno nacional de expandir la educación primaria contando con mujeres al frente de las tareas docentes, logró que las egresadas normalistas tuvieran más oportunidades concretas de incorporarse al magisterio primario y de fundar y dirigir escuelas primarias y normales públicas en distintos puntos del país (Alliaud, 1993; Yannoulas, 1996).

Pero a diferencia de lo ocurrido en la enseñanza primaria y secundaria, la incorporación de las mujeres argentinas a la universidad fue tardía y conflictiva (Yannoulas, 2005). Esto podría deberse a que la universidad constituía un paso ineludible de entrenamiento y legitimación en la carrera hacia el poder político y social. Los varones eran quienes accedían a los estudios superiores como parte de su integración exitosa a la esfera pública y al reconocimiento social, mientras que las mujeres seguían invisibilizadas en la esfera privada y asignadas a las tareas propias de la reproducción y cuidados de la familia y el hogar (Yannoulas, 2005; Papadópulos y Radakovich, 2003). Por otro lado, las mujeres accedieron masivamente a la distribución y reproducción del conocimiento, pero en menor medida a su producción, durante los años de creación de Magisterio. Del mismo modo, también accedieron masivamente a puestos escolares de ejecución pero en menor medida a puestos directivos (Yannoulas, 1996, 1997). No obstante, las escuelas normales se constituyeron como una experiencia exitosa de educación secundaria para las mujeres y prepararon el camino para la demanda de estudios universitarios por parte de ellas (Palermo, 2006; Yannoulas, 1997).

Esto no pudo trasladarse a las altas casas de estudio, probablemente porque en las universidades el desafío y crecimiento profesional se da en la producción de conocimientos, área de la que, como ya hemos mencionado antes, la mujer fue excluida desde los orígenes de la conformación del magisterio, y aun hoy siguen vigentes en el imaginario colectivo. También debe reconocerse que la formación de docentes puede

ser calificada de discriminadora en sus comienzos, en el sentido que diferenciaba la formación de los docentes y las docentes, ya que se los preparaba para ejercer funciones diferentes. En las escuelas primarias, las mujeres debían enseñar y dar afecto, mientras que los hombres debían dirigir y disciplinar (Yannoulas, 1996, 1997). Estos son otros factores que también siguen hoy vigentes en el imaginario colectivo. A su vez, Barrancos (2010) argumenta que tanto varones como mujeres admitían la superioridad de los profesores varones en cuanto a preparación y capacidad en las altas casas de estudios.

En la década del 60 cuando las mujeres ingresaron masivamente a las universidades, el claustro docente era mayoritariamente masculino. En 1963 representaban a nivel país el 88% de los cargos docentes. Había pocas excepciones como en la reciente carrera de Sociología la cual contaba con figuras femeninas en cargos docentes, y la carrera de Psicología incluyó a varias destacadas profesionales junto con la incorporación del Psicoanálisis. El crecimiento del profesorado universitario en manos de mujeres también fue creciendo en mano de la incorporación masiva de las mujeres a las carreras de grado. Pero recién hacia la década del 90, las universidades comenzaron a contar con una planta numéricamente equivalente de profesores varones y mujeres, un cambio notable en comparación con la década del 70. Seguía habiendo excepciones como Economía que solo contaba con el 35% de mujeres en su planta docente o Ingeniería que solo contaba con el 23%. Sin embargo, las discrepancias seguían presentes en los cargos titulares y especialmente en los cargos de dedicación exclusiva, donde seguían siendo ocupados mayoritariamente por hombres. Este fenómeno ocurría en todas las universidades nacionales. Había excepciones como en las facultades de Psicología, Farmacia y Bioquímica, donde las profesoras titulares alcanzaban más del 50% de la planta docente. El número de profesoras en calidad de asociadas aumentaba en algunas unidades académicas como Odontología, Veterinaria y Derecho. Las docentes mujeres generalmente llevaban adelante las funciones de jefatura de trabajos prácticos, el nivel inferior del profesorado (Barrancos, 2010).

Barrancos (2010) argumenta que la presencia mayoritaria de varones docentes, podría deberse a que tanto varones como mujeres admitían la superioridad de los profesores varones en cuanto a preparación y capacidad. Este fenómeno parecía estar naturalizado, aun cuando las aulas contaban cada vez más con mujeres. La autora descarta otros

argumentos como la falta de una masa crítica femenina, que podría haber ocurrido debido al corto tiempo transcurrido entre la admisión y la formación de las mujeres. Sostiene que este argumento es improcedente porque podría decirse que, como las ciencias en general eran jóvenes en la Argentina, nuestros científicos debían esperar la maduración necesaria para conferirles plena aptitud. Por otro lado, la autora sostiene que otra causa posible para la falta de docentes mujeres era que en esa época, no había una agenda de las estudiantes mujeres que les permitiera reconocerse como tales, y exigir cambios en este sentido.

Entonces, como hemos visto la principal barrera que surge de la revisión socio histórica del ingreso de las mujeres a la educación superior, es la feminización de la carrera docente. En el siguiente apartado se presentarán los factores y barreras que definen o condicionan el acceso de las mujeres a las posiciones de poder dentro del sistema de educación superior argentina, obtenidos a través de esta revisión bibliográfica, por lo que se profundizarán los contenidos vistos en este apartado. A su vez, se presentarán los factores y barreras que surgieron de la revisión bibliográfica sobre el cuerpo de literatura sobre Techo de Cristal y Universidad.

BARRERAS AL ACCESO A POSICIONES DE PODER

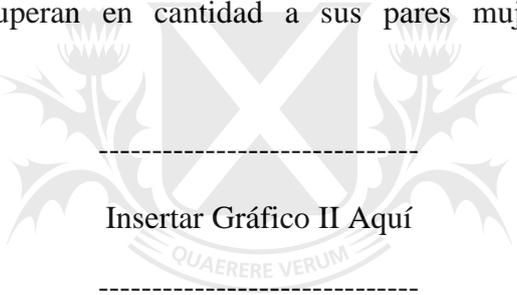
En este apartado se presentarán los factores y barreras que definen o condicionan el acceso de las mujeres a las posiciones de poder dentro de las Universidades, obtenidos a través de la revisión bibliográfica. En primera medida se presentarán las barreras o factores al acceso dentro del sistema de educación superior en Argentina: la feminización de la carrera docente, para luego dar cuenta de los factores o barreras que surgieron de la revisión bibliográfica sobre el cuerpo de literatura sobre Techo de Cristal y Universidad.

A su vez, se han preparado dos tablas. La primera sintetiza las diferentes definiciones y categorizaciones sobre el Techo de Cristal y las barreras de acceso a posiciones de poder. La Tabla II, presenta una síntesis de la categorización de las barreras al acceso a posiciones de poder surgidas de la revisión bibliográfica de este trabajo.

Barreras al Acceso: Feminización de la Carrera Docente Argentina

Hoy en día, en la República Argentina coexisten 117 instituciones de educación superior universitaria: 56 de gestión estatal y 59 de gestión privada. También, una institución internacional y una sede de universidad extranjera en el territorio nacional. El Sistema Universitario Argentino se ha expandido desde 1955 a la fecha en gran medida, hasta llegar a contar con al menos una institución de educación superior en cada una de las provincias que componen la Nación. En 1955 existían seis Universidades Nacionales: la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional del Litoral. Entre 1956 y 1970 se crean instituciones universitarias de gestión privada en el país, que acompañan la expansión de las de gestión estatal observada en el período 1971-1976. A partir de 1990, se reanuda el proceso de expansión del sistema universitario, con la creación de un importante número de instituciones tanto de gestión estatal como privadas (Mondino, 2012).

Las cifras muestran que las mujeres ocupan casi el 50% de los cargos de docente e investigador, teniendo en cuenta las 117 instituciones de educación superior (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2011), pero son muy pocas las que alcanzan las posiciones más altas de poder. A medida que se aumenta el nivel del cargo, menor aún es la presencia de mujeres. Podemos decir entonces que comienza un desgranamiento de la presencia de las mujeres a medida que se analizan puestos con mayor jerarquía y cargos de gestión. Las mujeres ocupan el 48,5% de los cargos de docencia, el 33,3% alcanza el puesto de Decanas o Directoras de departamento, y únicamente alcanzan el cargo de Rectora, el 12,2% a (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2011). Un análisis más detallado permite identificar que las secretarías académicas están compuestas en su gran mayoría por el sexo femenino, en contraposición con los puestos de Rectores, Vicerrectores, Decanos y Vicedecanos donde los hombres superan en cantidad a sus pares mujeres (Mollo Brisco y Moguiliansky, 2015).



Insertar Gráfico II Aquí

Universidad de

Antes de que ocurriera un ingreso masivo de las mujeres al mundo universitario existían barreras explícitas que impedían su acceso y crecimiento. Según Yannoulas (2005), estas barreras explícitas o techo explícito se caracterizaban por cuatro razones. La primera se debía a las presiones y agresiones explícitas de las familias, pretendientes, maridos, amistades, colegas y profesores hacia las mujeres que intentaban realizar una carrera universitaria. La segunda, era que la obtención de un título universitario exigía estar empadronado, es decir que se debía cumplir con el servicio militar y tener derecho al voto, derechos a los cuales no tenían acceso las mujeres. La tercera razón, era el acceso al ejercicio profesional, los colegios profesionales negaban la habilitación profesional para las mujeres, principalmente porque los maridos se oponían a otorgar el permiso expreso necesario para que la mujer desempeñase una actividad laboral. Por otro lado, era necesario vencer los prejuicios de los potenciales clientes, ante todo en Medicina (Bellota, 2012). Finalmente, la última razón se debía al acceso a la cátedra: las mujeres eran discriminadas en los concursos por el solo hecho de que los jurados

(hombres) entendían que el ejercicio docente en la Universidad no era adecuado para las mujeres, aun cuando la cátedra en cuestión fuese de pedagogía (Yannoulas, 2005; Barrancos, 2010). Estos impedimentos ya no se encuentran vigentes hoy en día, por lo menos en cuestiones formales y dado que ahora prima expresamente el valor de la igualdad de hombres y mujeres en todos los estatus universitarios (por ejemplo por la Ley de Educación Superior Universitaria), así como en las leyes nacionales y provinciales. No obstante, los cambios sociales son lentos por lo que aún hoy persisten formas encubiertas y parciales de discriminación y auto-discriminación (Yannoulas, 2005).

Esta discriminación encubierta se presenta fundamentalmente en el ámbito académico bajo forma de postergación de candidatas a la titularidad de las cátedras o a cargos de investigadora principal, aun en áreas científicas feminizadas. La cúpula del poder político está compuesta básicamente por hombres. El requisito de ser profesor ordinario, es decir titular, asociado o adjunto por concurso, para aspirar al cargo de Rector o Decano restringe las posibilidades de las docentes, que como hemos visto anteriormente se encuentran sub-representadas entre las posiciones más altas. Suelen ser votadas, sin embargo, como Decanas o Vicedecanas en Facultades altamente feminizadas tanto en matrícula como en cuerpo docente, por ejemplo Educación, Humanidades, Psicología. Pero en líneas generales, estas facultades son consideradas por el conjunto de la universidad como de menor nivel y juegan roles políticamente secundarios (Yannoulas, 2005). Esto se debe a que las carreras o especialidades universitarias donde la presencia femenina en la matrícula tiene un peso relativo mayor, generalmente conducen a profesiones u ocupaciones poco valorizadas en el mercado de trabajo, que redundan en salarios menos ventajosos para las mujeres (Barberá et al, 2002).

En línea con este pensamiento, Juárez Jerez, Perona, Cuttica, Molina y Escudero (2012) sostienen que una de las principales razones detrás de la creciente proporción de mujeres en la vida académica nacional, ha sido la feminización de la profesión del docente-investigador universitario. La feminización de una profesión no hace referencia meramente al ratio femenino/masculino (Riska, 2009 citado en Juárez Jerez, Perona, Cuttica, Molina y Escudero, 2012) sino a la existencia de una devaluación de este tipo de trabajo, independientemente de que sea desarrollado por hombres o mujeres. Esta devaluación incluye aspectos cuantitativos como el deterioro del salario real y aspectos

cualitativos como la rutinización y burocratización de las tareas, o la presencia de un alto componente de trabajo llamado vocacional o voluntario y disminución del prestigio social asociado con esa labor. Por lo que el aumento en la participación de la mujer en dicha actividad resulta más una consecuencia natural que una señal de progreso (Juárez Jerez et al, 2012).

Diversos estudios (Enwise, 2004; Stanfors, 2007; Perona, 2009, Lincoln, 2010 y Juárez Jerez et al, 2012) han encontrado evidencia empírica que señala que aquellas profesiones que se vuelven menos apetecibles en términos salariales, de prestigio social o de desafíos personales, terminan siendo desempeñados por mujeres u otras minorías. A su vez, Enwise (2004) enfatiza que las mujeres tienden a concentrarse en sistemas de baja inversión y los varones lo hacen en espacios con mejores dotaciones de recursos económicos.

Más aún, Perona (2009) afirma que uno de los indicadores más importantes del deterioro de la actividad académica como carrera profesional ha sido la profunda caída en el salario real del docente universitario. Desde la década del '90 y hasta mediados de la década pasada el salario perdió entre un 30 y 40% su poder adquisitivo. Durante este periodo, muchos hombres se vieron desalentados por el bajo nivel de remuneraciones en el ámbito académico por lo que decidieron emigrar hacia otras ocupaciones. Esto sucede principalmente dada la concepción social del hombre como proveedor y sostén económico de la familia. Los hombres que decidieron permanecer, en su mayoría lo hicieron manteniendo cargos con menor dedicación, para poder obtener otros ingresos por fuera de la universidad. Estos hallazgos son también encontrados en el estudio realizado por Juárez Jerez et al. (2012). A su vez, encontraron una fuerte relación entre la caída de los salarios y la entrada masiva de las mujeres a la carrera académica.

Otro estudio (Universia, 2008 en Juárez Jerez et al, 2012), sostuvo que muchos de estos cargos vacantes fueron tomados por mujeres. Los cargos con menor dedicación permiten horarios laborales flexibles compatibles con las cargas familiares que en general deben llevar adelante las mujeres. Por otro lado, el salario de la mujer generalmente es tomado como secundario o complementario dentro del ingreso familiar. Esto permite que la decisión de permanecer en la actividad académica sea menos sensible a la variación salarial para las docentes de sexo femenino (Juárez Jerez et al,

2012). Estos conceptos se retomarán más adelante dentro de las barreras consideradas de conciliación de vida familiar y trabajo.

Otros indicadores que menciona Perona (2009) como evidencia adicional acerca de la devaluación que ha experimentado la posición docente incluyen: la rutinización de la actividad de enseñanza y de investigación; la existencia de normas institucionales restrictivas que dificultan la movilidad académica y la ausencia de mecanismos adecuados para reconocer y/o premiar la mayor capacitación o producción científica. Estos hallazgos son también encontrados en el estudio realizado por Juárez Jerez et al (2012). En su estudio sobre la carrera de Ciencias Económicas en las Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de La Rioja, muestran una rutinización de las tareas. Sostienen que esto puede deberse a las clases masivas, la falta de incentivos para la capacitación y en algunas ocasiones la ausencia de controles adecuados.

Por otro lado, otra razón para la feminización de la carrera docente universitaria podría deberse a que la naturaleza del trabajo docente se ha visto modificada en los últimos tiempos por las nuevas condiciones sociales: aumento de la violencia social y fallas en el sistema escolar. Esto implica que los docentes universitarios deben tener hoy en día más “tacto” y paciencia con los alumnos, así como desarrollar estrategias específicas para atraer su atención y lograr que comprendan los temas (Juárez Jerez et al, 2012). Estas habilidades generalmente están asociadas al cuidado y empatía por los otros, habilidades históricamente asociadas a la condición femenina.

Finalmente, es válido afirmar que la discriminación de las mujeres en el ámbito universitario y profesional cambió de rumbo: “no se efectúa más por su exclusión ni de manera explícita, sino que se transfirió a formas encubiertas que operan dentro del sistema educativo y del mercado de trabajo” (Yannoulas, 2005, p. 90). Es por esto que a continuación se describen con más detalle las formas encubiertas que operan para que las mujeres no alcancen posiciones de poder en las universidades. Para indagar en estas formas se utilizará la metáfora del “Techo de Cristal” y las barreras al crecimiento.

El Techo de Cristal y la Clasificación de Barreras

La incorporación creciente al mundo del trabajo ocurre acompañada de procesos de estratificación que van relegando a la mujer a posiciones de menor relevancia técnica y menor prestigio (Estébanez, 2007). En las universidades argentinas las posiciones de poder y de toma de decisiones siguen siendo aún hoy, ocupados mayoritariamente por hombres. Solo acceden a cargos de dirección de departamento el 33% de las mujeres, alcanzando el puesto más alto de gestión - el rectorado - solo el 12% (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2011). Esta participación es bastante inferior a lo que podría esperar al considerarse la participación de las mismas en la educación superior en general. Las mujeres ocupan el 50% de los cargos como profesoras y docentes (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2011) y salvo marcadas excepciones son mayoría en las aulas universitarias (Mollo Brisco y Moguiliansky, 2015). El fenómeno “Techo de Cristal”, muestra la existencia de barreras al acceso a niveles de mayor jerarquía académica afecta recurrentemente a las mujeres en su carrera profesional.

Como ya hemos definido anteriormente, se utiliza la metáfora del “Techo de Cristal” para denominar los obstáculos artificiales e invisibles que impiden a las mujeres alcanzar los cargos más altos de gestión (Heller, 2011, 2015; Brenner et al., 1989; Ragins et al., 1998; Schein, 2007; Osborne, 2005).

La existencia del “Techo de Cristal” o de sus otras sucesivas metáforas, se explica a través de las barreras que lo crean. Varios autores han aportado diferentes clasificaciones de las barreras que dificultan el acceso de las mujeres a los cargos de gestión. Hawley, McWhirter, Torres y Rasheed (1998) identifican dos fuentes de barreras profesionales para las mujeres, las barreras externas o contextuales y las barreras culturales o sociales. Llamam barreras externas a la discriminación sexual, el estatus económico inferior, las limitaciones físicas, y la falta de apoyo o de modelos. En cambio, consideran barreras culturales o sociales a las expectativas de eficacia, capacidad intelectual, preparación para el trabajo, o el estrés ocasionado por desarrollar varios papeles (Tomás Folch y Guillamón Ramos, 2009).

Por otro lado, Estebaranz (2004) clasifica las barreras en tres ejes: barreras personales, de aprendizaje y de creencias o estereotipos. Las personales se refieren a las características asociadas a la subjetividad femenina. Algunos ejemplos que el autor menciona son que las mujeres mandan, no exigen; se conducen de manera poco

afirmativa, rechazan enfrentamientos, sienten culpabilidad y responsabilidad por determinados errores, suelen decir “lo siento”, son accesibles, se implican personalmente, las relaciones son importantes para ellas, buscan aprobación; quieren ser agradables, temen el abuso de poder, atribuyen su éxito a los otros, y finalmente les falta experiencia y les sobra pudor en las negociaciones salariales. En segundo lugar define a las barreras de aprendizaje como limitaciones al aprendizaje en sí, como pueden ser las bajas expectativas, el miedo al éxito, poca seguridad en sí mismas, pocas ansias de poder, y poca independencia. Para finalizar, sostiene que las barreras de creencias o estereotipos de género son sostenidos tanto por parte de los directivos como por las mujeres, ya que se basan en la creencia de que los hombres son mejores directivos, y que las mujeres priorizan las relaciones personales y las responsabilidades familiares. Esto sostiene entonces que son las mujeres las que no desean el poder ni los compromisos o problemas que conlleva los puestos de dirección (Tomás Folch y Guillamón Ramos, 2009).

Nicolson (1997 citado en Tomás Folch y Guillamón Ramos, 2009) clasifica las barreras para el desarrollo profesional de las mujeres en el entorno empresarial como barreras visibles, invisibles y barreras inconscientes. Las barreras visibles son aquellas que comprenden, entre otros, la falta de servicios de apoyo para el cuidado y la atención de los hijos. Las barreras invisibles se refieren a los prejuicios y las barreras inconscientes incluirían todas aquellas vinculadas a las expectativas de las mujeres sobre sus propias posibilidades.

En cambio, Díez Gutiérrez, Terrón y Anguita (2006, p. 33 citado en Tomás Folch y Guillamón Ramos, 2009) señalan algunas razones culturales para dar respuesta a lo que ellos denominan el “síndrome del desequilibrio en la cumbre”. Entre ellas se encuentran la costumbre social, la compatibilización de la vida familiar y profesional, la definición masculina del poder, las expectativas, las redes invisibles, los rituales de exclusión, la falta de modelos femeninos de identificación, la inconsciencia e invisibilidad de la discriminación y las barreras internas, que las cuestionan como tales. Plantean la posibilidad de que éstas no estén realmente presentes. Ésta es una de las pocas investigaciones que se cuestionan la presencia o no de estas supuestas barreras internas presentes en las mujeres.

Sánchez-Apellániz (1997 citado en Tomás Folch y Guillamón Ramos, 2009), distingue tres tipos de obstáculos en el acceso de las mujeres a las posiciones de poder, los factores sociales relacionados con los estereotipos de género, los factores relacionados con la cultura organizacional, y los factores actitudinales que influyen y limitan a las mujeres en su acceso a los cargos directivos.

A su vez, Powell (1999) clasifica a las barreras en dos categorías: barreras centradas en las personas y barreras centradas en la situación. La primera incluye rasgos, habilidades y comportamientos que son contrarios a las demandas sociales de roles o cargos y las segundas son las que se presentan dentro del trabajo y en el ambiente socio-cultural (Terjesen & Singh, 2008)

Para Barberá, Ramos, Sarrió y Candela (2002) el Techo de Cristal lo apuntalan dos pilares consistentes: la cultura organizacional dominante, caracterizada por la persistencia de creencias sociales estereotipadas sobre los géneros, y las responsabilidades familiares asumidas mayoritariamente por las mujeres. Si bien los autores reconocen la existencia de barreras internas propias de las mujeres, sostienen que son las barreras culturales y las cargas familiares que más inciden en la carrera de las mujeres.

El estudio llevado a cabo por Sánchez Moreno et al. (2013) advierte que hay razones tanto intrínsecas como extrínsecas que explican la menor presencia de mujeres en posiciones de poder en ámbitos académicos. Dentro de las razones intrínsecas encuentran menor motivación por parte de las mujeres a asumir cargos de gestión dado que priorizan su atención a la familia. También sostienen que en términos generales las mujeres son menos ambiciosas profesionalmente que los hombres, y que necesitan de un reconocimiento y prestigio social mayor para acceder a los cargos de gestión que los hombres. Esto también fue señalado por el estudio realizado por Sánchez Moreno y Lopez Yáñez (2009). Respecto a las razones extrínsecas observaron la existencia de una cultura masculinizada que frena la iniciativa de la mujer a acceder a los cargos, teniendo que demostrar ser muy buenas en el ejercicio de sus roles para ser reconocidas y aceptadas. Estos hallazgos coinciden con estudios anteriores sobre visibilidad y poder, y el predominio de la cultura masculinizada (Carli y Eagly, 2011; Kram y Humpton, 1998). A su vez, las mujeres tienden a centrarse en el bienestar del grupo cuando ocupan cargos de gestión, lo que implica menor proyección de su trabajo en

comparación con sus pares hombres que emplean más tiempo y energía en mostrarse presentes en la comunidad, tanto en foros oficiales como informales, a través del *networking*. Esto también había sido encontrado por el estudio realizado por Ely (2000), donde los hombres dedicaban menos tiempo en el departamento supervisando al personal administrativo y más tiempo resolviendo cuestiones de intendencia, *networking* y al desarrollo profesional. Powell et al (2002) también sostienen que es a través de las redes y el *networking* que se obtiene más poder, visibilidad y acceso a los cargos de gestión.

Finalmente, Tomás Folch y Guillamón Ramos (2009) realizan su propia clasificación de las barreras, dividiéndolas en barreras externas e internas. Denominan barreras externas a las que son propias de la estructura social existente. Se refieren con esto a la cooptación, la conciliación entre vida personal, familiar y profesional y a la perpetuación de los valores típicamente masculinos en las posiciones de poder en tanto que continúan siendo ejercidos, en su mayoría, por hombres. A esto último llaman la cultura sexuada en las universidades. A su vez, también incluyen los estereotipos ligados al género femenino y el liderazgo. Se refiere específicamente a la creencia en la falta de interés por parte de la mujer en ejercer poder, la falta de ambición o de cualidades para dirigir, la asociación de características masculinas o femeninas a las profesiones o a la sobre-calificación exigida a la mujer para ocupar un mismo cargo que un hombre. Por otra parte, denominan a las barreras internas, como las conductas y actitudes femeninas que dificultan el propio acceso a posiciones de poder y al ejercicio del liderazgo. Estas barreras derivarían de los valores que se transmiten en los procesos de socialización, diferentes para niñas y niños. También se incluyen el miedo a defraudar las expectativas del papel femenino o la falta de modelos femeninos positivos. Powell (1999) diría que son todas las barreras que indican que las mujeres no cuentan con las cualidades necesarias para acceder a los puestos de dirección, por falta de ambición, confianza en sí mismas y escasa experiencia en puestos de liderazgo. Esto también las dificulta a consolidar redes, las cuales facilitan el acceso al poder (Powell et al., 2002).

A continuación, en la Tabla I-a y I-b, se presentan a modo ilustrativo las clasificaciones y definiciones que los autores antes mencionados, han realizado sobre las posibles barreras que limitan el acceso de las mujeres a posiciones de poder. Estas

clasificaciones evidencian la diversidad de perspectivas y modos de observar el fenómeno “Techo de Cristal”.

Insertar Tabla I-a y I-b Aquí

Como podemos apreciar en la Tabla I-a y I-b, la mayoría de los autores han incluido tanto barreras internas o personales como externas o culturales para explicar las principales dificultades que encuentran las mujeres para construir su carrera profesional. Igualmente, se ha demostrado que estas barreras suelen reforzarse mutuamente (Tomás y Guillamón Ramos, 2009; Sanchez Moreno et al., 2013; Powell, 1999). Este trabajo pretende clasificar los principales factores o barreras que encuentran las mujeres para construir su carrera profesional específicamente en la universidad, incluido el acceso a cargos académicos y la posterior promoción. A partir de las clasificaciones ofrecidas en la literatura existente, se tomará para este trabajo la clasificación propuesta por Barberá et al. (2002) y se agrupará a las barreras dentro de los dos pilares fundamentales propuestos por los autores: la cultura organizacional dominante con los estereotipos de género, y la conciliación de la vida laboral y la familiar. A su vez, se incluirá la visibilidad y productividad académica como otro posible factor o barrera (Ely, 2000; Carli y Eagly, 2011; Kram y Humpton, 1998; Powell et al., 2002).

Se ha optado por esta clasificación por las siguientes razones. Se han seleccionado barreras externas sobre las internas, por un interés particular de abordar el tema desde una mirada sociológica y no psicológica. A su vez, hemos observado en apartados anteriores cómo el ingreso masivo de las mujeres a la carrera docente universitaria formó y condicionó esta profesión. Así como también, vimos cómo los hechos sociales fueron determinantes durante este proceso. De ahí un interés más profundo en analizar las barreras u obstáculos extrínsecos que los intrínsecos propios de las mujeres profesionales. Por otro lado, el estudio realizado por Tomás y Guillamón Ramos (2009) en universidades españolas señala que son las mismas profesoras entrevistadas que descartan las barreras internas o personales. No consideran que la exclusión de la mujer tenga relación con malas experiencias vividas o conocidas, o con la falta de confianza en sí mismas. Ellas mismas señalan como las principales barreras al acceso de posiciones de poder, la atención a la familia y el hogar y las normas de juego de la

sociedad. Esta clasificación también coincide con la propuesta por Barberá et al. (2002) quienes señalan que los dos pilares fundamentales de las limitaciones al acceso, surgen del conflicto de papeles que experimentan las mujeres para compatibilizar simultáneamente, las demandas globales que plantean familia y universidad (**conciliación vida familiar y profesional**); y las que surgen por desarrollarse laboralmente en instituciones donde el desempeño de las tareas y la valía se juzgan de acuerdo con estándares masculinos (**cultura organizacional y estereotipos de género**). Por otro lado, varios autores han señalado la importancia que juegan en ámbitos académicos la visibilidad, la producción académica y el acceso a recursos (Ely, 2000; Carli y Eagly, 2011; Kram y Humpton, 1998; Powell et al., 2002).

A continuación se desarrollarán más en profundidad estos tres pilares fundamentales para el desarrollo de la carrera profesional de las mujeres en ámbitos universitarios: la cultura organizacional dominante y los estereotipos de género, la conciliación vida laboral y familia (Barberá et al., 2002) y, la visibilidad y productividad (Ely, 2000; Carli y Eagly, 2011; Kram y Humpton, 1998; Powell et al., 2002).

Cultura Organizacional y Estereotipos de Género

Las barreras sociales y de estereotipos, cuestionan las estructuras organizacionales y la noción de la neutralidad del género en los puestos de trabajo (Acker, 1990; Benschop et al., 2002; Collinson y Hearn, 1994; Martin, 1990; Stobbe, 2005), sosteniendo que la definición del puesto fue basada en características masculinas. Estas cuestiones influyen en todos los procesos corporativos: reclutamiento, selección, promoción y desarrollo de carrera (Ceci y Williams, 2011; Powell, 1999). A su vez, Schein (2007) y Brenner et al. (1989) sostienen que en estos procesos siguen interviniendo los estereotipos de género con respecto a la posición directiva. Los hombres corporativos continúan viendo a las mujeres como menos calificadas que los hombres para posiciones directivas. Por último, el problema se complejiza dado que estas barreras son construidas y reproducidas por la cultura organizacional (Mills, 1995, 1998). A su vez, Kiss, Barrios y Alvarez (2007, p. 102) sostiene que la estructura de la Universidad, como espacio de desarrollo social, no sólo reproduce abiertamente la tradición androcéntrica que le dio origen, sino que también las inequidades presentes en las agrupaciones sociopolíticas y económicas en

general, en el sentido del predominio de diferencias e inequidades en los espacios de lo público y lo privado, en la distribución y el acceso a los ámbitos de poder y el desarrollo del conocimiento.

Un obstáculo importante en el mundo para el progreso de las mujeres en las posiciones de poder siguen siendo los estereotipos de género con respecto a la posición directiva. Schein (1973, 1975, 1989, 1992, 1996, 2007) investigó durante más de 30 años la relación existente entre los estereotipos y los requisitos para ocupar un puesto gerencial. Los sucesivos estudios terminaron por demostrar que tanto hombres como mujeres, aunque en menor medida, asocian características masculinas al puesto de gerente. Este fenómeno fue denominado por la autora como ‘piensa en gerente, piensa en varón’.

Brenner et al. (1989) retoma el trabajo realizado por Schein (1973, 1975) sobre estereotipos de género en los roles y, los requisitos percibidos para alcanzar puestos de dirección. El estudio fue realizado a hombres y mujeres en cargos de dirección (comparan los resultados obtenidos hace 15 años con los nuevos resultados de la encuesta). Los resultados indican que los hombres en puestos medios de dirección todavía adhieren a un estereotipo masculino de dirección. En cambio, las mujeres en los mismos puestos, no estereotipan los puestos de dirección con características femeninas o masculinas. Es por esto que se espera que las mujeres traten en el futuro tanto a hombres como a mujeres más equitativamente en procesos de selección y promoción. Aun así, los resultados encontrados en los hombres demuestran que sus actitudes no han cambiado a lo largo de 15 años. Estas percepciones negativas sobre las mujeres impiden que las mismas alcancen puestos con mayor jerarquía y poder dentro de la organización. La presunción subyacente “piensa en gerente, piensa en varón” sigue fuertemente arraigada en los hombres. Es por esto que tanto los autores como Schein (2007) sostienen que se necesitan cambios estructurales dentro de las organizaciones, y presiones externas del gobierno a través de leyes, para incentivar el progreso de las mujeres dentro de las corporaciones.

Tomás y Guillamón Ramos (2009) señalan en su estudio en universidades españolas que efectivamente una de las barreras externas para el desarrollo de la mujer en la universidad se relaciona con el predominio de una red de significados masculinos que cristaliza en una serie de normas y estructuras que privilegian un modelo masculino de desarrollo profesional. Persiste entonces una serie de estereotipos de género que

refuerzan las dinámicas de invisibilidad y la posición minoritaria de la mujer en el ejercicio de la gestión en la universidad. Entre estos estereotipos destacan los autores en el estudio, el carácter subsidiario de la carrera profesional de la mujer, su menor capacidad para ajustarse a los estándares académicos al uso y la consiguiente necesidad de demostrar un nivel de excelencia superior, y la carencia de cualidades para el liderazgo entendido como ejercicio de autoridad. Estos resultados estarían en línea con los resultados encontrados en los estudios de Schein (2007), donde las características masculinas están asociadas al puesto de gerente. Ser un buen gerente y ser un buen líder está asociado a características masculinas, lo cual perjudica directamente a la mujer. A su vez, esto perjudica especialmente a la mujer en su carrera docente, donde como hemos visto antes, históricamente ocupó el rol de reproductora de contenidos y como productora y gestora de los mismos. Esto lleva a que aun contando con una profesión feminizada, se dificulta el acceso a los puestos de gestión porque ellos, aun en ámbitos universitarios, son asociados a características masculinas.

En esta línea de pensamiento, Hoftede (1999 en Paludí, 2009), sostiene que las mujeres no son consideradas aptas para los puestos que tradicionalmente han ocupado los hombres, no porque no cuenten con capacidad técnica para desempeñarlos, sino porque no poseen los símbolos, no se corresponden con las imágenes del héroe, no participan en los rituales ni fomentan los valores dominantes en la cultura masculina. A su vez, Sánchez Voelkl (2011) en su trabajo sobre la construcción del gerente en Colombia y Ecuador, expone que el sexo no se presenta como atenuante para el ingreso de las personas a lo que la autora denomina “grupos de élite” dentro de una organización. Sostiene que si bien los cargos de entrada y los cargos medios suelen ser ocupados por mujeres, la distribución del poder cambia a medida que las mujeres no pueden citar las normas masculinas, y son segregadas hacia áreas feminizadas de la organización.

Otros autores (Deaux, 1985, 1995; Diekman y Eagly, 2000) sostienen que junto con la perpetuación de los estereotipos de género, subyace la creencia de que determinadas características son propias de los hombres y otras, generalmente peor consideradas en el mercado laboral, son propias de las mujeres. Esto se ve reflejado en los puestos de trabajo que ocupan hombres y mujeres, pues las mujeres se siguen concentrando en determinadas profesiones ya feminizadas, consideradas socialmente como peores, y en los niveles más bajos de la jerarquía (Nieto y Hernández, 2007).

Por otro lado, Benschop y Meihuizen (2002) estudiaron los reportes anuales de corporaciones ya que los mismos representan la identidad corporativa, siendo el foco de interés de la investigación indagar en la manera en que el género esta presentado en los mismos. Basan su análisis en las teorías sobre *gendering organizations* (Acker, 1992; Mills and Tancred, 1992; Gherardi, 1995, Wilson, 1996), los cuales cuestionan la neutralidad de las organizaciones y los puestos dentro de las mismas. A través de los reportes anuales, las organizaciones reproducen los significados tradicionales de masculinidad y femineidad, lo cual mantiene y refuerza el orden tradicional asignado a cada género. El rol masculino es asociado al poder, la contabilidad, las políticas financieras y la credibilidad, mientras que los roles femeninos fueron asociados a la lógica del cuidado.

Consecuentemente, las prácticas discriminatorias se perpetúan, como lo demuestra la brecha salarial entre mujeres y hombres (Meier y Wilkins, 2002), y fenómenos como el acoso sexual (Shaffer y et al., 2000) o el acoso psicológico (Einarsen y Raknes, 1997). Estos afectan gravemente a las personas que se encuentran en una situación más vulnerable en el mercado de trabajo, como son las mujeres, reduciéndose así sus opciones de alcanzar posiciones de mayor poder. Es por esto que es indispensable, contar con oportunidades para que puedan desarrollar una carrera en la organización, y alcanzar progresivamente puestos de responsabilidad (Nieto y Hernández, 2007).

Este problema se complejiza dado que estas cuestiones son construidas y reproducidas por la cultura organizacional (Mills, 1995, 1998). Mills (1988) es uno de los primeros académicos en vincular el concepto de género y el de cultura organizacional. Sostiene que los estudios dedicados al análisis organizacional han ignorado por completo las cuestiones ligadas al género. La discriminación sexual no solo se evidencia en las prácticas organizacionales, sino que son parte de los valores culturales que dan forma y sentido a las organizaciones. Es por esto que destaca que la cultura organizacional debe utilizarse para abordar las interrelaciones entre organización y sociedad. Las organizaciones no son ajenas al contexto en donde se encuentran. La mirada social sobre las relaciones de género penetra la realidad organizacional (Paludi, 2009).

Mills (1995) retoma los conceptos en su investigación anterior (Mills, 1988) cuando analizan el caso de British Airways, argumentando que las imágenes encontradas en sus materiales corporativos reflejan cómo la organización construye lo “masculino,”

“femenino,” “blanco” y “no-blanco” de distintas formas. Estas imágenes tienen consecuencias sobre las maneras en que los empleados de la organización se visualizan a sí mismos, a sus colegas y colaboradores. El trabajo sugiere que estas imágenes incentivan o sancionan ciertos comportamientos masculinos/femeninos, blancos/no-blancos, e implícitamente prohíben otros. Por otro lado, sugiere que las imágenes se relacionan con la exclusión de la mujer y personas de color de posiciones de poder, autoridad y prestigio en la industria de las aerolíneas.

Por otro lado, Paludi (2009) sostiene que Alvesson y Billing (2002) y Hoftede (1999) sugieren que los conceptos de masculinidad y feminidad sean usados para describir el significado cultural y simbólico que las personas dan a distintos fenómenos, dependiendo del grupo cultural particular al que pertenezcan, ya sea social, de clase, etnia.

Otro aspecto a tener en cuenta, son las estructuras organizacionales y la noción de la neutralidad del género en los puestos de trabajo. Acker (1990) fue la primera en criticar a la corriente feminista que sostenía que las estructuras eran neutrales en relación al género y no estaban atadas a un cuerpo (cuerpo asexuado). Acker (1990) sostiene que los puestos de trabajos no están pensados para un sujeto abstracto, así como tampoco las jerarquías asumen tácitamente un trabajador universal y sin cuerpo. El trabajador varón es quien realmente construye la imagen de empleado por lo que los rasgos de masculinidad están presentes dentro de los procesos organizacionales, marginalizando a la mujer ya que por definición jamás podría alcanzar las cualidades de un trabajador real, salvo claro que se convierta en un hombre.

En ámbitos universitarios se perciben también estas cuestiones. Algunas profesoras han señalado sentir que deben moverse en un “mundo de hombres” donde el desempeño de las tareas y la valía se juzgan de acuerdo con estándares masculinos (Tomás y Guillamón Ramos, 2009).

Kanter (1977) ya había planteado que la cantidad, el poder y las estructuras organizacionales contribuyen a la percepción de los empleados sobre su valor para la corporación. Las disparidades entre el poder y las cantidades relativas, sumado a otros factores, contribuyen a lo que Kanter denominó “oportunidad de estructuras”, las cuales dan indicios del valor de cada sexo dentro de la corporación. La autora señala con

respecto al poder, que no solo pocas mujeres alcanzan o detentan cargos de dirección, sino que esas posiciones que ocupan suelen traer asociadas menos responsabilidades e injerencia en la toma de decisiones. Osborne (2005) retoma el planteo y sostiene que es a través de lo que la autora denomina *masa crítica*, se obtendrá la paridad dentro de las organizaciones. Se necesita incrementar la cantidad relativa de mujeres para lograr un cambio cualitativo en las relaciones de poder, en palabras de la autora, se necesita una *masa crítica*. La *masa crítica* se alcanza cuando una minoría detenta por los menos el 30% de representación en las esferas de poder. La autora propone a través de la acción positiva y la paridad contrarrestar la desigualdad presente en las organizaciones.

Muchas mujeres que desarrollan su carrera profesional en la universidad han afirmado hacerlo con un sentimiento de pertenecer a un colectivo profesional diferente que está en minoría y que se mueve en la red de significados, normas y estructuras de tipo masculino que privilegian al hombre (Tomás y Guillamón Ramos, 2009, p. 271). La cultura patriarcal socialmente predominante es la que tiene menos características asociadas a las mujeres. La carencia de personas de género femenino que hayan ocupado lugares de poder con anterioridad, explica que la cultura dominante sea de carácter masculino y este hecho es, en sí mismo, una barrera a la hora en que la mujer se plantea acceder a cargos y, en el caso de acceder, ejercerlos (Díez Gutiérrez et al, 2003; Carreño et al, 1998 en Tomás y Guillamón Ramos, 2009).

Hearn (1998 en Sánchez Moreno, Tomás y Lavié Martínez, 2013) ya había sostenido que la gestión y la organización del conocimiento han sido históricamente monopolizadas por los hombres y que las universidades no escapan de esta realidad. Muchos de los mecanismos estructurales presentes en la educación superior representan una cultura organizativa de tipo patriarcal (Townley, 1993 en Sánchez Moreno, Tomás y Lavié Martínez, 2013).

A su vez, Tomás et al. (2008) señalaron que la cultura organizacional está predominantemente dominada por valores masculinos y que muchas veces justifican la auto-exclusión de algunas mujeres de la gestión universitaria. Prichard (1996) y Kram y Humpton (1998) también sostienen que la cultura masculinizada en las organizaciones es una de las principales causas que dificultan el acceso de las mujeres a cargos de gestión. Prichard (1996) sostiene que no hay espacios para que las mujeres puedan desarrollar sus capacidades de gestión de manera diferente al estilo reinante dentro de la

organización, lo cual termina dando lugar a un proceso adaptativo por parte de la mujer a dicho contexto en vez de generarse un espacio transformador o de generación de distintas alternativas o estilos de gestión.

Tomás y Guillamón (2009) también lo percibieron en su estudio en universidades catalanas. Señalaron que la interiorización de los estereotipos de género mengua la motivación para presentarse, acceder y ejercer cargos de gestión. El problema se profundiza ya que en el caso de las mujeres que optan por ejercer un cargo, a menudo optan por puestos que ellas mismas consideran “de segunda fila”. Los autores sostienen que lo hacen como expresión de una contracultura, ya que su decisión refleja una opción consciente de contribuir al desarrollo del conocimiento y de las instituciones universitarias que lo apoyan, de acuerdo a un conjunto de valores diferentes a los dominantes. Las mujeres no esgrimen tener las mismas motivaciones que los hombres para acceder a un cargo. Mientras que ellos valoran principalmente su promoción profesional-personal y el reconocimiento social, para ellas tiene más peso la contribución que puedan hacer durante su mandato. Para las profesoras entonces, la trayectoria profesional y los méritos propios tienen menos peso que la corresponsabilidad con los compañeros y la posibilidad de introducir cambios que consideran valiosos cuando aceptan ejercer un cargo.

Para concluir entonces, hemos visto como los estereotipos de género presentes en la cultura organizacional en las universidades dificultan el acceso de las mujeres a los cargos de gestión. Varios autores han planteado la necesidad de intervenciones estatales así como también acciones positivas para poder revertir estas tendencias.

Conciliación de la Vida Familiar y Profesional

Las maternidades y las cargas familiares funcionan como un obstáculo que acarrearán retrasos en las tareas, compromisos menos totales en el trabajo y, cuando una pareja debe sacrificar su carrera, es generalmente la mujer la que “se inmola” (François Dubet, Repensar la Justicia Social: contra el mito de la igualdad de oportunidades, 2012)

Integrar dos ámbitos como la vida familiar y la profesional, resulta complejo y más aún si no se cuenta con el apoyo necesario para lograrlo. Las responsabilidades del trabajo inciden en el ámbito familiar así como el ámbito profesional incide en el familiar. Según Sandra Acker (1995), Barberá et al. (2002) y Tomás y Guillamón Ramos (2009) ésta es la barrera externa más común, la del conflicto de papeles que experimentan las mujeres para compatibilizar, simultáneamente, las demandas globales que plantean familia y profesión, y más específicamente, debido al hecho de la confluencia en el tiempo de los ciclos familiares y profesionales.

Las profesoras españolas han clasificado este hecho como “el *handicap* más importante” o “como el gran problema de la mujer” (Tomás y Guillamón Ramos, 2009). A su vez, Heller (1999) asegura que las ejecutivas argentinas no renuncian a su familia por el desarrollo de su carrera profesional, aunque ello signifique asumir una “doble jornada”. En el estudio realizado por Chinchilla, León, Torres y Canela (2006), las mujeres manifiestan tener una “segunda jornada” en casa, aparte de su jornada laboral. Las mujeres están expuestas a mayor estrés, en especial las mujeres que ocupan puestos de dirección. Blanco y Jodor (2013), en su investigación sobre las trayectorias laborales y académicas en la Universidad de Córdoba, destacan que las mujeres académicas sostienen una posición de equilibrio entre la familia y el trabajo, llegando en muchas oportunidades a un desbordamiento de actividades cumpliendo doble o triple jornada.

Heller (2015) sostiene que las mujeres siguen siendo las protagonistas de la esfera privada, a la vez que están insertas en la esfera pública. Los hombres no se han incorporado en la esfera privada en la misma proporción en que las mujeres lo han hecho en la pública. Varios estudios han demostrado que la mujer sigue siendo totalmente responsable por la administración de las tareas domésticas y de cuidado (Paludi, 2009; Chinchilla, León, Torres y Canela, 2006, Wainerman, 2007). Dadas las responsabilidades que las mujeres deben asumir dentro de sus hogares, el tiempo del que disponen para dedicar a sus profesiones es más reducido que el de los hombres. Esto afecta directamente a sus carreras, dado que la disponibilidad es esencial para la promoción (Chinchilla, León, Torres y Canela, 2006).

Este problema es significativo porque los criterios de evaluación de la carrera universitaria están contruidos al servicio del ciclo vital y profesional masculino de

manera que, la época de mayor productividad de la carrera profesional suele coincidir con la época de tener hijos. Esto genera un sentimiento sobre la existencia de una desigualdad de oportunidades. Es un esfuerzo considerable para las mujeres académicas tratar de hacer compatibles las exigencias de dedicación derivadas de un cargo de poder con las demandas familiares. Es más, muchas han manifestado que solamente han podido acceder a cargos cuando disminuyeron las exigencias familiares, cuando los hijos llegan a cierta edad o cuando se han independizado, y siempre si se cuenta con el apoyo de la pareja (Tomás y Guillamón Ramos, 2009, p. 266).

A su vez, Vizcarra Bordi y Vélez Bautista (2007) analizaron la productividad de varones y mujeres de distintas edades, comprobando que en la edad reproductiva considerada entre los 30 y 45 años de edad, las investigadoras mujeres presentan una menor productividad que los varones. Sin embargo una vez superada esta edad, su participación en actividades de investigación es mayor. Por el contrario, esto no se refleja en la productividad de los hombres. Esto se debe a que las mujeres tienen una carga superior, ya que deben realizar una doble tarea para encontrar el equilibrio entre la profesión y la vida familiar. Esto no sucede en el caso de los hombres que se inclinan prioritariamente a la consecución de logros asociadas a la vida académica y a la producción científica.

Yannoulas (2005) coincide con este planteo. Sostiene que para la obtención de cargos de docencia e investigación, uno de los criterios de evaluación son los “indicadores de productividad”. Entonces, uno de los criterios es la cantidad de investigaciones y publicaciones realizadas, en medios internacionales y con referato, y consideradas en función de la edad del o la candidata. Esta productividad no toma en cuenta la calidad de lo producido, y mucho menos el ciclo vital, dado que se piensa en la carrera profesional ideal de un hombre, que no altera su padrón de productividad a partir de los acontecimientos de reproducción biológica y cultural de la familia. El fenómeno detrás de esto, en términos de la autora, es el androcentrismo científico, una jerarquía no explícita que sanciona temas de conocimiento como dignos o indignos, mayores o menores, nobles o innobles, relevantes o secundarios, así como las metodologías de investigación apropiadas e inapropiadas. Es a través de esta vía que queda eliminada como objeto de investigación y de práctica docente una gran parte de la práctica social, y con ellas las investigadoras y las docentes que de ella se ocupan.

La etapa de formación doctoral que se desarrolla entre los 25 y los 40 años según los distintos países y disciplinas, coincide con las edades de mayor fertilidad de la mujeres, lo que plantea una serie de desafíos al enfrentar esta instancia. A su vez, este momento se ubica antes de la iniciación de los estudios de posgrado, por lo que este es un factor que influye de manera importante en el tiempo de obtención del título de doctorado, ya que sería una actividad que se superpone o coincide temporalmente con las responsabilidades y el cuidado de hijos pequeños (Estébanez, 2007). Rodigou et al. (2010) también encuentran esta realidad reflejada en su investigación sobre trayectorias laborales y académicas en la Universidad de Córdoba. Las entrevistadas sostienen tener que postergar la formación de posgrado para priorizar las tareas de cuidado de los hijos pequeños, para retomar la formación cuando estos ya han crecido. En Argentina, se detectó que la duración de los estudios doctorales difería en mujeres y varones. Mientras que el 20% de los varones obtienen su título en un periodo no superior a los 4 años, el porcentaje de mujeres en la misma situación es del 9% (Estébanez, 2004). Debe tenerse en cuenta que la obtención del Doctorado es un título necesario a la hora de ocupar cargos de mayor jerarquía institucional dentro de las universidades argentinas.

Otro punto interesante a destacar es que los hombres siguen perpetuando la separación entre la esfera pública y privada, de esta manera se distancia de las responsabilidades familiares y domésticas. La agenda corporativa fomenta este alejamiento de los hombres mediante largas jornadas de trabajo, viajes, reubicaciones. Es por esto que Collinson y Hearn (1994) sostienen que el uso y manejo del tiempo no son neutrales a las relaciones de género, sino que justamente son sexuados (*gendered*). El manejo del tiempo sigue una lógica patriarcal, donde el trabajo pago es más importante o valorado que el trabajo doméstico y la crianza. Sin embargo, Buswell y Jenkins (1993 citado en Collinson y Hearn, 1994) sostienen que el tiempo disponible de los hombres para dedicarle al trabajo, es posible únicamente mediante la flexibilidad y disponibilidad de las mujeres.

Otra característica del trabajo femenino es la complementariedad del mismo dentro de la economía familiar (Juárez Jerez et al, 2012; Perona, 2009). En general ocupa, implícita o explícitamente, un lugar subsidiario, siendo el principal el cuidado del hogar y los hijos. Esto deriva en menor dedicación temporal y menor retribución económica, lo que a su vez lleva a menor valoración social y mayor inestabilidad (Barberá et al, 2002). Tomás y Guillamón Ramos (2009) también sostienen que el desarrollo profesional de la

mujer tiene un carácter secundario. Aparece la convicción en hombres como en mujeres, de que la necesidad de consolidar una carrera profesional es más fuerte en el hombre que en la mujer.

Finalmente, Wainerman (1997) sostiene que dado el doble rol de las mujeres se ha instalado en la sociedad como un hecho habitual y no de carácter excepcional, por lo que las estrategias para articular familia y trabajo plantean un desafío que necesita una respuesta de la sociedad, no solo particular. Bailyn (2007) sostiene que los límites que separan los roles de hombres y mujeres con respecto a las tareas domésticas y profesionales, deben ser más permeables. Esto quiere decir que tanto hombres como mujeres deben ser igualmente responsables en la esfera pública como en la privada. Estos cambios solo podrán alcanzarse si se involucran diversos actores sociales: las organizaciones, la institución familiar, los gobiernos y la sociedad en su conjunto (Paludi, 2009).

Podemos concluir entonces que una de las barreras fundamentales para la mujer a la hora de desarrollarse profesionalmente, continúa siendo la carencia de apoyo para conciliar vida familiar y vida laboral. Se necesita del apoyo de diferentes niveles: societario, político, organizacional, para que la conciliación no suponga una disminución de la calidad de vida de las mujeres, ni implique renunciar a alguna de ellas (Tomás y Guillamón Ramos, 2009). Schein (2007) también sostiene la necesidad de mantener y ampliar los esfuerzos legales, pero plantea ir un paso más adelante y desafiar la forma “corporativa conveniente” de trabajo y reestructurar el trabajo directivo para facilitar el balance entre trabajo y familia. En línea con este planteo, Rodigou et al (2010) sostienen que deben tomarse medidas de apoyo económico para favorecer la conciliación trabajo-familia de los miembros de la institución. Por ejemplo plantean la creación o implementación de guarderías destinadas al cuidado de los hijos de los docentes-investigadores.

Visibilidad y Productividad

Tomás, Castro y Durán (2012) definen visibilidad como el grado de presencia y reconocimiento de las mujeres en el ámbito académico. En la mayoría de las ciencias las

mujeres han sido invisibles debido a que sus contribuciones no fueron suficientemente reconocidas (Dube, 1989). Ardener (1989) y Alemany (1995) sostienen que esta invisibilidad puede relacionarse a la imagen que tradicionalmente se le ha atribuido a la mujer de ser pasivo en clara contraposición a la postura activa en la comunidad asociada a los hombres. Por ejemplo el estilo de participación femenino, al que se define como más moderado y prudente, lo que las hace pasar más desapercibidas que sus colegas hombres, que tienden a mostrarse más extrovertidos y agresivos en perseguir la consecución de sus logros (Tomás, Castro y Duran, 2012).

En la actualidad, el principal criterio para estimar valía académica es el de producción de investigaciones posteriormente publicadas en revistas académicas con revisión de pares. Por eso el grado de competitividad en la producción científica es elevado (Stephan y Levin, 1992; Ceci y Williams, 2011; Tomás, Castro y Duran, 2012). Se utilizan dos criterios para medir la productividad, el recuento de artículos publicados y el prestigio de las revistas en donde los mismos están publicados, así como también la cantidad de citas obtenidas por dichos artículos (Wanner, Lionel y David, 1981).

La productividad y la visibilidad son entonces dos indicadores importantes para medir la excelencia en la investigación. Por ende se toman en cuenta para distribuir recursos valiosos como sueldos, subvenciones y reconocimientos (Ward, Julie y Grant, 1992, Ceci y Williams, 2011; Baldi, 1998). Tomás, Castro y Duran (2012, p. 143) afirman entonces “que tanto en relación a los criterios relacionados con la visibilidad derivada del reconocimiento obtenido a través de las publicaciones, como aquellos relacionados con el estatus conseguido en las organizaciones universitarias, las profesoras parten con evidentes desventajas y, por consiguiente, son menos visibles que sus compañeros masculinos”. Ceci y Williams (2011) sostienen que las principales causas se encuentran en la distribución de recursos, ya que en su estudio demostraron que con igual cantidad de recursos no hay diferencia en la cantidad y calidad de las publicaciones. El problema radica entonces en el acceso de las mujeres a las fuentes de financiación, generalmente asociadas con el puesto. Los autores sostienen que las mujeres alcanzan puestos que ofrecen menos recursos por cuestiones de socialización, elección de carreras, expectativas asociadas al rol que deben cumplir en la sociedad y especialmente a la maternidad. Tomás, Castro y Duran (2012) coinciden con esto al afirmar que las profesoras tienden a desempeñar cargos de gestión de “segunda línea”, definidos como

aquellos que tienen menos proyección externa y conllevan más horas de trabajo poco visible. Estébanez (2003) también sostiene que las mujeres realizan tareas en sus disciplinas que coinciden con las de menor relevancia para su análisis de ámbitos académicos argentinos.

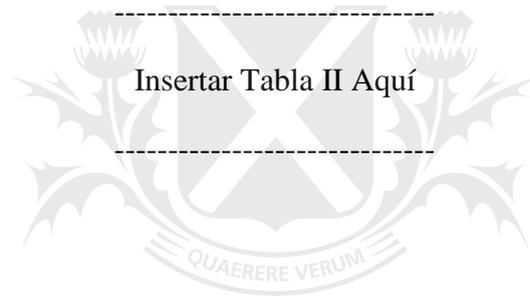
A su vez, hay varios autores (Ely, 2000; White, 2003; Sanchez Moreno et al., 2013) que sostienen que la visibilidad y el *networking* inciden en la promoción. La visibilidad se refiere a contar presencia en aquellos entornos que ofrece posibilidades de promoción, otorgan poder o autoridad, por ejemplo las publicaciones, las relaciones con miembros fuera del departamento y fuera de la universidad, como contar con relaciones con el Ministerio de Educación o en el ámbito internacional. Por otro lado, el *networking* es la capacidad de desarrollar nuevos contactos, preferentemente en áreas claves o de mayor visibilidad (Ely, 2000; Sanchez Moreno et al., 2013).

La visibilidad se construye socialmente. A su vez, es más importante la visibilidad informal que la formal que da el puesto (White, 2003), porque es la visibilidad informal la que lleva con el tiempo a un reconocimiento formal y posibilidades de acceso o mejores contratos. En contextos de instituciones meritocráticas, el *networking* informal tiene una relación directa con la visibilidad, por ende la visibilidad informal se convierte en formal y genera poder (Sanchez Moreno et al., 2013). Esto favorece a los hombres en detrimento de las mujeres, dado que son ellos los que destinan más tiempo al *networking* (Ely, 2000). A su vez, la autora sostiene que esta es una de las principales razones por las cuales las carreras de las mujeres empiezan más tarde y evolucionan de manera más lenta.

A modo de síntesis, los condicionantes personales de la visibilidad no afectan de igual modo a ambos géneros, como hemos visto anteriormente a las mujeres les cuesta más ser visibles porque están en minoría y mostrar el éxito no ha sido uno de los valores educativos en los que han sido socializadas. En cambio, los hombres sí tienen la visibilidad como claro objetivo en sus carreras académicas. La visibilidad no es propia de la persona sino que depende del momento, las circunstancias y la propia voluntad de ser visible. Por otra parte, el entorno universitario descrito y las diferentes funciones que desarrolla el profesorado influyen en la visibilidad. Ser más o menos visible en la comunidad universitaria se relaciona con las diferentes funciones que el profesorado tiene asignadas. Las actividades de gestión así como la investigadora facilitan la

visibilidad, siendo esta última percibida como la más prestigiosa. La actividad docente sin embargo genera menos visibilidad (Tomás, Castro y Duran, 2012). Y como también hemos visto con anterioridad, las mujeres ocupan en su gran mayoría puestos de docencia que generan menos visibilidad y tienen menos acceso a fuentes de financiación para llevar adelante investigaciones (Ceci y Williams, 2011).

A modo de síntesis, se ha preparado una tabla que presenta la categorización de las barreras al acceso a posiciones de poder surgidas de la revisión bibliográfica de este trabajo.



Universidad de
San Andrés

CONCLUSIONES

Las mujeres han alcanzado en los últimos años una presencia significativa en la educación superior argentina. Sin embargo, existe una serie de limitaciones que ponen en cuestión el carácter equitativo de esta situación, como hemos visto a la largo de este trabajo. Entonces, los sesgos disciplinarios en los que se detecta el peso de los estereotipos culturales, la exclusión creciente a medida que se asciende en el poder y la visibilidad social, y la concentración en puestos de menor autonomía, menos dedicación temporal y rango salarial, son situaciones recurrentes en las que transcurre la carrera docente y de investigación femenina.

A su vez, las mujeres no acceden en la actualidad a las posiciones de poder y representación universitaria en los mismos porcentajes equiparables a los hombres. Sumado a esto, la brecha de género se ensancha a medida que aumenta el poder atribuido a cada cargo. Así lo demuestran los porcentajes presentes en las universidades argentinas, donde las mujeres ocupan el 50% de los cargos como profesoras y docentes, pero solo acceden a cargos de dirección de departamento el 33%, alcanzando el puesto más alto de gestión - el rectorado - solo el 12% (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2011).

Entonces, ¿por qué las mujeres no alcanzan posiciones de poder en una profesión feminizada? Para intentar dar respuesta a este hecho, primero se describió el ingreso de las mujeres al mercado laboral, lo cual explica en gran medida la presencia masiva de ellas en algunas profesiones, y particularmente la incorporación masiva de las mujeres a la carrera docente. Para alcanzar este fin, se describió la importancia del rol que recibió la mujer como madre educadora, el proceso de conformación de la profesión docente, así como también la feminización del ingreso de las mujeres a la universidad y sus influencias como agente emancipador para las mujeres y repercusiones en la carrera docente-investigador.

A través de la descripción de la conformación de la profesión docente hemos visto que la misma cuenta con una segregación horizontal (feminización) de la profesión docente, dado que hay un desequilibrio en número entre hombres y mujeres pertenecientes a la misma. A su vez, también ocurre una segregación vertical, ya que la profesión docente

cuenta con la escasez de mujeres en posiciones de poder. Hemos visto también que, la profesión es discriminatoria en términos de Barberá et al. (2002) ya que la profesión va acompañada de sueldos más bajos, mayor índice de desempleo, menor valoración social y mayor inestabilidad (Juárez Jerez et al, 2012; Perona, 2009).

Por otro lado, algunos autores se refirieron a la profesión docente como una semi-profesión. Hearn (1985) sostenía que las primeras profesiones establecidas como tales, fueron ocupadas por los hombres, y las mujeres recién pudieron ocupar la segunda ola de profesiones (semi-profesiones), donde se encontraba la enseñanza. Dentro del campo educativo argentino, la profesión docente surgió priorizando cuestiones relativas al “ser” del docente antes que a la posesión y dominio de conocimientos. Por eso también, la formación docente se asemejó desde sus orígenes al aprendizaje de un oficio (apropiarse por imitación de un saber hacer), antes que a la preparación profesional. Esta última implicaría una apropiación activa de los conocimientos específicos (saber pedagógico) como así también de los saberes propios de las distintas disciplinas (Alliaud, 1993). Este proceso terminó desprestigiando a la profesión docente, catalogando a la profesión como una actividad intelectualmente pobre y por ende mal remunerada.

Por otro lado, la enseñanza en Argentina y en sus orígenes, se asocia a las características propias de la maternidad, propias del fuero interno. Esto coincide con el planteo de Janet Wolff (1977) que sostiene que la posición de la mujer dentro de la organización es inseparable de la posición de la mujer en la sociedad. El discurso de la época sobre la identidad femenina fue construido por oposición a la identidad masculina y alrededor de la idea de madre educadora (Morgade, 1989, 1992; Yannoulas, 1996). Hubo una intencionalidad del Estado-Nación en atraer a las mujeres a la carrera magisterial. Se resaltaban ciertas cualidades consideradas naturales al género femenino y acordes con la tarea de enseñar. Los fines de la escuela pública rondaban en torno a la misión educadora más que instructiva, y esos fines se alineaban con las cualidades naturales de las mujeres (Alliaud, 1993). Por otro lado, Yannoulas (1996) sostendría que esta simbiosis entre las funciones maternas y profesionales permanece aún vigente y es difícil de quebrar. El status de madre educadora cumplió un doble rol, el de excluirlas del ámbito de la producción del conocimiento mientras que las incluía en la distribución del mismo. Esto se replica no solo en el magisterio, sino que también se traslada a los

ámbitos universitarios. Esto es un factor que seguramente incide en la escasa presencia de mujeres en cargos de gestión y producción de conocimiento. Este es un factor que puede enriquecer al conjunto de razones incluidas dentro de las barreras de visibilidad y promoción.

A su vez, y a diferencia de lo ocurrido en la enseñanza primaria y secundaria, la incorporación de las mujeres argentinas a la universidad fue tardía y conflictiva (Yannoulas, 2005). Esto podría deberse a que la universidad constituía un paso ineludible de entrenamiento y legitimación en la carrera hacia el poder político y social. Los varones eran quienes accedían a los estudios superiores como parte de su integración exitosa a la esfera pública y al reconocimiento social, mientras que las mujeres seguían invisibilizadas en la esfera privada y asignadas a las tareas propias de la reproducción y cuidados de la familia y el hogar (Yannoulas, 2005; Papadópulos y Radakovich, 2003). Por otro lado, las mujeres accedieron masivamente a la distribución y reproducción del conocimiento, pero en menor medida a su producción, durante los años de creación de Magisterio. Del mismo modo, también accedieron masivamente a puestos escolares de ejecución pero en menor medida a puestos directivos (Yannoulas, 1996, 1997).

Por otro lado, uno de los principales obstáculos para las universitarias fue la necesidad de romper con los valores y modelos femeninos hegemónicos que habían heredado a través de la socialización previa y durante la etapa universitaria. Estos valores y modelos se centraban en la dependencia, fragilidad, pasividad propios de la mujer, características que se oponían a las requeridas para el trabajo universitario y profesional, centradas en la autonomía intelectual y los imperativos del éxito del mundo público (Yannoulas, 2005). A su vez, Barrancos (2010) argumenta que tanto varones como mujeres admitían la superioridad de los profesores varones en cuanto a preparación y capacidad en las altas casas de estudios.

Por lo tanto, si bien la educación básica había sido siempre un lugar de predominancia femenina, la enseñanza superior muestra que pese a la notable feminización, no hay una equitativa distribución de los cargos. Esto puede deberse en parte a que el desafío dejó de concentrarse en la distribución del conocimiento, para centrarse en la producción del conocimiento, área destinada a los docentes varones durante la etapa de creación del magisterio. Sumado a esto, la producción del conocimiento fue captada por las

Universidades y centros de investigación, terreno al cual las mujeres tenían poco o escaso acceso. Sumado a esto, Hearn (1998 en Sánchez Moreno, Tomás y Lavié Martínez, 2013) ya había sostenido que la gestión y la organización del conocimiento han sido históricamente monopolizadas por los hombres y que las universidades no escapan de esta realidad. Muchos de los mecanismos estructurales presentes en la educación superior representan una cultura organizativa de tipo patriarcal (Townley, 1993 en Sánchez Moreno, Tomás y Lavié Martínez, 2013).

Entonces, la revisión de la literatura sobre el sistema Educativo Superior argentino permitió identificar la feminización de la carrera docente universitaria como una barrera al acceso a posiciones de poder. La feminización de una profesión hace referencia a la existencia de una devaluación de este tipo de trabajo. Esta devaluación incluye aspectos cuantitativos como el deterioro del salario real, el cual perdió en Argentina entre un 30 y 40% su poder adquisitivo (Perona, 2009) y cualitativos como la rutinización y burocratización de las tareas: clases masivas, falta de incentivos para la capacitación y la ausencia de controles adecuados (Perona, 2009). También refiere la presencia de un alto componente de trabajo llamado vocacional o voluntario y disminución del prestigio social asociado con esa labor (Juárez Jerez et al, 2012). Al feminizarse las tareas docentes éstas dejan de ser apetecibles para los hombres, y son tomados por las mujeres. Especialmente por tratarse de cargos con dedicación parcial, y por ende más flexibles. Esto les permite a las mujeres compatibilizar mejor las demandas profesionales con las del cuidado del hogar y los hijos. A su vez, esto se debe al carácter complementario del trabajo femenino dentro de la economía familiar. Ocupa un lugar subsidiario, dado que el principal es el cuidado del hogar y los hijos. La concentración entonces femenina es en estas tareas, limitando su acceso a las posiciones de poder porque estas aún siguen siendo ocupadas por los hombres y no han sido feminizadas. Por ende implican más dedicación horaria, no son flexibles, no están rutinizados, no están asociados a componentes voluntarios o vocaciones y finalmente han sufrido menos devaluación económica y social.

Por otro lado, la revisión de la literatura sobre el Techo de Cristal y las barreras al crecimiento permitió identificar tres pilares fundamentales para el desarrollo de la carrera profesional de las mujeres en ámbitos profesionales, particularmente en ámbitos

universitarios: la cultura organizacional dominante y los estereotipos de género, la conciliación vida laboral y familia y, la visibilidad y productividad.

Dentro de la barrera sobre la cultura organizacional y estereotipos de género, se destacan en ámbitos universitarios los siguientes estereotipos: el carácter subsidiario de la carrera profesional de la mujer, su menor capacidad para ajustarse a los estándares académicos, al uso y la consiguiente necesidad de demostrar un nivel de excelencia superior, y la carencia de cualidades para el liderazgo entendido como ejercicio de autoridad. Estos resultados estarían en línea con los resultados encontrados en los estudios de Schein (2007), donde las características masculinas están asociadas al puesto de gerente. Ser un buen gerente y ser un buen líder está asociado a características masculinas, lo cual perjudica directamente a la mujer. A su vez, esto perjudica especialmente a la mujer en su carrera docente, donde como hemos visto antes, históricamente ocupó el rol de reproductora de contenidos y no como productora y gestora de los mismos. Esto lleva a que aun contando con una profesión feminizada, se dificulta el acceso a los puestos de gestión porque ellos, aun en ámbitos universitarios, son asociados a características masculinas. A su vez, la carencia de personas de género femenino que hayan ocupado lugares de poder con anterioridad, explica que la cultura dominante sea de carácter masculino y este hecho es, en sí mismo, una barrera a la hora en que la mujer se plantea acceder a cargos y, en el caso de acceder, ejercerlos (Díez Gutiérrez et al, 2003; Carreño et al, 1998 en Tomás y Guillamón Ramos, 2009).

También se describió la barrera sobre la conciliación entre la vida familiar y la profesional. Las responsabilidades del trabajo inciden en el ámbito familiar así como el ámbito profesional incide en el familiar. Los criterios de evaluación de la carrera universitaria están contruidos al servicio del ciclo vital y profesional masculino de manera que, la época de mayor productividad de la carrera profesional suele coincidir con la época de tener hijos. Esto genera un sentimiento sobre la existencia de una desigualdad de oportunidades. Es un esfuerzo considerable para las mujeres académicas tratar de hacer compatibles las exigencias de dedicación derivadas de un cargo de gestión con las demandas familiares (Vizcarra Bordi y Vélez Bautista, 2007; Estébanez, 2007; Rodigou et al, 2010). Es más, muchas han manifestado que solamente han podido acceder a cargos cuando disminuyeron las exigencias familiares, cuando los hijos llegan

a cierta edad o cuando se han independizado, y siempre si se cuenta con el apoyo de la pareja (Tomás y Guillamón Ramos, 2009).

Otra característica del trabajo femenino es la complementariedad del mismo dentro de la economía familiar. En general ocupa, implícita o explícitamente, un lugar subsidiario, siendo el principal el cuidado del hogar y los hijos. Esto deriva en menor dedicación temporal y menor retribución económica, lo que a su vez lleva a menor valoración social y mayor inestabilidad (Barberá et al, 2002). Tomás y Guillamón Ramos (2009) también sostienen que el desarrollo profesional de la mujer tiene un carácter secundario. Aparece la convicción en hombres como en mujeres, de que la necesidad de consolidar una carrera profesional es más fuerte en el hombre que en la mujer. Esto se refuerza, cuando las mujeres alcanzan puestos que ofrecen menos recursos por cuestiones de socialización, elección de carreras, expectativas asociadas al rol que deben cumplir en la sociedad y especialmente a la maternidad. Tomás, Castro y Duran (2012) coinciden con esto al afirmar que las profesoras tienen a desempeñar cargos de gestión de “segunda línea”, definidos como aquellos que tienen menos proyección externa y conllevan más horas de trabajo poco visible.

Esto nos lleva a la última barrera, la de visibilidad y promoción. Hemos visto que los condicionantes personales de la visibilidad no afectan de igual modo a ambos géneros, a las mujeres les cuesta más ser visibles porque están en minoría y mostrar el éxito no ha sido uno de los valores educativos en los que han sido socializadas. En cambio, los hombres sí tienen la visibilidad como claro objetivo en sus carreras académicas. La visibilidad no es propia de la persona sino que depende del momento, las circunstancias y la propia voluntad de ser visible. Por otra parte, el entorno universitario descrito y las diferentes funciones que desarrolla el profesorado influyen en la visibilidad. Ser más o menos visible en la comunidad universitaria se relaciona con las diferentes funciones que el profesorado tiene asignadas. Las actividades de gestión así como la investigadora facilitan la visibilidad, siendo esta última percibida como la más prestigiosa. La actividad docente sin embargo genera menos visibilidad (Tomás, Castro y Duran, 2012). Y como también hemos visto con anterioridad, las mujeres ocupan en su gran mayoría puestos de docencia que generan menos visibilidad y tiene menos acceso a fuentes de financiación para llevar adelante investigaciones (Ceci y Williams, 2011).

Para concluir entonces, algunos autores proponen que las organizaciones, y en este caso en particular las universidades, debieran trabajar para eliminar los estereotipos y prejuicios hacia las mujeres, así como también establecer políticas de igualdad de oportunidades para atraer y retener a las mujeres como profesionales y directivas. Algunas medidas podrían ser acuerdos de trabajo flexible, la formación y adiestramiento, la creación de redes de trabajo, las tutorías, la asignación de tareas variadas y que entrañen nuevos retos, la planificación en el desarrollo de la carrera, así como todo lo relacionado con la promoción de las políticas de conciliación con las familias y la prevención del acoso sexual en el trabajo (Nieto y Hernández, 2007).

Sin embargo, también hemos visto que varios autores (Martin, 1981; Wolff, 1977, Wainerman; 2007, Nieto y Hernández, 2007; Schein, 2007) sostienen que los cambios deben ocurrir en el ámbito social y no solo organizacional. Estos autores sostienen que para obtener cambios fundamentales en el destino de las mujeres en el trabajo, se requieren cambios en la concepción de la familia, el sistema educativo, en los arreglos institucionales alrededor de la religión, el sistema social, las leyes, las políticas y la constitución del gobierno. Se necesitan entonces cambios más profundos en la sociedad para ver cambios en el mercado laboral dado que las organizacionales son un mero reflejo de lo que sucede en el ámbito social.

La mayor representación femenina no solo se asocia a una cuestión de equidad sino también a una cuestión de calidad, la incorporación del punto de vista femenino en los puestos de toma de decisiones y gestión permite ampliar y enriquecer el proceso así como también, el proceso de formación de nuevas generaciones. A su vez, es en estos cargos donde se debaten las orientaciones de la acción universitaria y se definen las estrategias políticas (Estébanez, 2007; Mondino, 2012)

Históricamente, para las universidades llevar adelante procesos de transformación institucional es más complejo y más trabajoso. Algunos creen que solo puede ocurrir cuando es generado por factores externos a la academia. Sin embargo, Rivas (2015) sostiene que es posible la transformación interna siempre y cuando se tenga en cuenta algunas cuestiones, entre ellos cambios culturales, participación e inclusión de diversos actores (profesores, estudiantes, grupos externos). Entonces qué mejor oportunidad que introducir estos cambios teniendo en cuenta una perspectiva de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*, 4(2), 139–158.
- Acker, J. (1992). From sex roles to gendered institutions. *Contemporary sociology*, 21(5), 565-569.
- Acker, S. (1995). Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo (Vol. 1). Narcea Ediciones.
- Acker, J. (1999) Rewriting class, race, and gender: problems in feminist rethinking. In Ferree, M.M., Lorber, J. and Hess, B.B. (eds) *Revisioning Gender*, pp. 44–69. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Acker, J. (2004). Gender, Capitalism and Globalization. *Critical Sociology*, 30, 17–41.
- Agut, S., & Salanova, M. (1998). Mujeres y trabajo: Un reto para la investigación psicosocial. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 133–139.
- Aleman, C. (1995). Sobre la invisibilidad y la ignorancia en la institución del saber. In *Invisibilidad y presencia: Seminario Internacional Género y Trayectoria Profesional del Profesorado Universitario*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas UCM.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Alvesson, M. and Billing, Y.D. (1997) *Understanding Gender and Organizations*. London: Sage.
- Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas. (2011). Ministerio de Educación de la República Argentina. Retrieved from <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario de Estad%C3%ADsticas Universitarias - Argentina 2011.pdf>
- Ardener, E. (1989). *The voice of prophecy and other essays*. Oxford: M. Chapman.

- Armstrong, P., & Armstrong, H. (n.d.). *Theorizing women's work*. Toronto: Garamond.
- Ayalon, H. (2003). Women and men go to university: mathematical background and gender differences in choice of field in higher education. *Sex Roles, 48*(5), Sex Roles.
- Bailyn, L. (2007). *Breaking the mold: Redesigning work for productive and satisfying lives*. Cornell University Press.
- Baldi, S. (1998). Normative versus Social Constructivist Processes in the Allocation of Citations: A Network-Analytic Model. *American Sociological, 63*(6), 829–46.
- Barberá, E. (n.d.). Rompiendo el techo de cristal: los beneficios de la diversidad de género en los equipos de dirección. Proyecto de investigación financiado por el CICYT y el Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer. Plan Nacional I+D, Programa Sectorial de Estudios de las Mujeres y el Género). Retrieved from <http://www.uv.es/iued/investigacion/proyectos/>
- Barberá, E. (2005). “Mujeres en las Universidades Españolas”. *Universidalia* n° 7.
- Barberá Heredia, E.; Ramos López A. y Sarrió Catalá, M. (2000). Mujeres directivas ante el tercer milenio: el proyecto NOWDI XXI. *Papeles del Psicólogo*. N° 75, pp 46-52.
- Barberá Heredia, E., Ramos, A., Sarrió, M., & Candela, C. (2002). Más allá del “techo de cristal”. *Diversidad de género. Revista Del Ministerio de Trabajo Y Asuntos Sociales, 40*, 55–68.
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bellota, A. (2012). *Julieta Lanteri, la pasión de una mujer*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Benschop, Y., & Meihuizen, H. E. (2002). Reporting gender: representations of gender in financial and social annual reports. In I. Aaltio-Marjosola & A. J. Mills (Eds.), *Gender, identity and the culture of organizations* (pp. 160–184). London: Routledge.

- Blanco, C., & Jodor, N. L. (2013). ¿Las trayectorias laborales en el campo académico permiten una re significación de la matriz de género? El caso de la Universidad Nacional de Córdoba. In III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género 25, 26 y 27 de septiembre de 2013 La Plata, Argentina. Desde Cecilia Grierson hasta los debates actuales. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género.
- Brenner, O. C., Tomkiewicz, J., & Schein, V. E. (1989). The Relationship between Sex Role Stereotypes and Requisite Management Characteristics Revisited. *The Academy of Management Journal*, 32(3), 662–669.
- Bristor, J. M., & Fischer, E. (1993). Feminist thought: Implications for consumer research. *Journal of consumer research*, 19(4), 518-536.
- Broadbridge, A., & Hearn, J. (2008). Gender and Management: New Directions in Research and Continuing Patterns in Practice. *British Journal of Management*, 19, S38–S49.
- Brush, S. G. (1991). Women in science and engineering. *American Scientist*, 79(5), 404-419.
- Cáceres Reche, M. P., Sachicola, A., & Hinojo Lucena, M. A. (2015). Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto universitario español. *European Scientific Journal*, 11(2).
- Calás, M.B. and Smircich, L. (1992) Re-writing gender into organizational theorizing: direction from feminist perspectives. In Reed, M.I. and Hughes, M.D. (eds) *Rethinking Organization: New Directions in Organizational Research and Analysis*, pp. 227–53. London: Sage.
- Calás, M., & Smircich, L. (1996). From the “Woman”’s point of view’: feminist approaches to organization studies”. In S. Clegg, C. Hardy, & W. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 218–57). London: Sage Publications.

- Calás, M., & Smircich, L. (2006). From the “Woman”’s point of view’ ten years later: Towards a feminist organization studies. In S. Cleg, C. Hardy, T. Lawrence, & W. Nord (Eds.), *The Sage handbook of organization studies* (2nd. ed., pp. 284–346). London: Sage Publications.
- Carli, A. H., & Eagly, L. L. (2011). Gender and leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Eds.), *The Sage handbook of leadership* (pp. 103– 117). London: Sage Publications.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (2011). Understanding current causes of women’s underrepresentation in science. *Understanding Current Causes of Women’s Underrepresentation in Science*, 108(8), 3157–3162.
- Chanana, K. (2003). Visibility, gender, and the careers of women faculty in an Indian university. *Journal of Education*, 38(3), 381–390.
- Chinchilla, N., León, C., Torres, E., & Canela, M. A. (2006). Frenos e impulsores en la trayectoria profesional de las mujeres directivas. Documento de investigación DI no. 632. Universidad de Navarra.
- Chodorow, N. J. (2002). Glass ceilings, sticky floors, and concrete walls: internal and external barriers to women’s work and achievement. In B. Seeling, R. Paul, & C. Levy (Eds.), *Constructing and deconstructing woman’s power* (pp. 18–28). London: Communication Crafts.
- Collinson, D., & Hearn, J. (1994). Naming Men as Men: Implications for Work, Organization and Management. *Gender Work & Org Gender, Work & Organization*, 1(1), 2–22.
- Cucuzza, H. R. (1986). *De congreso en congreso. Crónica del primer congreso pedagógico argentino*. Buenos Aires: Besana.
- Cucuzza, H. R. (1997). ¿La Singer o la tiza? Mujeres en el Congreso Pedagógico de 1882. In G. Morgade (Ed.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Deaux, K. (1995). How basic can you be? The evolution on gender stereotypes. *Journal of Social Issues*, 51 (1), 11-20.
- De Filippo, D., Sanz Casado, E., & Gómez, I. (2009). Movilidad científica y género: Estudio del profesorado de una universidad española. *Revista mexicana de sociología*, 71(2), 351-386.
- Diamond, I., & Quinby, L. (1988). American feminism and the language of control. *Feminism and Foucault: Reflections on resistance*, 193-206.
- Diekmann, A.B. y Eagly, A.H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188
- Díez Gutiérrez, E. J., Terrón, E., & Anguita, R. (Eds.). (n.d.). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- Dube, L., Leacock, E. B., & Ardener, S. (Eds.). (1989). *Visibility and power: Essays on women in society and development*. New Delhi: Oxford University Press.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Press.
- Einarsen, S. y Raknes, B.I. (1997). Harassment at work and the victimization of men. *Violence and Victims*, 12, 247-263.
- Ely, R. J. (2000). Theories of gender in organizations: A new approach to organizational analysis and change. *Research in Organizational Behaviour*, 22, 103-151.
- ENWISE INFORME (2004). Waste of Talents: turning private struggles into a public issue. European Commission. ENWISE Expert Working group on Women Scientists. Disponible en http://www.eu.int/comm/research/science-society/women-science/enwise_en.html.

- Essers, C. (2009). Reflections on the Narrative Approach: Dilemmas of Power, Emotions and Social Location While Constructing Life-Stories. *Organization Studies*, 16, 163–181.
- Estébanez, M. E. (2003). La participación de la mujer en el sistema de ciencia y tecnología en Argentina. Documento de trabajo nro. 8, Grupo Redes. UNESCO-Oficina Regional de Montevideo.
- Estébanez, M. E. (2004). Conocimiento científico y políticas públicas: un análisis de la utilidad social de las Investigaciones científicas en el campo social. *espacio abierto*, 13(1).
- Estébanez, M. E. (2007). Ciencia, tecnología y políticas sociales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 34. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/145/14503401/>. Consultado el 2/08/2016
- Estébanez, M. E. (2009). Género e investigación científica en las universidades latinoamericanas. *Educación superior y sociedad*, 12(1), 81-106.
- Estebarez, A. (2004). Observatorio e-Igualdad. Córdoba: Diputación de Córdoba.
- Feldberg, R. L., & Glenn, E. N. (1979). Male and female: Job versus gender models in the sociology of work. *Social problems*, 26(5), 524-538.
- Fernández Ruiz, L. (2000). Roles de Género - mujeres académicas - ¿conflictos? III Congreso Internacional Multidisciplinario sobre Mujer, Ciencias tecnología. Universidad de Panamá. 27, 28 y 29 julio. Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/lourdes.htm>
- FIEL (Fundación de Investigaciones económicas Latinoamericanas). (2007). El Mapa Económico de las Mujeres Argentinas (1998-2006). Informe nro. 93.
- Flax, J. (1987) Postmodernism and gender relations in feminist theory. *Signs*, 12,4,1–23.
- Gamson, J. and Moon, D. (2004) The sociology of sexualities: queer and beyond. *Annual Review of Sociology*, 30, 47–64.

- García de Fanelli, A. M. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media.
- García de Fanelli, A., & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1).
- García de Fanelli, A. (1989). Patrones de desigualdad social en la sociedad moderna: una revisión de la literatura sobre discriminación ocupacional y salarial por género. *Desarrollo económico*, 239-264
- Gavey, N. (1989). Feminist poststructuralism and discourse analysis: Contributions to feminist psychology. *Psychology of women quarterly*, 13(4), 459-475.
- Gay, P. (1992). *La experiencia burguesa. De Victoria a Freud, Tomos I y II*. Mexico: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Gherardi, S. (1995). *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*. London: Sage Publications Ltd.
- Glaser, B., Strauss N. (1967). Muestreo teórico. En *The Discovery of Grounded Theory*, Adeline press, Chicago (traducción del Capítulo III).
- González Ramos, A. M. (2009). La carrera profesional de las investigadoras jóvenes: un camino lleno de posibilidades. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 4(12), 2.
- Guil Bozal, A. (2007). Docentes e investigadoras en las universidades españolas: visibilizando techos de cristal. *Revista de Investigación*, 25(1), 11-113.
- Gómez-Álvarez Díaz, R., & Patiño Rodríguez, D. (2011). Análisis multidimensional de la segregación por razón de género en la Universidad en Europa. Universidad de Sevilla, España

- Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der „Geschlechtercharaktere“ –Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs-und Familienleben. *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*, 363-393.
- Hawley, M., Whirter, E., Torres, D., & Rasheed, S. (1998). Assessing Barriers to Women's Career Adjustment. *Journal of Career Adjustment*, 6(4), 449– 479.
- Hearn, J. (1985). Patriarchy, Professionalism and the Semi-Professions. In C. Unger (Ed.), *Women and Social Policy*. London: Macmillan.
- Hearn, J. (1998). Men, managers and management. The case of higher education. In S. Whitehead & R. Moodley (Eds.), *Transforming managers: Engendering change in the public sector* (pp. 123–144). London: Taylor and Francis.
- Heller, L. (1999). *Las que vienen llegando: Nuevos estilos de liderazgo femenino*. Buenos Aires: Nuevo Hacer.
- Heller, L. (2011). Mujeres en la cumbre corporativa, el caso de la Argentina. *Revista Del Centro de Estudios de Sociología Del Trabajo*, 3, 68–96.
- Heller, L. (2012). Diversidad de Género en las Organizaciones: Empresas globales, culturas locales. Tesis Doctoral. http://www.econ.uba.ar/www/servicios/Biblioteca/bibliotecadigital/bd/tesis_doc/heller.pdf: Universidad de Buenos Aires.
- Heller, L. (2015). *Mujeres y varones en las organizaciones. Ambiciones y aspiraciones*. Buenos Aires: Pluma Digital ediciones.
- Heward, C. (1996). Women and carrers in higher education. In L. Morley & V. Walsh (Eds.), *Breaking Boundaries: Women in Higher Education*. Bristol: Taylor & Francis.
- Hoftede, G. (1999). *Culturas y organizaciones: el software mental: La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Editorial Alianza.
- Holvino, E. (2010). Intersections: The Simultaneity of Race, Gender and Class. *Organization Studies*, 17(3), 248–277.

- Illich, I. (1982). *Le genre vernaculaire*. Paris.
- Irigaray, L. (1974). *Speculum of the other woman*. New York: Cornell University Press.
- Jaggar, A.M. (1983) *Feminist Politics and Human Nature*. Totowa, NJ: Rowman and Allanheld.
- Juárez Jerez, H., Perona, E., Cuttica, M., Molina, E. y Escudero, C.
(2012).Feminización de la educación superior en las Ciencias Económicas: un estudio de caso. En Perona, B. E., (Ed.). *Economía feminista: Ensayos sobre el papel de la mujer en la economía, la educación y el desarrollo* (No. 330). Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.
- Kanter, R. M. (1975). Women and the structure of organizations: Explorations in theory and behavior. *Sociological Inquiry*, 45(2- 3), 34-74.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Kiss, D., Barrios, O., & Alvarez, J. (2007). Inequidad y diferencia. *Mujeres y desarrollo académico*. *Estudios Feministas*, 15(1), 85-105.
- Kram, K. E., & Hampton, M. M. (1998). When women lead: The visibility – vulnerability spiral. In E. B. Klein, F. Gabelnick, & P. Herr (Eds.), *The Psychodynamics of leadership* (pp. 193– 218). Madison: Psychosocial Press.
- Lamas, M. (1996). La antropología feminista y la categoría “género.” In *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Mexico DF: Miguel Angel Porrúa.
- Lincoln, A. E. (2010). The shifting supply of men and women to occupations: feminization in veterinary education. *Social Forces*, 88(5), 1969-1998.
- Lortie, D. (1975). *School- Teacher: A sociological study*. University of Chicago.
- Luiggi, A. (1959). *Sesenta y cinco valientes: Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Buenos Aires: Agora.

- Lykes, M.B. (1997) Dialogue with Guatemalan Indian women: critical perspectives on constructing collaborative research. In Gergen, M.M. and Davis, S.N. (eds) *Toward a New Psychology of Gender: A Reader*, pp. 49–64. New York: Routledge.
- Martin, J. (1990). Deconstructing Organizational Taboos: The Suppression of Gender Conflict in Organizations. *Organization Science*, 1(4), 339–359.
- Martin, P. Y. (1981). Women, Labour Markets and Employing Organizations: A Critical Analysis. In D. Dunkerley & G. Salaman (Eds.), *The Internacional Yearbook of Organization Studies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. Oxford, England
- Meier, K. y Wilkins, V.M. (2002). Gender differences in Agency head salaries: The case of public education. *Public Administration Review*, 62 (4), 405-411.
- Mendoza, B. (2002) Transnational feminism in question. *Feminist Theory*, 3,3, 295–314.
- Milkman, K. L., Akinola, M., & Chugh, D. (2012). Temporal Distance and Discrimination An Audit Study in Academia. *Psychological Science*, 23(7), 710–717.
- Mills, A. J. (1988). Organization, gender and culture. *Organization Studies*, 9(3), 351–369.
- Mills, A. J. (1995). Man/aging Subjectivity, Silencing Diversity: Organizational Imagery in the Airline Industry. The Case of British Airways. *Organization*, 2(2), 243 –269.
- Mills, A. J., & Tancred, P. (Eds.). (1992). *Gendering Organizational Analysis*. London: Sage Publications Ltd.
- Mirchandani, K., & Butler, A. (2006). Beyond Inclusion and equity. Contributions from transnational anti-racist feminism. In P. A. M. P. A. M. Konrad, D. P. Prasad, & J.

- K. Pringle (Eds.), *Handbook of Workplace Diversity* (pp. 476–510). Sage Publications Ltd.
- Mollo Brisco, G. F. M.; Moguiliansky, M. S., (2015). Mujeres directivas en las universidades nacionales argentinas. *Ciencias Administrativas*, (5).
- Mondino, S (2012). Repensando la igualdad de oportunidades. Mujeres en cargos de toma de decisión dentro de las Universidades Nacionales en el Conurbano. Presentación para la Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP).
- Montecino, S., & Rebolledo, L. (1995). De la mujer al género: Implicaciones académicas y teóricas. *Mujer y Género: Nuevos Saberes en las Universidades Chilenas*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.
- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Morgade, G. (1993). ¿Quiénes fueron las primeras maestras? *Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación*, 2(2).
- Morley, L. (2000). The micropolitics of gender in the learning society. *Higher Education in Europe*, 25(2), 229-235.
- Newton, L. S. de. (1967). *Las argentinas de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Zanetti.
- Nicolson, P. (1997). *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?* Madrid: Narcea.
- Nieto, S. A., & Hernández, P. M. (2007). Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 201–214.
- OECD Development Centre. (2014). *Social Institutions and Gender Index (SIGI) 2014 Synthesis Report*. Consultado el 18/11/2015. Retrieved from <http://www.oecd.org/dev/development-gender/BrochureSIGI2015-web.pdf>

- Osborne, R. (2005). Desigualdad y relaciones de género en las organizaciones: diferencias numéricas, acción positiva y paridad. *Política y sociedad*, 42 (2), 163-180.
- Padilla Carmona, M. T. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. *RELIEVE*, 14(1). Retrieved from http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm
- Page, S. E. (2007). *The difference: How the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Palermo, A. I. (2012). Estrategias y Proyectos profesionales de las estudiantes de carreras “masculinas”. De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales., 1(1).
- Paludi, M. (2009). Problematizando las relaciones de género en una organización con políticas de diversidad. Tesis de Maestría. Mentor: Gustavo Seijo. Maestría en Estudios Organizacionales. Buenos Aires: UDESA.
- Paludi, M. I., & Helms Mills, J. (2013). Making Sense of the Latin American “Other”: Executive Women in Argentina. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 32(8), 732–755.
- Paludi, M., Mills, A. J., & Helms Mills, J. (2012). Disturbing thoughts and gendered practices: A discursive review of feminist organizational analysis. Helsinki: 28th EGOS Colloquium July 5-7.
- Papadópulos, Jorge; Radakovicho, Rosario. 2003. Educación Superior y género en América Latina y El Caribe. Capítulo 8 en Seminario Internacional sobre la feminización de la matrícula de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. IESALC/UNESCO
- Perona, E. (2008). Women in higher education in Argentina: equality or job feminization?. *Canadian Woman Studies*, 27(1), 155.
- Powell, G. N. (Ed.). (1999). *Handbook of gender and work*. Sage Publications.

- Powell, G. N., Butterfield, D. A., & Parent, J. D. (2002). Gender and managerial stereotypes: have the times changed?. *Journal of management*, 28(2), 177-193.
- Prasad, P. (2005). Feminism: Gender as the core social principle. In *Crafting Qualitative Research: Working in the postpositivist traditions*. New York: M. E. Sharpe.
- Prichard, C. (1996). University management: is it men's work? In D. Collinson & J. Hearn (Eds.), *Men as managers, managers as men: Critical perspectives on men, masculinities and managements* (pp. 227– 238). London: Sage Publications.
- Ragins, B. R., Townsend, B., & Mattis, M. (1998). Gender Gap in the Executive Suite: CEOs and Female Executives Report on Breaking the Glass Ceiling. *The Academy of Management Executive*, 12(1), 28–42.
- Ramos, A., Sarrió, M., Barberá, E. y Candela, C. (2002). “Mujeres directivas y demandas organizacionales”. *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 183-192.
- Rivas, A. (2015). Una política integral para los docentes. In *La Educación Argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Rodigou, M. (Ed.). (2009). *Trayectorias laborales y académicas de docentes en la UNC. Brechas de género*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Salanova, M., Agut, S., & Grau, R. (2000). Tecnología asistida por ordenador y género: una perspectiva psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 9(1), 63–75.
- Sánchez-Apellániz, M. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sánchez, M. y Lavié, J. M. (2011). “El liderazgo y la asunción de cargos académicos en función del género”. En Tomás y Folch, Marina (Coord.) *La universidad vista desde la perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado*. Octaedro, Barcelona, pp. 15-43.
- Sánchez Moreno, M. R. & López Yáñez, J. (2009). *Mujeres agentes de cambio en la dirección de organizaciones universitarias*. Universidad de Sevilla. Facultad de

Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Sevilla,
España

Sánchez-Moreno, M., Tomás Folch, M., & Lavié Martínez, J. M. (2013). Visibilidad y poder de las mujeres en instituciones universitarias. *Education Policy Analysis Archives*, 21.

Sánchez Voelkl, P. (2011). La construcción del gerente: masculinidades en elites corporativas de Colombia y Ecuador. Flacso-Sede Ecuador.

Schein, V. E. (1973). The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of applied psychology*, 57(2), 95.

Schein, V. E. (1975). Relationships between sex role stereotypes and requisite management characteristics among female managers. *Journal of applied psychology*, 60(3), 340.

Schein, V. E. (2007). Women in management: reflections and projections. *Women In Management Review*, 22(1), 6–18.

Schein, V. E., & Mueller, R. (1992). Sex role stereotyping and requisite management characteristics: A cross cultural look. *Journal of Organizational Behavior*, 13(5), 439-447.

Scherzer, T. (2003) The race and class of women's work. *Race, Gender and Class*, 10, 3,23–41.

Scott, J. (1983). *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.

Scott, J.W. (1988) Deconstructing equality vs. difference: or, the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies*, 14,1, 3–50.

Shaffer, M.A., Joplin, J.R.W., Bell, M.P., Lau, T. y Oguz, C. (2000). Gender discrimination and job-related outcomes: A cross-cultural comparison of working women in the United States and China. *Journal of Vocational Behavior*, 57 (3), 395-427.

- Stanfors, M. (2007, January). Feminization and professionalization of pharmacies in Sweden. In Business History Conference. Business and Economic History On-line: Papers Presented at the BHC Annual Meeting (Vol. 5, p. 1). Business History Conference.
- Stephan, E., & Levin, G. (1992). *Striking the Mother Lode in Science: The Importance of Age, Place, and Time*. Oxford: Oxford University Press.
- Stobbe, L. (2005). Doing Machismo: Legitimizing Speech Acts as a Selection Discourse. *Gender, Work & Organization*, 12(2), 105–123.
- Terjesen, S., & Singh, V. (2008). Female presence on corporate boards: A multi-country study of environmental context. *Journal of business ethics*, 83(1), 55-63.
- Tomás, M. (2011). *La universidad vista desde la perspectiva de género*. Barcelona: Octaedro.
- Tomás, M.; Durán, M. M.; Guillamón, C. y Lavié, J. M. (2008). Profesoras universitarias y cargos de gestión, *Contextoseducativos*, 11, 113-129.
- Tomás Folch, M., Castro Ceacero, D., & Duran Rodríguez, M. D. M. (2012). Aproximación a un modelo de análisis de la visibilidad en la universidad desde la perspectiva de género. *Revista de pedagogía*, 64(1), 141-158.
- Tomás Folch, M., & Guillamón Ramos, C. (2009). Las barreras y obstáculos para el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253–275.
- Torres González, O., & Pau, B. (2012). "Techo de cristal' y" suelo pegajoso': La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 6(18), 35-59.
- Townley, B. (1993). Foucault, power/knowledge, and its relevance for human resource management. *Academy of Management Review*, 18, 518–45.

- Undurraga, R. (2012). Interviewing women in Latin America: some reflections on feminist research practice. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31(5/6), 418–434.
- UNIVERSIA (2008). “Mujeres protagonistas en la universidad”. Disponible en: <http://www.universia.com.ar/materia/materia.jsp?materia=25836>
- Veale, C., & Gold, J. (1998). Smashing into the glass ceiling for women managers. *Journal of Management Development*, 17(1), 17–26.
- Vizcarra Bordi, I., & Velez Bautista, G. (2007). Género y éxito científico en la universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Estudios Feministas*, 15(3), 581–608.
- Wainerman, C. (2007). Conyugalidad y paternidad: ¿Una revolución estancada? En María Alicia Gutierrez (Comp.), *Género, familia y trabajo: rupturas y continuidades: desafíos para la investigación política*. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de ciencias sociales – CLACSO.
- Wanner, R. A., Lewis, L. S., & Gregorio, D. I. (1981). Research Productivity in Academia: A Comparative Study of the Sciences, Social Sciences, and Humanities. *Sociology of Education*, 54(41), 238–253.
- Ward, K. B., Gast, J., & Grant, L. (1992). Visibility and dissemination of women’s and men’s sociological scholarship. *Social Problems*, 39(3), 291–298.
- Weedon C. (1997) *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, 2nd edn. Blackwell Publishers Ltd., Oxford, England
- White, K. (2003). Women and leadership in higher education in Australia. *Tertiary Education and Management*, 9, 45–60.
- Wilson, F. (1996). Research Note: Organization theory, blind and deaf to gender? *Organization Studies*, 17, 825–42.
- Wolff, J. (1977). Women in organizations. *Critical issues in organizations*, 7-20.

- Wong, N. (1991) Socialist feminism. In Mohanty, C., Russo, A. and Torres, L. (eds) *Third World Women and the Politics of Feminism*, pp. 288–96. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Woolf, V. (1993). *Un cuarto propio: y otros ensayos*. AZ Editora.
- World Economic Forum. (2014). *The Global Gender Gap Report 2014*. Retrieved from <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014/>
- Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Yannoulas, S. (1997a). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930). In G. Morgade (Ed.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Yannoulas, S. (1997b). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930). In G. Morgade (Ed.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Zaitegi, N. (2004). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. In J. López, M. Sánchez, & P. Murillo (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º CIOIE* (pp. 647–656). Sevilla: Universidad de Sevilla.

TABLAS Y GRÁFICOS

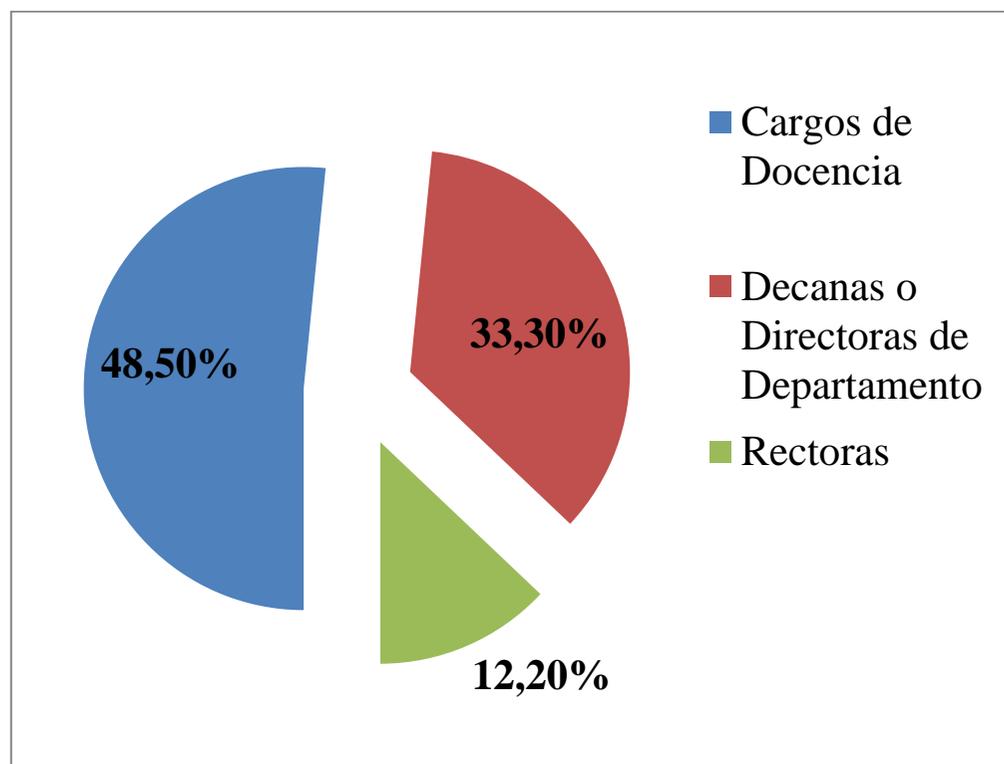
Gráfico I: Evolución del egreso femenino universitario y composición de estudiantes mujeres por área de conocimiento en los años 70.

Composición de estudiantes mujeres por área de conocimiento en los años 70		
Área de Conocimiento	Mujeres	Hombres
Ciencias Humanas: Filosofía, Letras, Educación, Historia, Sociales, Sociología, Psicología. Odontología. Ciencias Exactas y Naturales, Química, Bioquímica, Farmacia y ramas menores de Medicina	55%	45%
Derecho, Arquitectura y Medicina	50%	50%
Agronomía, Veterinaria, Economía e Ingeniería	30%	60%

Evolución del egreso femenino universitario	
Año	Egresadas
1930	5%
1960	30%
1970	40%
1990	52%
2011	61,20%

Fuente: Barrancos, 2010 y Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2011

Gráfico II: Composición de Mujeres por tipo de Cargo en Universidades Argentinas



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2011.

Tabla I - a: Techo de Cristal y Clasificación de barreras por diferentes autores

Autor	# Barreras	Barreras	Definición
Hawley McWhirter, Torres y Rasheed (1998)	2	<ul style="list-style-type: none"> • Externas/ contextuales • Culturales/ sociales 	<p>Barreras externas: discriminación sexual, estatus económico inferior, limitaciones físicas, falta de apoyo o de modelos.</p> <p>Barreras culturales o sociales: expectativas de eficacia, capacidad intelectual, preparación para el trabajo, estrés ocasionado por desarrollar varios papeles</p>
Estebaranz (2004)	3	<ul style="list-style-type: none"> • Personales • Aprendizaje • Creencias/estereotipos 	<p>Personales: características asociadas a la subjetividad femenina. Ejemplos: las mujeres mandan, no exigen; se conducen de manera poco afirmativa, rechazan enfrentamientos, sienten culpabilidad y responsabilidad por determinados errores, suelen decir “lo siento”, son accesibles, se implican personalmente, las relaciones son importantes para ellas, buscan aprobación; quieren ser agradables, temen el abuso de poder, atribuyen su éxito a los otros, les falta experiencia y les sobra pudor en las negociaciones salariales.</p> <p>Barreras de aprendizaje: limitaciones al aprendizaje en sí. Ejemplo: bajas expectativas, el miedo al éxito, poca seguridad en sí mismas, pocas ansias de poder, y poca independencia.</p> <p>Barreras de creencias o estereotipos de género: sostenidos tanto por parte de los directivos como por las mujeres. Se basan en la creencia que los hombres son mejores directivos, y que las mujeres priorizan las relaciones personales y las responsabilidades familiares. Las mujeres no desean el poder ni los compromisos o problemas que conllevan los puestos de dirección</p>
Nicolson (1997)	3	<ul style="list-style-type: none"> • Visibles • Invisibles • Inconscientes 	<p>Barreras visibles: Falta de servicios de apoyo para el cuidado y la atención de los hijos.</p> <p>Barreras invisibles: Prejuicios</p> <p>Barreras inconscientes: Expectativas de las mujeres sobre sus propias posibilidades</p>

<p>Díez Gutiérrez, Terrón y Anguita (2006)</p>	<p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Culturales • Internas 	<p>Barreras Culturales: Costumbre social, la compatibilización vida familiar y profesional, la definición masculina del poder, las expectativas, las redes invisibles, los rituales de exclusión, la falta de modelos femeninos de identificación, la inconsciencia e invisibilidad de la discriminación Barreras internas: Plantean las internas como interrogantes: ¿Realmente están presentes?</p>
<p>Sánchez-Apellániz (1997)</p>	<p>3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Factores Sociales • Factores Culturales • Factores actitudinales 	<p>Factores Sociales: relacionados con los estereotipos de género Factores Culturales: relacionados con la cultura organizacional Factores Actitudinales: relacionados con el fuero internos o personales</p>
<p>Powell (1999)</p>	<p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en las personas • Centradas en la situación 	<p>Centrada en las personas: rasgos, habilidades y comportamientos que son contrarios a las demandas sociales de roles o cargos Centradas en la situación: las que se presentan dentro del trabajo y en el ambiente socio-cultural</p>
<p>Barberá, Ramos, Sarrió y Candela (2002)</p>	<p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura organizacional • Responsabilidades familiares 	<p>Cultura organizacional dominante: persistencia de creencias sociales estereotipadas sobre los géneros Responsabilidades familiares asumidas mayoritariamente por las mujeres</p>
<p>Sánchez Moreno et al. (2013)</p>	<p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intrínsecas • Extrínsecas 	<p>Intrínsecas: menor motivación por parte de las mujeres a asumir cargos de gestión y poder dado que priorizan su atención a la familia. Mujeres son menos ambiciosas profesionalmente que los hombres, necesitan de un reconocimiento y prestigio social mayor para acceder a los cargos de gestión y poder que los hombres Extrínsecas: existencia de una cultura masculinizada que frena la iniciativa de la mujer a acceder a los cargos, teniendo que demostrar ser muy buenas en el ejercicio de sus roles para ser reconocidas y aceptadas</p>

Tomás Folch y Guillamón Ramos (2009)	2	<ul style="list-style-type: none">• Externas• Internas	<p>Barreras Externas: Propias de la estructura social existente. Ejemplo: cooptación, conciliación entre vida personal, familiar y profesional, perpetuación de los valores típicamente masculinos en las posiciones de poder, estereotipos ligados al género femenino y el liderazgo, creencia en la falta de interés por parte de la mujer en ejercer poder, la falta de ambición o de cualidades para dirigir, la asociación de características masculinas o femeninas a las profesiones o la sobre-calificación exigida a la mujer para ocupar un mismo cargo que un hombre.</p> <p>Barreras Internas: Conductas y actitudes femeninas que dificultan el propio acceso a cargos de gestión y al ejercicio del liderazgo. Valores que se transmiten en los procesos de socialización, diferentes para niñas y niños. Miedo a defraudar las expectativas del papel femenino o la falta de modelos femeninos positivos</p>
---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Tabla I - b: Techo de Cristal y Clasificación de barreras por temas

Tipo de Barreras	Nombre de las Barreras	Características
Barreras Macro	<ul style="list-style-type: none"> • Externas/ contextuales/Centradas en la situación • Extrínsecas • Culturales/ sociales • Creencias o estereotipos de género • Visibles • Invisibles 	<p>Propias de la estructura social existente</p> <p>Perpetuación de los valores típicamente masculinos en las posiciones de poder</p> <p>Estereotipos ligados al género femenino y el liderazgo</p> <p>Creencia en la falta de interés por parte de la mujer en ejercer poder, o en la falta de ambición o de cualidades para dirigir</p> <p>Asociación de características masculinas o femeninas a las profesiones</p> <p>Sobre-calificación exigida a la mujer para ocupar un mismo cargo que un hombre.</p> <p>Discriminación sexual</p> <p>Estatus económico inferior</p> <p>Compatibilización vida familiar y profesional</p> <p>Falta de servicios de apoyo para el cuidado y la atención de los hijos</p> <p>Definición masculina del poder</p> <p>Redes invisibles</p> <p>Rituales de exclusión</p> <p>Falta de modelos femeninos de identificación</p> <p>Inconsciencia e invisibilidad de la discriminación</p> <p>Prejuicios</p>

<p>Barreras Micro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Internas • Intrínsecas • Personales • De Aprendizaje • Inconscientes • Centrada en las personas • Factores Actitudinales 	<p>Relacionados con el fuero internos o personales</p> <p>Menor motivación por parte de las mujeres a asumir cargos de gestión y poder dado que priorizan su atención a la familia.</p> <p>Mujeres son menos ambiciosas profesionalmente que los hombres, necesitan de un reconocimiento y prestigio social mayor para acceder a los cargos de gestión y poder que los hombres</p> <p>Miedo a defraudar las expectativas del papel femenino o la falta de modelos femeninos positivos</p> <p>Características asociadas a la subjetividad femenina. Rasgos, habilidades y comportamientos que son contrarios a las demandas sociales de roles o cargos</p> <p>Limitaciones al aprendizaje en sí. <i>Ejemplo:</i> bajas expectativas, el miedo al éxito, poca seguridad en sí mismas, pocas ansias de poder, y poca independencia.</p> <p>Expectativas de las mujeres sobre sus propias posibilidades</p>
------------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Tabla II: Categorización de las barreras al acceso a posiciones de poder en universidades

Barreras	Definición	Hallazgos
Feminización de la Carrera Docente Universitaria	Devaluación de una labor y cuando esto sucede esa labor termina siendo desempeñados por mujeres u otras minorías	<p>Concentración de las mujeres en cargos de docencia y no en posiciones de poder y gestión por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deterioro del salario real: salario perdió entre un 30 y 40% su poder adquisitivo. • Rutinización y burocratización de las tareas: clases masivas, falta de incentivos para la capacitación y la ausencia de controles adecuados. • Alto componente de trabajo llamado vocacional o voluntario • Disminución del prestigio social asociado al labor docente universitario • Aumento de cargos con dedicación parcial. Son tomados por las mujeres por ser más flexibles. A su vez, complementariedad del trabajo femenino dentro de la economía familiar. Ocupa un lugar subsidiario, siendo el principal el cuidado del hogar y los hijos.
Cultura Organizacional y Estereotipos de Género	Cuestionan las estructuras organizacionales y la noción de la neutralidad del género en los puestos de trabajo. Puesto basada en características masculinas. Influyen en todos los procesos corporativos: reclutamiento, selección, promoción y desarrollo de carrera	<p>Puestos de gestión en ámbitos universitarios, asociados a características masculinas, por ende las mujeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menor capacidad para ajustarse a los estándares académicos • Necesidad de demostrar un nivel de excelencia superior • Carencia de cualidades para el liderazgo entendido como ejercicio de autoridad. • Carencia de personas de género femenino que hayan ocupado lugares de poder con anterioridad • Cultura dominante de carácter masculino • Docencia universitaria asociada a habilidades de cuidado y empatía, históricamente asociadas a las mujeres

<p>Conciliación Vida Familiar y Profesional</p>	<p>Conflicto de papeles que experimentan las mujeres para compatibilizar, simultáneamente, las demandas globales que plantean familia y profesión, y más específicamente, debido al hecho de la confluencia en el tiempo de los ciclos familiares y profesionales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de evaluación de la carrera universitaria están contruidos al servicio del ciclo vital y profesional masculino. La época de mayor productividad de la carrera profesional suele coincidir con la época de tener hijos. • Desigualdad de oportunidades. • Esfuerzo considerable para las mujeres académicas tratar de hacer compatibles las exigencias de dedicación derivadas de un cargo de gestión con las demandas familiares • Solamente han podido acceder a cargos de gestión y poder cuando disminuyeron las exigencias familiares, cuando los hijos llegan a cierta edad o cuando se han independizado • Mujeres necesitan contar con el apoyo de la pareja para acceder a puesto de gestión y poder
<p>Visibilidad y Productividad</p>	<p>Grado de presencia y reconocimiento de las mujeres en el ámbito académico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A las mujeres les cuesta más ser visibles porque están en minoría • Mostrar el éxito no ha sido uno de los valores educativos en los que las mujeres han sido socializadas. • Las actividades de gestión así como la investigadora facilitan la visibilidad, siendo esta última percibida como la más prestigiosa. • La actividad docente sin embargo genera menos visibilidad. Las mujeres ocupan en su gran mayoría puestos de docencia que generan menos visibilidad. • Mujeres tienen menos acceso a fuentes de financiación para llevar adelante investigaciones

Fuente: Elaboración propia.