



# Mujeres universitarias argentinas

Hacia un horizonte inclusivo:  
avances y brechas de género

Zulma Gabriela Gastaldo  
Carolina Viviana Rivela Viladesau  
Compiladoras

**UFLO**  
UNIVERSIDAD



## **UFLO Universidad**

### **Rectora**

Arq. Ruth Fische

### **Vicerrectora de Docencia e Investigación**

Dra. Analía Verónica Losada

## **Facultad de Psicología y Ciencias Sociales**

### **Decana**

Lic. Beatriz Labrit

### **Vicedecana**

Dra. Julieta Marmo

Diseño de portada y maquetación: Cecilia Kowalewicz

Edición: Hernán Cortés

2026.- 124 pág.; 15 x 23 cm.

ISBN: 978-987-710-134-8

DOI: 10.63790/978-987-710-134-8

Mayo de 2026

© Editorial de la Universidad de Flores



[Licencia Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Esta licencia permite copiar y redistribuir este material en cualquier medio y formato, dando crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. No se puede usar con propósitos comerciales. Si el material se remezcla o se transforma, no se podrá distribuir.

Mujeres universitarias argentinas : hacia un horizonte inclusivo : avances y brechas de género / Zulma

Gabriela Gastaldo ... [et al.] ; Compilación de Zulma Gabriela Gastaldo ; Carolina Rivela. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Flores, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-710-134-8

1. Perspectiva de Género. 2. Educación Superior. I. Gastaldo, Zulma Gabriela II. Gastaldo, Zulma Gabriela, comp. III. Rivela, Carolina, comp.



# Índice

<b>Las autoras</b> .....	7
<b>Prólogo</b> .....	10
Ruth Fische y Analía Verónica Losada	
<b>Introducción</b> .....	17
Zulma Gabriela Gastaldo y Carolina Viviana Rivela Viladesau	
<b>Un mundo diseñado para ellos: el saber como patrimonio masculino</b> .....	19
María Alejandra Alesso y Lorena Pugliese	
<b>Entre el aula y el mandato: educación superior y género en el siglo XX</b> .....	30
Zulma Gabriela Gastaldo y Carolina Viviana Rivela Viladesau	
<b>Mujeres en la disciplinas históricamente disputadas: referentes, barreras y desafíos en ámbitos tradicionalmente masculinos</b> .....	45
Cinthia Natalí Díaz, Viviana Edith Scabone y Mara Suste	

<b>Ser estudiante, ser madre, ser trabajadora: ¿conciliar lo inconciliable? Una mirada desde la orientación vocacional</b> .....	57
Laura Luna y Lorena Pugliese	
<b>El lugar de las mujeres en la producción de conocimiento</b> .....	68
Carolina Viviana Rivela Viladesau y Zulma Gabriela Gastaldo	
<b>Lenguaje, poder y género</b> .....	78
Mirta Stepaniuk y María Alejandra Alesso	
<b>Techo de cristal y brechas persistentes: desigualdades en la carrera académica</b> .....	88
Viviana Edith Scabone, Cinthia Natalí Díaz y Mara Suste	
<b>Universidades más inclusivas</b> .....	99
Julieta Gómez Zeliz	
<b>Testimonios y voces en primera persona</b> .....	116
Laura Luna, Lorena Pugliese, Zulma Gabriela Gastaldo, Gladys De Cuadra y Adriana Calani	
<b>Epílogo. La historia de las mujeres que conquistaron el conocimiento y hoy rompen el techo de cristal: el corazón de Hipatia en el siglo XXI</b> .....	122
Carolina Viviana Rivela Viladesau y Zulma Gabriela Gastaldo	



# Las autoras

**Zulma Gastaldo.** Doctora y Licenciada en Psicología. Magíster en Metodología de la Investigación Científica. Especialista en Orientación Vocacional y Educativa. Especialista Consultora en Psicología Clínica con mención en Orientación Vocacional, Ocupacional y Profesional. Coordinadora del Centro de Investigación Vocacional y Desarrollo de Carrera de la UFLO Universidad. Docente de grado y posgrado. Investigadora.

**Carolina Viviana Rivela Viladesau.** Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Doctora en Psicología Social. Posdoctora en Psicología. Divulgadora científica e integrante de DIATEN Grupo de Investigación en Dificultades de Aprendizaje, Neurodesarrollo y Atención a la Diversidad de la Universidad Alfonso X el Sabio (España) y de INVOCA Centro de Investigación Vocacional y Desarrollo de Carrera de la UFLO Universidad.

**María Alejandra Alesso.** Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Clínica de Adultos y en Orientación Vocacional, Ocupacional y Profesional (ColPsiBA). Docente de grado. Investigadora.

**Lorena Pugliese.** Licenciada en Educación. Licenciada en Gestión de

la Calidad Educativa. Acompañante Terapéutica con Especialización en TEA y TGD. Acompañante Terapéutica con Especialización en Hi-poacusia. Estudiante de Psicología (tesis en curso). Docente de grado.

**Cinthia Natalí Díaz.** Licenciada en Psicología. Especialista en Terapia Sistémica. Diplomada en Violencia de Género y Políticas Públicas. Diplomada en Psicología de la Emergencia, Autocuidados y Soporte Preventivo para Víctimas y Personal Interviniente en Crisis, Emergencias y Catástrofes. Diplomada en Terapias Breves Basadas en la Evidencia. Docente de grado y de nivel medio.

**Viviana Edith Scabone.** Doctoranda en Psicología. Magíster en Política y Administración de la Educación. Licenciada en Psicología. Licenciada en Psicopedagogía. Licenciada en Educación Tecnológica. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Orientación Vocacional. Docente de grado.

**Mara Suste.** Abogada con Diploma de Honor (Universidad del Salvador). Especialista en Derecho Penal y Ciencias Penales (UBA/UNCO). Diplomada en Estudios de Género. Replicadora de la Oficina de la Mujer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicología en UFLO Universidad.

**Laura Luna.** Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Psicología Educacional. Becaria UBACyT (2022–2025).

**Mirta Stepaniuk.** Licenciada en Psicología. Especialista en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario. Secretaria General del Colegio de Psicólogos Distrito XIII (gestión 2021–2025). Miembro de la Comisión de Género y Salud Mental del CPLZ (gestión 2021–2025). Docente de grado en UFLO Universidad. Investigadora.

**Julieta Gómez Zeliz.** Socióloga y Profesora de Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior (UBA). Especialista en Evaluación y Gestión de Instituciones Educativas (UNTREF). Magíster en Políticas y Administración de la Educación (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Secretaria Académica Regional (Buenos Aires) en UFLO Universidad. Docente en UBA y en UFLO.

**Evelia Gladys De Cuadra.** Licenciada en Psicología por la Universidad de Flores. Profesora de Piano, Teoría y Solfeo por el Conservatorio Rossini

**Adriana Calani.** Estudiante de Psicología en UFLO Universidad.

# Prólogo

Arq. Ruth Fische<sup>1</sup> y Dra. Analía Verónica Losada<sup>2</sup>

Tanto las compiladoras como cada una de las autoras de los capítulos del texto *Mujeres universitarias argentinas. Hacia una universidad inclusiva: avances y brechas de género* portan en sí mismas su propio bagaje cultural del recorrido académico dado en su formación universitaria.

Esta obra, compilada con experticia por las Dras. Carolina Viviana Rivela y Zulma Gabriela Gastaldo, se gesta en una incomodidad persistente: la de saber que la universidad, aun cuando hoy se presenta como un espacio abierto y plural, ha sido durante siglos un territorio vedado para las mujeres y que muchas de esas marcas históricas continúan operando, a veces de manera silenciosa, en la vida académica contemporánea. Pensar a las mujeres universitarias argentinas implica reconstruir una cronología de accesos y conquistas, y dar lugar al debate de las formas en que el saber fue producido, legitimado y distribuido bajo lógicas profundamente arraigadas. Presenta alta relevancia el análisis de los estereotipos y roles de género en el acceso a la universidad, material de amplio conocimiento para las autoras del tomo (Gastaldo, 2025; Rivela Viladesau et al., 2025).

---

<sup>1</sup> Rectora de UFLO Universidad.

<sup>2</sup> Vicerrectora de Docencia e Investigación de UFLO Universidad.

Las páginas que siguen describen la llegada de las mujeres a las aulas, deteniéndose en las condiciones de posibilidad de ese ingreso, en los mandatos que lo acompañaron y en las tensiones que aún hoy atraviesan las trayectorias educativas, científicas y profesionales. La universidad aparece aquí como un escenario donde se ampliaron derechos, no sin antes contar con isomorfismos portadores de desigualdades, discriminación y exclusiones a lo largo del tiempo.

Desde una perspectiva sociohistórica, las autoras del texto alzan la voz, ilustran con experiencias y procesos que posibilitan comprender que la feminización de la matrícula no equivale, necesariamente, a equidad en el reconocimiento, en el poder ni en la producción de conocimiento. Las brechas persistentes en las carreras académicas, la segregación disciplinar, el techo de cristal y la invisibilización de los aportes femeninos no son residuos del pasado, sino problemáticas vigentes que interpelan a las instituciones universitarias en su conjunto.

Este libro invita a descubrir la historia de las mujeres en la universidad más allá de una sucesión de excepciones heroicas, adentrándose en el entramado constructivo que se traduce en equidad. Al hacerlo, propone también una responsabilidad ética, la de analizar y revisar las prácticas educativas, los dispositivos, el lenguaje, los criterios de evaluación y los modos en que se define quién produce conocimiento y bajo qué condiciones.

“Un mundo diseñado para ellos: el saber como patrimonio masculino”, de María Alejandra Alesso y Lorena Pugliese, inicia esta obra con una mirada histórica y profundamente humana sobre la exclusión de las mujeres de los espacios de saber. A través de figuras emblemáticas como Hipatia de Alejandría, Sor Juana Inés de la Cruz, Christine de Pizan y María Montessori, se recupera una genealogía femenina del pensamiento que fue sistemáticamente invisibilizada. Este capítulo reconstruye antecedentes históricos e invita a reconocer que el deseo de conocer, enseñar y producir saber

siempre estuvo presente en las mujeres, aun cuando las instituciones no estaban pensadas para alojarlas.

En el apartado “Entre el aula y el mandato: educación superior y género en el siglo XX”, Zulma Gabriela Gastaldo y Carolina Viviana Rivela analizan las transformaciones que acompañaron el ingreso progresivo de las mujeres a la universidad durante el siglo pasado. El capítulo aborda las barreras formales e informales que limitaron ese acceso, los prejuicios que persistieron una vez dentro de las instituciones, las vocaciones restringidas y la consolidación de carreras feminizadas. La universidad aparece aquí como un campo de tensiones, donde el avance en términos cuantitativos no siempre se tradujo en igualdad simbólica, académica ni jerárquica.

“Mujeres en las disciplinas históricamente disputadas: referentes, barreras y desafíos en ámbitos tradicionalmente masculinos”, desarrollado por Cinthia Natalí Díaz, Viviana Edith Scabone y Mara Suste, se centra en aquellos campos tradicionalmente asociados al poder, la racionalidad y la toma de decisiones. A partir del recorrido por pioneras argentinas y referentes internacionales, se pone en evidencia cómo las mujeres debieron enfrentar no solo prohibiciones explícitas, sino también estereotipos persistentes y techos de cristal que aún hoy condicionan su permanencia y ascenso. El capítulo invita a revisar críticamente la paradoja entre el acceso formal a estas disciplinas y la desigualdad en los espacios de mayor jerarquía y reconocimiento.

Laura Luna y Lorena Pugliese presentan “Ser estudiante, ser madre, ser trabajadora: ¿conciliar lo inconciliable? Una mirada desde la orientación vocacional”, donde el foco se desplaza hacia las trayectorias vitales de mujeres que transitan la universidad en simultáneo con la maternidad y el trabajo. Desde una perspectiva de género y justicia social, el capítulo visibiliza las sobrecargas, los mandatos y las estrategias que estas mujeres construyen para sostener sus proyectos educativos. Asimismo, interpela a las instituciones universitarias

respecto de su responsabilidad en la creación de condiciones que garanticen trayectorias académicas más equitativas e inclusivas.

De imperdible lectura, “El lugar de las mujeres en la producción de conocimiento”, de Carolina Viviana Rivela y Zulma Gabriela Gastaldo, recupera una pregunta transversal: ¿quiénes producen saber, desde dónde y bajo qué condiciones? Aquí se analizan las disimilitudes en el reconocimiento académico, la autoría, la citación y el acceso a posiciones de poder en la ciencia y la universidad, poniendo en evidencia que la producción de conocimiento no está exenta de relaciones de género.

“Lenguaje, poder y género”, de Mirta Stepaniuk y María Alejandra Alesso, examina el modo en que el lenguaje académico contribuye tanto a reproducir como a desafiar las desigualdades existentes. Este capítulo interpela hacia una revisión de las prácticas discursivas naturalizadas y a reconocer el lenguaje como un espacio de tensión simbólica fundamental para la construcción de instituciones universitarias más justas y plagadas de equidad.

El análisis de las desigualdades estructurales se completa en “Techo de cristal y brechas persistentes: desigualdades en la carrera académica de las propias mujeres universitarias argentinas”, de Viviana Edith Scabone, Cinthia Natalí Díaz y Mara Suste, donde se ponderan las dificultades que enfrentan las mujeres para acceder a cargos de mayor jerarquía, liderar proyectos y participar en los espacios de toma de decisiones. El capítulo pone de relieve que la igualdad formal no garantiza igualdad real si no se transforman las lógicas institucionales que sostienen estas brechas.

Julietta Gómez Zeliz, en el capítulo “Universidades más inclusivas”, aporta la noción de institución universitaria como un espacio de transmisión de saberes, y a la vez como un actor social con responsabilidad activa en la construcción de igualdad. Desde esta perspectiva, se analizan vivencias, prácticas y experiencias orientadas a ampliar derechos y a revisar críticamente estructuras que, aun sin proponérselo, continúan reproduciendo desigualdades. La inclusión aparece

aquí como un proceso dinámico y situado, que exige repensar normativas, dispositivos de acompañamiento, modalidades pedagógicas y formas de gestión académica. La universidad inclusiva se presenta como un horizonte posible y concreto que requiere decisiones efectivas, compromiso institucional y una mirada atenta a las trayectorias diversas que hoy cohabitan en las aulas y en cada espacio del universo que constituye en la actualidad la universidad.

Por su parte, “Testimonios y voces en primera persona”, de Laura Luna, Lorena Pugliese, Zulma Gabriela Gastaldo, Gladys De Cuadra y Adriana Calani, aporta una dimensión singular al conjunto del libro al poner en el centro las experiencias vividas por mujeres que transitan, o han transitado, la universidad desde distintos lugares y momentos históricos. Estos relatos como saberes en sí mismos, capaces de complejizar los análisis teóricos y de dar cuenta de los efectos reales de las políticas, los mandatos y las oportunidades. Las voces recuperadas permiten reconocer continuidades y rupturas, avances y obstáculos, estrategias cotidianas y procesos de construcción subjetiva. Escuchar estas experiencias es, al mismo tiempo, una forma de legitimar la palabra de quienes históricamente han sido silenciadas y de reafirmar que la transformación de la universidad se construye, necesariamente, desde las trayectorias concretas de sus protagonistas.

En ese entramado, la experiencia de las mujeres en la educación superior ocupa un lugar central para comprender el pasado de las instituciones universitarias, sus desafíos presentes y futuros. Hacia el final el lector encontrará el epílogo, diseñado con suma claridad por las compiladoras.

Sin dudas es el desafío pendiente el análisis de evaluar si estas desigualdades han permitido deserciones universitarias e ido en sentido contrario a la retención en el ámbito de la universidad que trae consigo el incremento de fortalezas como madurez, responsabilidad, compromiso, experiencia, honestidad, deseo y motivación positiva, así como constancia, tenacidad, perseverancia, dedicación

y esfuerzo (Rodríguez & Losada, 2020). Del mismo modo, también se postulan como futuras líneas el uso de herramientas de inteligencia artificial en educación superior que den cuenta del empleo y resguardo de directrices éticas en el accionar institucional (Medina-Zuta, et al., 2025).

Si el texto logra su cometido bajo una igualdad formal se pensará con mayor lucidez y compromiso qué universidad depara el futuro y, en ella, la propensión de las personas que tiendan a la producción del conocimiento que mejore la calidad de vida, sin necesidad de especificar que se trata de actores de un género u otro. No destacar el espacio ocupado por hombres o la necesidad de un cupo para mujeres ya estará dando cuenta que el mérito y los valores centrales del bienestar común deben trascender al debate. El presente libro invita a ello. Les recomendamos su lectura y el cuestionamiento propio para el avance hacia espacios universitarios que ponderen el bienestar común y el aprendizaje inclusivo a lo largo de la vida.

## Referencias

Gastaldo, Z. G. (2025). La condición de género en la elección de carrera profesional: ¿Prueba superada? *Revista Escritos en Salud Mental* (4), 3, 153-159.

Medina-Zuta, P., Sotomayor-Soloaga, P., Becerra, G., Alfonso Adam, M. E., Kitsutani Barrenechea, E. Y., & Losada, A. V. (2025). Perspectivas Iberoamericanas sobre la regulación de inteligencia artificial en educación superior: Un análisis comparativo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 24(56), 282-300. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i56.3159>

Rivela Viladesau, C. V., Gastaldo, Z., Losada, A. V., Díaz, C. N., Scabone,

V., Alesso, M. A., Luna, L., & Pugliesse, L. (2025). Estereotipos y roles de género en el acceso a la Universidad: Gender Stereotypes and Roles in Access to University Education. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (10), 33-38. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/7524>

Rodríguez, O. & Losada, A. V. (2020). Retención y deserción universitaria. *Revista Neuronum*, 6(3), 162-179. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/277>

# Introducción

Zulma Gabriela Gastaldo y Carolina Viviana Rivela Viladesau

La presencia de las mujeres en las universidades argentinas ha transitado un camino de transformación profunda, desde su ingreso excepcional a fines del siglo XIX hasta su actual mayoría numérica en las aulas. Sin embargo, este proceso no ha estado exento de tensiones, principalmente referidas a la desigualdad en el acceso, en las estructuras de poder y en el currículo tanto explícito como oculto.

Este libro se propone explorar esa trayectoria, analizando cómo el género ha organizado y organiza, en diferente medida, la vida académica, con la intención de hacer aportes al campo de la orientación vocacional y profesional, de la gestión educativa y a la sociedad en general. Quienes, desde nuestros diferentes roles, trabajamos en las instituciones educativas de nivel superior, no podemos ser neutrales, ya que la educación misma es una de las instituciones responsables de reproducir sociedades desiguales, asociando lo masculino al poder intelectual y lo femenino a la sumisión o el cuidado.

Por ello, el rol de quien orienta y gestiona es fundamental para identificar sesgos, revelando cómo las imágenes hegemónicas de quién hace ciencia impactan en las expectativas académicas de las jóvenes; para cuestionar los mitos de género, desnaturalizando la idea de que existen capacidades biológicas diferenciadas, tal como la

fuerza para los varones o la flexibilidad para las mujeres, que predeterminan la elección de una carrera. También se requiere promover una reflexión crítica, acompañando para que la elección de una trayectoria profesional no sea una repetición de mandatos patriarcales, sino un acto de autonomía.

Ahora bien, la feminización de la matrícula universitaria no garantiza igualdad real. Persisten brechas en la carrera académica, segregación disciplinar y techos de cristal que limitan el acceso a cargos jerárquicos y espacios de decisión. Las disciplinas STEM y el derecho siguen siendo territorios disputados, donde las mujeres enfrentan sesgos culturales y estructuras que desalientan su permanencia y ascenso. A ello se suman las tensiones entre maternidad, trabajo y estudio, que revelan la necesidad de políticas institucionales que contemplen cuidados y flexibilidad académica.

Este libro también recupera voces en primera persona: mujeres que, tras años de postergación, eligen estudiar como un gesto de reparación y afirmación personal. Sus testimonios muestran que volver a la universidad no es solo una decisión académica, sino una forma de decir “aquí estoy”, desafiando mandatos y construyendo horizontes propios.

En definitiva, la universidad no es solo un espacio de transmisión de saberes, sino un actor social con responsabilidad ética en la construcción de igualdad. Avanzar hacia una institución inclusiva exige transformar estructuras, revisar prácticas y garantizar condiciones que permitan trayectorias sostenibles. El desafío es claro: que la elección de una carrera no esté condicionada por el género, sino guiada por el deseo y la libertad.

¡Allá vamos!

# Un mundo diseñado para ellos: el saber como patrimonio masculino

María Alejandra Alesso y Lorena Pugliese

Durante siglos, el conocimiento superior fue un ámbito privado, exclusivo y celosamente custodiado por el hombre. Las bibliotecas, las academias y los centros de estudio se construyeron pensando en ellos, como si la inteligencia y la curiosidad fueran virtudes masculinas por naturaleza. La universidad, vector de saberes ancestrales supuestamente elaborados por varones, se erigía bajo la premisa cultural de que la mujer no solo era intelectualmente inferior, sino que su destino legítimo era ser la “reina del hogar”, el “ama de la casa”, circunscribiendo su ámbito de desarrollo en lo hogareño o bien la vida religiosa.

Sin embargo, a contracorriente de esa tradición, existieron mujeres que se abrieron paso y desafiaron los límites que la sociedad les imponía.

Muchas de ellas quedaron escondidas en las sombras de la historia, pero aun así enseñaron, discutieron ideas, copiaron manuscritos, tradujeron libros y sostuvieron espacios de estudio cuando nadie invitaba a que las mujeres pensarán por fuera del hogar. En silencio se fueron abriendo camino donde antes solo había carteles de prohibido pasar, o de la vuelta a la esquina, o regrese por donde vino.

Gracias a estas insistentes mujeres que se animaron a preguntar, a aprender y a enseñar, aunque no había un lugar reservado para ellas, hoy sabemos que el conocimiento siempre encuentra la manera de abrirse paso. Hoy entendemos que ninguna prohibición alcanzó para detener la fuerza de una idea cuando nace del deseo del saber y del crecer. Estas mujeres fueron las que, sin saberlo, empezaron a correr los límites para que otras pudiéramos seguir caminando.

Entre ellas, Hipatia de Alejandría (IV-V d.C) brilla como la primera gran luz femenina del pensamiento antiguo. Fue educadora de Homero y Platón durante el reinado de Teodosio II. Enseñó matemática, astronomía y filosofía en una de las ciudades más importantes y la cual era el corazón del saber del mundo antiguo, formando a jóvenes de distintas creencias y estratos, en aquellos tiempos en que la voz femenina no tenía lugar y menos aún en el ámbito intelectual.

Hipatia (su nombre significa la más grande) defendió la libertad de pensar y el derecho a la sabiduría por encima de las imposiciones religiosas y políticas de su época. Como ella misma habría dicho a sus discípulos, “Defiende tu derecho a pensar, porque incluso pensar de manera errónea es mejor que no pensar”.

A veces es posible pensar que Hipatia no solo enseñaba matemática o filosofía, sino que nos enseñaba, sin saberlo, a no agachar la cabeza frente a lo que intenta apagarnos. Su figura sigue viva porque cada vez que una mujer se anima a preguntar, a dudar o a pensar por fuera del molde, ahí en nuestro corazón late algo del corazón de Hipatia.

Recordar su vida y su legado es reconocer que el conocimiento nunca debió, ni debe tener género. Hipatia nos recuerda que el saber no se reclama, sino que se sostiene con valentía, con esfuerzo, con

esa mezcla de curiosidad y humanidad que todavía hoy buscamos en las aulas.

Hipatia eligió pensar, eligió enseñar, eligió levantar la voz incluso cuando sabía que iba a costarle la propia vida.

También así lo expresaba sor Juana Inés de la Cruz, en su respuesta a las recriminaciones del obispo de Puebla, bajo el nombre de Sor Filotea, por no dedicarse a temas de estudio religiosos:

Yo confieso que me hallo muy distante de los términos de la sabiduría y que la he deseado seguir, aunque... Pero todo ha sido acercarme más al fuego de la persecución, al crisol del tormento, y ha sido con tal extremo, que han llegado a solicitar que se me prohíba el estudio. Una vez lo consiguieron con una Prelada muy santa y muy cándida que creyó que el estudio era cosa de Inquisición y me mandó que no estudiase.

Estas descripciones de sor Juana, escritas en 1690, siguieron vigentes por siglos.

Esta ideología, arraigada en los valores conservadores, continuó en los siglos XVIII y XIX, siendo el más grande muro que las pioneras tuvieron que derribar. A pesar de que la ley en muchos países latinoamericanos no prohibía explícitamente el ingreso femenino a la universidad, las determinaciones culturales veían la presencia de una mujer en un aula era como una amenaza al orden social.

En este contexto, en Italia, María Montessori decidió desafiar silenciosa pero firmemente esas barreras. Nacida en 1870, fue la primera mujer médica de su país, aunque su verdadera pasión fue la educación. Observó a los niños con determinación y descubrió que aprender no es obedecer instrucciones, sino despertar curiosidad, acompañar intereses y fomentar autonomía. Montessori no solo enseñaba, transformaba la manera en que se entendía la educación. Su enfoque afirmaba que la inteligencia y la creatividad no tenían género, que la capacidad de aprender y pensar era universal.

Montessori convirtió cada aula en un pequeño laboratorio de libertad y respeto. En este sentido, afirmaba: “La mujer tiene derecho a la educación, porque en su educación está la clave del porvenir de la humanidad”.

Hoy, el método Montessori se aplica en escuelas de todo el mundo, pero detrás de cada actividad, cada material y cada aula, permanece la huella de aquella mujer que se atrevió a estar donde la sociedad decía que no podía.

A veces, cuando volvemos a leer la historia de Montessori, pensamos en la enorme soledad que habrá sentido al animarse a mirar la educación desde un lugar tan diferente cuando nadie más se atrevía.

Había algo en ella que iba más allá del método o la innovación pedagógica, era su sensibilidad para entender a los niños como seres capaces, también invisibilizados y vulnerables como las mujeres de la época. Vio a los pequeños bajitos como seres completos, llenos de mundo propio que necesitaban ser escuchados. No les hablaba de obediencia, sino de experiencia, de respeto. No los modelaba a su imagen y semejanza, sino que los acompañaba en su crecimiento. Ese gesto, tan simple y tan revolucionario a la vez, abrió una puerta que todavía hoy seguimos cruzando en la magia del aula. Cada aula que de manera silenciosa, o mejor dicho ruidosa, porque así son los niños, lleva algo de coraje, de deseo profundo de creer que aprender es una experiencia de libertad.

Su legado se sostiene hoy en cada idea tan humana y tan verdadera como cuando un niño, una niña, una mujer encuentra en el aprender un espacio para ser.

Aún sin tener un lugar asignado en el mundo del saber, Christine de Pizan encontró la manera de hacerse un espacio. Ella representa ese momento casi imperceptible en que una mujer de la Edad Media decide que la palabra puede ser su refugio, su territorio y su herramienta de transformación. Christine es una de esas figuras que nos obligan a detenernos y reconocer que el deseo de aprender, crear y pensar también nació en nosotras y vive latente desde hace siglos.

De Pizan no llegó a la escritura desde la comodidad, ni desde el privilegio intelectual, sino que la vida la enfrentó temprano al dolor, a la pérdida de su esposo y a la responsabilidad de mantener una familia. Cuando la mayoría hubiera callado o se hubiera resignado, ella hizo todo lo contrario buscando en los libros la reflexión y la forma de sostenerse y sostener a su familia. Es así que se convirtió en la primera mujer europea que logró vivir de lo que escribía, hecho que para su tiempo era un acto profundamente disruptivo.

Lo valioso y poderoso de Christine no solo era que escribiera, sino que se revelaba al discurso de la época donde se decía que las mujeres eran incapaces, volubles, vulnerables. Ella decidió responder desde la inteligencia y desde la imaginación en su obra más conocida, *La ciudad de las damas*, siendo más que un libro, un discurso político.

Christine imagina allí una ciudad simbólica construida por mujeres y para mujeres, dando valor a la feminidad. Lo que hace más valiosa a su obra no es la confrontación contra las ideas del momento, sino la claridad y análisis que desarman prejuicios sin acusar. Su palabra se vuelve resistencia suave, cálida, femenina pero firme, atreviéndose a escribir “Estamos aquí, pensamos, construimos, creamos siendo mujeres”.

Ella nos llevó a pensar que cuando las mujeres quedan fuera de los espacios del saber, quedan fuera también las posibilidades de cada una de sus propias historias.

Traerla a este capítulo es reconocer esa genealogía que une a tantas mujeres escritoras, a tantas mujeres del saber que desafiaron el silencio. Levantando esa ciudad con sus palabras nos recuerda que el saber no tiene dueño y que la palabra cuando se pronuncia con respeto y convicción, puede abrir caminos incluso en los lugares donde no parecía existir ninguno.

Dicen que recordar es volver a pasar por el corazón, es por eso que evocar a mujeres como Hipatia, Christine de Pizan, sor Juana o Montessori es una forma de mirar hacia atrás para entender mejor quiénes somos las mujeres de hoy.

No se trata de citar nombres por obligación o hacer una breve reseña histórica, sino reconocer sus vidas que, aún en tiempos difíciles, se animaron a escribir, enseñar, estudiar, abrirse caminos donde no los había. Cada una de ellas, desde su mundo y con sus propias luchas, dejaron una luz encendida que aún hoy nos ilumina.

Cuando volvemos a pasar por el corazón a estas mujeres, las volvemos a traer al presente y nos mueven algo adentro haciendo evidente que nada de lo que hoy damos por hecho o seguro fue luchado desde hace muchos años, por ellas y por otras tantas.

Y tal vez, nombrarlas hoy, ponerlas en palabras, nos ayuda a imaginar una sociedad más abierta, más justa, más agradecida y más capaz de valorar la diversidad que nos hace humanas.

## **La formación de maestras, la verdadera llave maestra**

La principal apertura vino aparejada del ingreso femenino a la escuela normal. La docencia entendida como “la segunda madre” permitió paulatinamente el acceso a la educación superior.

Impulsados por corrientes como el positivismo y el liberalismo a finales del siglo XIX, muchos gobiernos promovieron la educación de la mujer, pero con un objetivo muy específico: formar “madres republicanas” capaces de educar a ciudadanos útiles para la nueva nación. El resultado fue la expansión de la educación primaria y el otorgamiento del título de maestra normal, el bachillerato.

Una vez que obtenían el título de maestra, su preparación académica les permitía, legalmente, aspirar a mucho más.

## Las primeras cruzadas: polémicas y discusiones

La solicitud de ingreso a la universidad por parte de una mujer provocó verdaderos intensos debates en la prensa y en los círculos académicos y parlamentarios. En países como Argentina se desencadenó un avivado enfrentamiento entre los sectores liberales, que veían el progreso en la educación femenina, y los católicos conservadores, quienes advertían un peligro para la familia y los valores morales.

Se tejieron toda clase de argumentos pseudocientíficos, cuestionando si el cuerpo femenino estaba fisiológicamente capacitado para el esfuerzo intelectual. Se llegó a pensar que el estudio podría dañar sus órganos reproductivos o hacerlas “masculinas” y “anormales”.

La lucha de las pioneras no era solo por aprobar un examen, sino por demostrar su propia humanidad y capacidad intelectual ante un entorno social y cultural prejuicioso de las prácticas profesionales femeninas.

## Los estudios universitarios permitidos y sus pioneras

Cuando finalmente las universidades abrieron sus puertas, las mujeres se inclinaron inicialmente por aquellas carreras que la sociedad percibía como una extensión de sus roles de cuidado. Así, en medicina se aceptó que una mujer podía ser médica, pues la cura y el cuidado del enfermo respondían a su rol maternal. Las primeras doctoras, sin embargo, enfrentaron el rechazo de colegas y la incredulidad de la sociedad. Asimismo, obstetricia y farmacia eran profesiones consideradas de menor estatus social dentro del ámbito sanitario, aunque vitales.

América Latina cuenta con figuras icónicas en esta primera oleada, aunque provenientes de sectores económicamente acomodados. Mencionaremos algunas de aquellas mujeres en su lucha por participar en los estudios superiores.

En Argentina, en la década de 1880, se destacan Elida Passo, nacida en Buenos Aires, quien fuese la primera farmacéutica argentina, y la icónica Cecilia Grierson, la primera médica (1889), que tuvo que escuchar de sus profesores que “la mujer no tiene porvenir en las ciencias”.

En Perú, el acceso fue más complicado y tardío, necesitando autorización del Congreso hasta principios del siglo XX, pero Laura Esther Rodríguez Dulanto se consolidó como la primera médica peruana.

En Uruguay, la lucha por el derecho al estudio y al voto encontró una aliada en Paulina Luisi, la primera médica uruguaya, quien fue una figura clave en la defensa de los derechos femeninos.

## Las mujeres y su derecho a estudiar derecho

Mientras medicina se abría lentamente, la Facultad de Derecho permaneció como un muro inexpugnable durante más tiempo. El obstáculo no era solo cultural o biológico, sino estrictamente legal. En muchos códigos civiles, las mujeres eran consideradas legalmente “incapaces” al igual que los menores, ciegos o sordomudos, y no podían representarse a sí mismas o ejercer profesiones que implicasen autoridad y gestión de bienes.

El ingreso pleno de la mujer al derecho y la posibilidad de ejercer como abogadas o notarias estuvo intrínsecamente ligado a la conquista de sus derechos civiles. Solo la promulgación de leyes que las equiparaban legalmente a los hombres adultos permitió su entrada y ejercicio profesional.

A María Angélica Barreda se la recuerda por ser la primera abogada de Argentina, recibida en 1910 en la Universidad Nacional de La Plata, sin embargo, no pudo ejercer argumentando que tenía una *capitis deminutio*, disminución por su naturaleza femenina. Finalmente, tras su lucha consiguió, luego de una causa judicial, poder ejercer su profesión.

## La matriculación y el techo de cristal

El verdadero ingreso masivo de la mujer a los claustros universitarios se dio después de la Segunda Guerra Mundial, consolidándose en las décadas del 50 y 60. La matrícula femenina creció de forma imparable al punto de que, a finales del siglo XX, en muchos países de la región, la mujer ya era mayoría en las aulas.

Este triunfo en la cantidad, sin embargo, trajo consigo una nueva forma de desigualdad: el “techo de cristal”. Aunque ingresaban y se graduaban en masa, las mujeres tendieron a concentrarse en ciencias sociales y humanas, como psicología, educación, filosofía, y áreas de cuidado como medicina —siendo reservada la cirugía para las profesiones varones en su mayoría—, bioquímica, nutrición y fonoaudiología, entre otras.

Sin embargo, la mujer seguía siendo minoría en las áreas más vinculadas al poder económico, político y tecnológico, como ingeniería, física y matemáticas, denominadas STEM.

La conquista y apropiación histórica por el acceso al aula universitaria se ha logrado, pero la lucha por la equidad en el poder y la toma de decisiones en la academia, la ciencia y la política aún continúa.

## Reflexiones finales

El arribo de las mujeres al mundo universitario fue, más que un simple acceso a las aulas, una irrupción en un territorio que durante siglos les había sido ajeno. No se trató solo de atravesar puertas físicas, sino de desafiar discursos, costumbres y mandatos que habían definido a la universidad como un espacio reservado para otros. Cada mujer que insistió en estudiar, que pidió ser admitida, que sostuvo su deseo frente a la burla o la desconfianza, abrió una grieta en ese muro que parecía inamovible.

Mirar hacia atrás permite entender que ese camino estuvo hecho de persistencias silenciosas y de luchas visibles, de pequeñas conquistas y de derrotas que, sin embargo, no lograron detener el avance. Aún hoy, cuando la presencia femenina en la educación superior es incuestionable, el recuerdo de esas dificultades invita a valorar lo mucho que costó llegar hasta aquí. Y, sobre todo, a reconocer que cada paso dado por aquellas pioneras no solo transformó su destino personal, sino que amplió el horizonte de posibilidades para quienes vendrían después. Su ingreso a la universidad no fue únicamente una victoria académica: fue un acto de libertad.

## Referencias

- Alic, M. (1991). *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres desde la Antigüedad hasta fines del siglo XIX*. Siglo Veintiuno.
- Dzielska, M. (2004). *Hipatia de Alejandría. El ojo del tiempo*. Ediciones Siruela.
- De Stefano, C. (2020). *El niño es el maestro. La vida de María Montessori*. Lumen.

Kramer, R. (1984). *María Montessori. Bibliografía de una innovadora de la pedagogía*. SM.

Pizan, C. de (2019). *La ciudad de las damas*. Aka

# Entre el aula y el mandato: educación superior y género en el siglo XX

Zulma Gabriela Gastaldo y Carolina Viviana Rivela Viladesau

Si observamos la historia de la educación superior en el siglo XX como si fuera una pared podríamos pensar que ha comenzado a tener fisuras y poco a poco se ha ido rajando, logrando hendiduras muy importantes por donde se ha conseguido romper esos duros ladrillos que actuaban como barreras y resistencias, para dar paso a algo mucho más profundo y en constante progreso. Esta reflexión nos permite analizar que, si bien se sabe que el ingreso de las mujeres a la universidad ha crecido muy significativamente, también es real que dicho proceso no fue lineal ni se ha completado. Tal como lo menciona Felski (2020), su acceso en el ámbito académico ha sido disruptivo hasta el punto que logró romper la estructura de poder tradicional, a la vez que, dejó entrever la manera en que las normas de género siguen agrietando las vivencias institucionales y educativas de hoy en día.

El presente capítulo destaca las rigideces que brotaron a partir de la progresiva presencia de la mujer en el contexto educativo superior durante el siglo XX y su repercusión en el siglo XXI. Se pretende analizar cuatro pilares principales que revelan las barreras invisibles y los mandatos que han condicionado las trayectorias de las mujeres: acceso, prejuicios, vocaciones restringidas y carreras “feminizadas”.

## La lucha por traspasar el umbral

En relación al acceso a las universidades, se señalan no solo las barreras formales que existían, sino también las expectativas sociales que limitaban la aspiración de las mujeres a una educación superior. A partir de los estudios de Connell (2012), se examina cómo las estructuras de género en las universidades perpetuaron un sistema que favorecía a los hombres y relegaba a las mujeres a un papel secundario.

El primer obstáculo fue el acceso a la educación superior. Históricamente, la universidad fue una institución patriarcal, dominada por varones. Las fuentes distinguen dos grandes períodos en el ingreso de las mujeres, uno inicial, de acceso “excepcional”, y otro posterior, de acceso “sistemático”. En una primera etapa, solo unas pocas mujeres, generalmente aristócratas o aquellas que se disfrazaban de hombres, lograron ingresar a la universidad (Palermo, 2006). Por ejemplo, en la Universidad de Bolonia, algunas mujeres de la nobleza obtuvieron títulos de doctoras desde la Edad Media. Sin embargo, estos casos no cuestionaban el orden de género, ya que se consideraban excepciones y no representaban a las mujeres como género. Un decreto de esa misma universidad prohibía expresamente la entrada de cualquier mujer.

Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta en esta universidad (Decreto de la Universidad de Bologna, 1377 en Palermo, 2006).

La otra vía fue el proceso de acceso sistemático, que comenzó en el siglo XIX y estuvo marcado por luchas feministas y una fuerte reacción social. En este caso, las barreras eran tanto formales como informales. En muchos países no existía una prohibición explícita, pero la falta de acceso a la educación secundaria impedía el ingreso a la universidad. No era necesaria ninguna traba administrativa específica para impedir su entrada, ya que el modelo de *mujer doméstica o ama de casa* era suficiente disuasivo.

A nivel mundial, en este segundo momento, la admisión estuvo vinculada a la carrera de medicina, marcando desde el inicio una pauta de elección diferencial, coincidente con una división socio-sexuada del saber (Palermo, 2006). En Latinoamérica, fue también la carrera de medicina la que tuvo un lugar preponderante en el acceso de las mujeres a los estudios universitarios. Fueron cinco los países que a fines del siglo XIX incorporaron mujeres a la universidad: Brasil, México, Chile, Cuba y Argentina.

Desde los albores de la Argentina como nación, en las primeras décadas del siglo XIX, la importancia de la mujer para la nueva sociedad posrevolucionaria ya estaba en el aire. El ideal que se consolidó fue el de la “matrona republicana”. Esta figura encarnaba a la mujer que, aunque crucial para la República, no necesitaba una educación profunda o literaria. Su formación se enfocaba en saberes útiles, prácticos y funcionales a la vida doméstica. Es decir, se la preparaba para ser la madre y administradora del hogar que formaría a

los futuros ciudadanos. Esta visión, si bien recogía ideas novedosas de Europa, tenía un revés significativo: dejaba de lado cualquier propuesta radical de verdadera emancipación para las mujeres. Su derecho a la educación se veía, por tanto, restringido y supeditado a su función reproductiva y doméstica. Avanzada la segunda mitad del siglo XIX, esta concepción no solo se mantuvo, sino que se reforzó con la codificación de las leyes y la creciente intervención del Estado en la vida de las personas (Fernández, 2024). Se trazó una línea más dura entre la esfera pública, que quedó conformada por el mundo de los hombres, la política y el trabajo, y la esfera privada dominada por el hogar, conformando el mundo de las mujeres. Se le asignó con mayor intensidad la función esencial de administrar el ámbito doméstico, quedando casi totalmente apartada de la vida pública y cívica.

Esta visión se plasmó de manera contundente en el Código Civil de Dalmacio Vélez Sarsfield, aprobado durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (Fernández, 2024). La ley colocó a la esposa bajo la tutela de su marido, declarándose relativamente incapacitada ante la ley. En la práctica, esto limitaba drásticamente la autonomía y los derechos de la mujer casada, incluido su derecho a la educación. Sin el consentimiento expreso del esposo, la mujer no podía educarse, realizar actividades comerciales ni administrar sus propios bienes. Su rol estaba subordinado al matrimonio, relegando su capacidad de desarrollo personal y educativo al permiso de su cónyuge. El derecho a la educación de las mujeres, por lo tanto, no era un derecho incondicional, sino una concesión sujeta a la autoridad marital.

En Argentina, el acceso de las mujeres a los estudios universitarios se produjo en un clima de debate acerca de la educación femenina y de la capacidad que se les suponía a las mujeres para desarrollar el conocimiento (Baró, 2021). El ideal de madre educadora surgido a partir de la Revolución Francesa primaba en el país, y tanto Belgrano como Rivadavia y Sarmiento defendieron la educación de la mujer

con el objetivo prioritario de la construcción de la identidad nacional y la trasmisión de valores.

Para superar estos obstáculos, las mujeres desarrollaron diversas estrategias, como la elección cuidadosa de la carrera, los viajes a otros países donde las universidades eran más abiertas y el uso de recursos judiciales para forzar su inscripción. El caso de Élide Passo en Argentina, quien fue la primera egresada universitaria en el país, lo hizo como farmacéutica por la Universidad de Buenos Aires, el 18 de julio de 1885, y en ese año, además, fue la primera mujer en ser admitida como alumna de la carrera de medicina, una carrera “superior”. Pero para su admisión, debió emprender un proceso judicial que fue antecedente para Cecilia Grierson, la primera médica argentina, y más tarde invocado por Julieta Lanteri, a quienes también se les había denegado el acceso a medicina (Dellamea, 2024).

**Figura 1**  
*Élide Passo*



*Nota.* Academia Nacional de Medicina. <https://anm.edu.ar/dra-elida-passo/>

Es un hecho, el bello sexo inteligente desde hace algunos años a esta parte ha arrojado una mirada atrevida en el campo de la medicina, ha ensanchado sus horizontes, dedicando a la farmacia, ¿y por qué no? Se nos refiere que en el aula de farmacia de nuestra Facultad de Ciencias Médicas ... está favorecida por la asistencia asidua de una inteligente joven, que acompañada constantemente por su anciano padre no pierde conferencia alguna (*Revista Farmacéutica*, 5 de agosto de 1882, Año XV, Tomo XX, N° I. Citado por Dellamea, 2024).

## Prejuicios que enfrentaron las mujeres una vez que lograron ingresar

Las mujeres enfrentaron, y continúan enfrentando, varios prejuicios, sesgos y resistencias una vez que lograron ingresar a la universidad, a pesar de los avances logrados en términos legales y administrativos. Estos prejuicios y sesgos se manifiestan de diversas maneras dentro del ámbito académico: androcentrismo y sesgo en los contenidos curriculares, invisibilización de la mujer en la academia y en el campo del conocimiento, reproducción de estereotipos y violencia contra la mujer en las aulas. En suma, los estudios confirman que persisten prejuicios en la cultura institucional, en los planes de estudio como sesgo sistemático, en la invisibilización del rol femenino y en las prácticas docentes cotidianas, que reproducen desigualdades y estereotipos de género (Figueras, 2018).

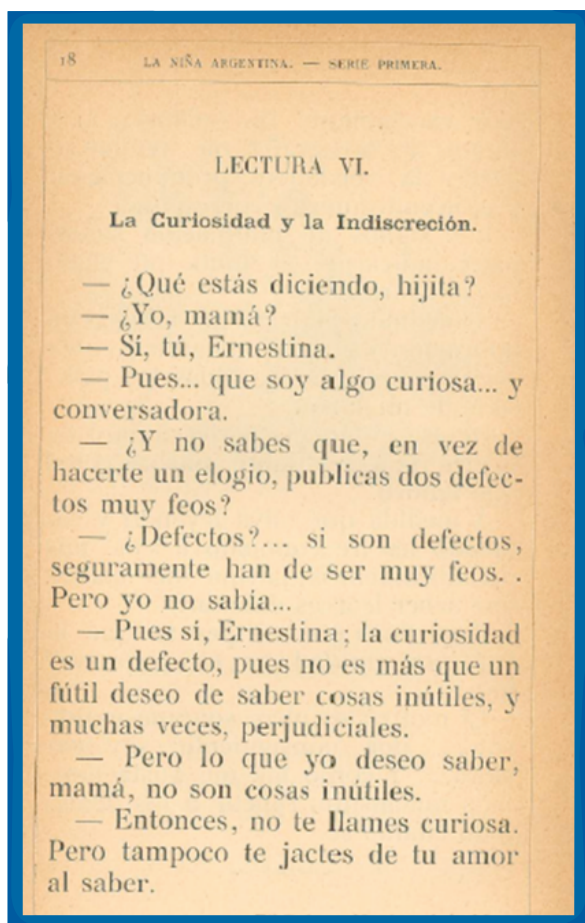
Así es que, a pesar de la presencia femenina, se cuestionaba su capacidad intelectual y se les asignaba un rol decorativo o auxiliar. Se citan los trabajos de Sara Ahmed (2017) sobre la “orientación” de las instituciones y cómo éstas construyen espacios que no están pensados para las mujeres, lo que genera una sensación de no pertenencia y la necesidad constante de demostrar su valía.

Martín & Ramacciotti (2016) afirman que se consideraba que la constitución de la femineidad debía resguardar el vínculo fundante del matrimonio y el amor materno y, en esos márgenes, estaba el desarrollo permitido, la formación y los logros laborales a los que las mujeres podían aspirar. Asimismo, destacan que los estereotipos de género influyeron para que las mujeres tuvieran el camino habilitado para el desarrollo de actividades que se asociaban a la extensión de los roles domésticos y de cuidado.

Desde el inicio del siglo XX se manifiesta en los textos de lectura para niñas esta guía de constitución del ser femenino. Fernández (2024) analiza el modelo de mujer que procuró formarse en las aulas de las escuelas comunes argentinas a partir de libros infantiles como *El primer libro de las niñas* y *La niña argentina*, publicados a fines del siglo XIX y a principios del XX. Estos textos se proponían inculcar aprendizajes referidos al mundo cotidiano, instruyendo desde cuestiones relacionadas con los buenos modales hasta hábitos de higiene doméstica y cuidados del cuerpo. Sin embargo, la curiosidad resultaba enunciada como un defecto: “(...) no es más que un fútil deseo de saber cosas inútiles, y muchas veces, perjudiciales” (Fragueiro, 1917, p. 18).

## Figura 2

Foto del libro *La niña argentina*  
(Editorial Librería del Colegio)



Nota. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00078916/00078916.pdf>

Han pasado muchos años desde que la curiosidad, base del pensamiento científico, quedaba del lado del pecado para las mujeres. Sin embargo, esta feminización de ciertos ámbitos persiste, por ejemplo, en el deporte, donde subyace la idea de que las mujeres hacen ejercicio principalmente por motivos estéticos, más que por competencia o desarrollo profesional. Además, la representación de las mujeres en puestos de liderazgo y dirección en organizaciones deportivas sigue siendo escasa, lo que demuestra que incluso en los espacios donde participan la segregación jerárquica continúa. Scharagrodsky (2008) recuerda que el objetivo de la política disciplinaria de los cuerpos tiene como base la docilidad, con un fuerte contenido sexista que perdura aún en los prejuicios y estereotipos de prácticas corporales.

## Los estereotipos

A continuación, exploramos cómo la presión social y los estereotipos de género han condicionado las vocaciones restringidas, dirigiendo a las mujeres hacia campos de estudio considerados “apropiados” para ellas, como las humanidades, la docencia o la enfermería. Se analiza cómo estos sesgos han limitado su incursión en áreas tradicionalmente dominadas por hombres, como las ingenierías o las ciencias exactas, un fenómeno que aún persiste y es objeto de investigación contemporánea (Bourdieu, 2000). Los estereotipos de género influyeron para que las mujeres tuvieran el camino habilitado para el desarrollo de actividades que se asociaban a la extensión de los roles domésticos y de cuidado (Martín & Ramacciotti, 2016).

Las primeras graduadas fueron de carreras de grado o carreras menores vinculadas a las ciencias de la salud: odontología en 1824, obstetricia en 1888 y, más tarde, medicina en 1889 (Palermo, 2006).

Si bien era posible acceder a este tipo de carreras, era en cambio más difícil hacerlo a otros estudios universitarios que implicaban un mayor acercamiento al poder, como, por ejemplo, abogacía. Se instruía a las profesionales mujeres en temas de higiene familiar, crianza, economía doméstica y alimentación saludable y hábitos dietarios, saberes y ámbitos laborales que quedaban subordinados a la autoridad médica (Augier, 2022).

Es importante considerar que la elección de estudios desde los aportes de la teoría cognitivo social (Bandura, 1989) demuestran que la intención de elección de una carrera se puede predecir por las expectativas de resultados, es decir, la capacidad de anticipar los posibles logros de las acciones a realizar. De este modo, se regulan la motivación y acción humana. Teniendo en cuenta la valoración social de la capacidad de las mujeres, se pueden inferir las expectativas de logro que las movilizaban en esos momentos. En esta línea, Barrancos (2010) brinda una contribución que es fundamental, ya que evidencia que el aumento del porcentaje de mujeres graduadas, del 5% en 1930 a más del 30% en los 60, no se trata solo una estadística, sino que representa la materialización de un cambio progresivo en esas expectativas. Este crecimiento no solo valida el modelo de Bandura, sino que además demuestra una evolución profunda en la valoración social y las aspiraciones de la mujer a lo largo del siglo XX.

## Carreras feminizadas

Finalmente, el capítulo se enfoca en el fenómeno de las carreras “feminizadas”, donde la masiva entrada de mujeres ha devaluado el prestigio y los salarios de ciertas profesiones. Basándose en los análisis de Fraser (2009) sobre la justicia social, se argumenta que este proceso no es natural, sino que se trata de una manifestación de la desigualdad de género en el mercado laboral, que se origina en las

mismas instituciones educativas. En última instancia, este capítulo sostiene que la educación superior, a pesar de su papel democratizador, también ha sido un espacio de reproducción de las desigualdades de género, un legado del siglo XX que sigue influyendo en las trayectorias académicas y profesionales de las mujeres en la actualidad.

En diferentes lugares del mundo se ha observado que las mujeres eligen mayoritariamente, aún hoy, carreras afines a roles estereotipados vinculados al cuidado. Ellas se encuentran en las ramas de ciencias de la salud, humanidades y ciencias sociales y su presencia es más exigua en la rama de ingeniería. Estos datos se evidencian no solo en investigaciones como las de Rodríguez-Esteban & Padín García en 2022 o las del equipo de Rodríguez Méndez en 2016, sino también en las últimas estadísticas publicadas del Ministerio de Educación de la Nación en 2022. Estos datos coinciden con los que se desprenden de un estudio sobre intereses (Su et al., 2009) que encontró que la mayor diferencia entre hombres y mujeres se ubicaba en la dimensión que denominaron *cosas-personas*, con los hombres gravitando hacia las carreras orientadas a las *cosas* y las mujeres hacia las carreras orientadas a las *personas*, es decir, hacia campos como las ciencias biológicas y médicas, la psicología y las ciencias sociales. Se observaba, además, una mayor presencia y reconocimiento de hombres como *expertos* o productores de conocimiento en ciertos campos, y menor visibilidad de las contribuciones de las mujeres (Barrancos, 2010; Palermo, 2006).

Para concluir, reforzando esta diferencia de las representaciones de las carreras vinculadas al género, compartimos resultados de un estudio realizado con niños utilizando el *Draw-A-Scientist Test* (DAST). En este caso se observó que, al solicitar un dibujo de una persona científica, las mujeres científicas representadas realizaban experimentos, tareas de cuidado de plantas y animales, o clases en la escuela. Sus entornos más comunes eran el laboratorio, el exterior y dentro de casa. Los hombres, en cambio, fueron

representados realizando experimentos e investigaciones relacionadas a ciencia ficción e innovación (Blanco et al. 2025).

## La universidad como campo de tensiones

A través del análisis de cuatro pilares (acceso, prejuicios, vocaciones restringidas y carreras “feminizadas”) se ha evidenciado cómo la universidad, a pesar de su potencial democratizador, ha funcionado históricamente como un espacio de reproducción de desigualdades de género.

En este capítulo se identificaron cuatro áreas principales que muestran las dificultades que las mujeres han enfrentado y aún enfrentan: el acceso a la universidad, los prejuicios una vez adentro, las carreras limitadas y limitantes y la devaluación, tanto en prestigio como en salario, de las carreras con mayoría de estudiantes mujeres. La persistencia de estos patrones se manifiesta en la segregación horizontal y vertical que aún caracteriza al ámbito universitario y laboral.

El aumento de mujeres graduadas a lo largo del tiempo muestra que sus aspiraciones han evolucionado, validando que las expectativas de éxito impulsan la acción. Sin embargo, la educación superior es hoy, un campo de tensiones donde se libra una batalla continua por la equidad, siendo esencial que se continúe investigando estos mandatos invisibles para transformarlos y avanzar hacia una institución realmente inclusiva y justa.

## Referencias

Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra.

- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Baró, S. M. (2021). Mujeres y Universidad en Argentina: contextos y desafíos. *Revista de la educación superior*, 50(199), 117-128. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602021000300117&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602021000300117&script=sci_arttext)
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Blanco, E. R., De León, N., Landero, D., & Torrez, M. T. (2025). Estereotipos de género en vocaciones y percepciones sobre las personas científicas: un estudio DAST interseccional con estudiantes de cuarto grado en Panamá. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 7(62), 50-82. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i62.8099>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Connell, R. W. (2012). *Masculinities*. University of California Press.
- Dellamea, A. B. (2024, 7 de octubre). Has recorrido un largo camino, muchacha. Élida Passo: Una lucha preterida. *En Foco. Facultad de Farmacia y Bioquímica UBA*. <https://enfoco.ffyb.uba.ar/has-recorrido-un-largo-camino-muchacha-elida-passo-una-lucha-preterida/>
- Felski, R. (2020). *Doing time: Feminist theory in a time of crisis*. Oxford University Press.
- Figueras, M. T. B., Carbonell-Esteller, M., Carreras Marín, A., Colomé-Ferrer, J., & Turmo-Garuz, J. (2018). La perspectiva

- de género en la docencia universitaria de Economía e Historia. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (10), 92-101. <https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.9>
- Fragueiro, R. (1917). *La niña argentina*. Segunda serie. Librería del Colegio.
- Fraser, N. (2009). *Escalas de justicia*. Ediciones Morata.
- Fernández, H. (2024). Educar a las mujeres en las escuelas comunes. Una lectura a partir de *El primer libro de las niñas* (1897) y *La niña argentina* (1902). *Épocas. Revista de Historia*, (26), 23-36 <https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/article/view/7017/9415>
- Martín, A. L., & Ramacciotti, K. I. (2016). Profesiones sociosanitarias: género e historia. *Avances del Cesor*, 13(15), 81-92. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2422-65802016000200004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-65802016000200004&lng=es&nrm=iso)
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940702>
- Rodríguez Méndez, M. del C., Peña Calvo, J. V., & García Pérez, O. (2016). Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(1), 189-207. <https://doi.org/10.14201/teoredu2016281189207>
- Rodríguez-Esteban, A., & Padín García, A. (2022). Diferencias según el género en los intereses académico-profesionales ¿persisten los estereotipos? *REOP. Revista Española De Orientación y*

*Psicopedagogía*, 33(1), 148–166. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33771>

Scharagrodsky, P. A. (2008). Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin de siglo XIX. En P. Scharagrodsky (Comp.), *Gobernar es ejercitar: Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica*. Prometeo.

Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological bulletin*, 135(6), 859. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017364>

# Mujeres en disciplinas históricamente disputadas: referentes, barreras y desafíos en ámbitos tradicionalmente masculinos

Cinthia Natali Díaz, Viviana Edith Scabone y Mara Suste

## **Sesgos culturales y resistencia femenina**

La disciplina STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) ha sido históricamente un campo de predominio del género masculino, especialmente en Latinoamérica. Diversos estudios muestran cómo los sesgos culturales inciden tanto en la menor inserción femenina en estas áreas como en la elección de carreras, y evidencian la persistencia de brechas de género tanto en el ámbito profesional STEM como en el campo del derecho.

El objetivo de este capítulo es poder evidenciar y profundizar estas desigualdades, visibilizar a las principales pioneras que, con su trabajo y perseverancia, transformaron estos campos, y analizar la persistencia de barreras de género que si bien han mutado del veto explícito al techo de cristal, continúan limitando trayectorias educativas y profesionales.

## **Primer acto de resistencia: mujeres que iniciaron el camino de STEM y desafiaron la brecha de género**

A comienzos del siglo XIX, la lucha por el acceso universitario fue el primer gran desafío para las mujeres interesadas en formarse en disciplinas científicas. El caso argentino es ejemplificador de cómo comenzaron a quebrarse las prohibiciones formales y culturales.

### *Pioneras argentinas que abrieron las facultades*

En 1885, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires aprobó la inscripción femenina en sus facultades, aunque con ciertas restricciones que reflejaban los prejuicios de la época. A continuación, destacamos algunas de estas pioneras:

- **Élida Passo (1885):** Primera mujer en obtener un título universitario en Argentina (farmacia). Su graduación desafió los mandatos sociales y académicos.
- **Cecilia Grierson (1889):** Primera médica graduada en Argentina (Facultad de Ciencias Médicas de la UBA).

- Elia Capdevila de Villarán (1892): Primera abogada en graduarse en Argentina, sentando un precedente en el campo del derecho.
- Elisa Bachofen (1918): Primera ingeniera civil de Argentina y de América Latina (UBA). Su logro fue fundamental para derribar barreras en las carreras STEM más tradicionales.
- Julieta Lanteri (1901): médica cuyo activismo la llevó a ser la primera mujer en votar en una elección en 1911.

### *Referentes a nivel mundial: mujeres que transformaron el conocimiento y la justicia*

El legado de las pioneras a nivel mundial es el fundamento sobre el que se construyen los avances actuales.

#### *• Referentes en STEM: El algoritmo, el átomo y el cosmos*

Referente	Años de vida	Contribución destacada
Ada Lovelace	1815-1852	Creadora del primer algoritmo, reconocida como la primera programadora de la historia.
Sofia Kovalevskaya	1850-1891	Primera mujer en conseguir un doctorado en matemáticas y ocupar una cátedra universitaria.
Marie Skłodowska Curie	1867-1934	Única persona en ganar el Premio Nobel en dos campos científicos (Física y Química). Pionera en la investigación sobre la radiactividad.

<b>Emmy Noether</b>	1882-1935	Su teorema es crucial: vincula cada simetría en la naturaleza con una ley de conservación física.
<b>Katherine Johnson</b>	1918-2020	Sus cálculos matemáticos fueron esenciales para que la NASA pudiera realizar el primer alunizaje tripulado.
<b>Julia Robinson</b>	1919-1985	Matemática estadounidense con aportaciones esenciales en el campo de la teoría de números.
<b>Jane C. Wright</b>	1919-2013	Cirujana e investigadora, empleó cultivos de tejido humano para probar y evaluar la efectividad de diferentes medicamentos en las células cancerosas.
<b>Lydia Villa-Komaroff</b>	1947-presente	Participó en el descubrimiento de las células bacterianas y la producción de insulina. Identificó una molécula que causa la degeneración de las células cerebrales en el Alzheimer.
<b>Françoise Barré-Sinoussi</b>	1947-presente	Codescubridora del VIH (Premio Nobel 2008), clave para el desarrollo de la detección y tratamiento antirretroviral.
<b>Mae C. Jemison</b>	1956-presente	Primera mujer afroamericana en ir al espacio. En 1987, se unió al equipo de astronautas de la NASA. Ha sido incluida tanto en el Salón Nacional de la Fama de las Mujeres como en el Salón Internacional de la Fama del Espacio.

<b>Maryam Mirzakhani</b>	1977-2017	Primera mujer en recibir la Medalla Fields (el equivalente al Premio Nobel en matemáticas) en 2014.
<b>Julia Oneto</b>	1995-presente	Ingeniera química argentina, galardonada como Ingeniera del Año en la Conferencia de Tecnología de Refinación de América Latina. Referente actual en ingeniería.

• **Referentes en el derecho: luchadoras por la equidad y la jurisprudencia**

- › Concepción Arenal (1820-1893): Jurista y activista española que tuvo que estudiar derecho disfrazada de hombre. Pionera en el feminismo y las reformas penitenciarias.
- › Clara Campoamor (1888-1972): Impulsora decisiva del sufragio femenino español, logrando también la aprobación del divorcio y la regulación laboral de mujeres y niños.
- › Ruth Bader Ginsburg (1933-2020): Jueza de la Corte Suprema de Estados Unidos. Pionera en incorporar la perspectiva de género en la jurisprudencia estadounidense.
- › Carmen Argibay (1939-2014): Primera mujer designada en la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina. Referente por su compromiso con los derechos humanos y la equidad.
- › Valentina Muñoz (2003): Activista y programadora chilena.

Defensora de los derechos digitales y la participación de niñas en STEM. Referente del siglo XXI.

## Segundo acto de resistencia: el desafío cotidiano más allá de la historia, la realidad del aula y el laboratorio

En el campo STEM, la batalla por la igualdad se libra en el aula y el laboratorio. Los estudios realizados por Loría Lizama y Villagómez Valdés (2023) en Yucatán, México, revelan que la permanencia de las estudiantes de ingeniería está condicionada por factores de género. Es decir, las mujeres no solo tienen que enfrentarse a las problemáticas socioeconómicas y académicas, sino también a la violencia de género, el sexismo y a la persistencia de roles de género estereotipados. Todo ello contribuye a la conformación de una cultura hostil, fría y masculinizada.

Por lo tanto, la permanencia de las estudiantes en las carreras STEM se convierte en un acto de resistencia, fortalecido por las habilidades personales y los apoyos institucionales, tal como lo hicieron las pioneras. Sin embargo, hoy ese desafío no se presenta como una prohibición formal, sino como un “enemigo” cultural más sutil: un entramado de estereotipos, sesgos y prácticas naturalizadas que operan silenciosamente y condicionan su experiencia académica (Loría Lizama & Villagómez Valdés, 2023). Mientras figuras como Elisa Bachofen o Cecilia Grierson lucharon contra un muro legal explícito, las mujeres de hoy luchan contra un muro invisible, hecho de expectativas y estereotipos.

La capacidad de resistencia que manifiestan las estudiantes de ingeniería en Yucatán (y en el resto de la región) es el eco directo de la perseverancia que forjó el camino de Élide Passo en 1885. Si antes la

lucha era por el derecho a ingresar en las instituciones educativas, hoy la resistencia es por el derecho a quedarse y ascender.

## La paradoja de los símbolos

Tras el extenso recorrido que han realizado tantas mujeres en la historia para conquistar un lugar en los espacios de saber y acceder títulos universitarios, nos encontramos con paradojas tan elocuentes como la que encarna la imagen de la justicia.

Como es sabido, se trata de una figura femenina de ojos vendados con una balanza y una espada, cuyo origen se remonta a las antiguas diosas griegas y romanas. Sin embargo, quienes han tenido mayoritariamente la facultad de impartir la justicia han sido hombres.

Es decir, aquello que simbolizaba la mujer con sus ojos vendados (la imparcialidad y la no discriminación) estuvo durante mucho tiempo muy lejos de lo que sucedía en la realidad en los ámbitos de la justicia. Esta paradoja ilustra con claridad la brecha entre lo que lo que se pretende simbolizar y lo que efectivamente sucede en la práctica entre lo que en definitiva debería ser un sistema equitativo y su falta de concreción en diversas instituciones concebidas de manera patriarcal y muchas veces perpetuadas en el tiempo.

En ese derrotero, el derecho, como otras disciplinas consideradas racionales, serias y objetivas, ha sido hegemónicamente asignadas a hombres. Ello dejó la participación femenina primero negada, luego tolerada y solo en el último tiempo ha comenzado a ser reconocida, aunque aún persisten desigualdades y notorias desproporciones. Los datos actuales demuestran esta afirmación: si bien el acceso de las mujeres a las carreras de grado en el ámbito del derecho se encuentra garantizado y de hecho es cuantioso por parte de las mujeres, esta tendencia no se refleja en los niveles de mayor jerarquía.

Solo para dar un ejemplo, la mayoría de integrantes en altos cargos

en el ámbito del derecho y la justicia son hombres. Así lo demuestran los datos recabados anualmente por la Oficina de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina: en el año 2024, la Cámara Federal de Casación Penal contaba con 33 camaristas varones y solo cinco mujeres.

Esta pirámide invertida, lejos de ser una excepción, muestra una tendencia persistente: a menor rango, aumenta la presencia de mujeres y a mayor poder de decisión, disminuye drásticamente su participación. Siguiendo con el mismo organismo, por ejemplo, se puede apreciar que hay 211 funcionarias mujeres frente a 168 funcionarios varones.

Esto no es una problemática exclusiva de Argentina, sino que se repite en los poderes judiciales de numerosos países: a menor jerarquía o escalafón aumenta la presencia de mujeres, mientras que en los niveles superiores predominan los hombres. Es así que se puede afirmar que no se trata de un mero dato estadístico, sino de un problema estructural que requiere ser analizado con una mirada crítica y una perspectiva de género adecuada. Los estereotipos de género, la falta de referentes femeninos visibles y el techo de cristal han actuado como mecanismo de exclusión (ONU, 2023).

En el ámbito jurídico, podemos hacer referencia a algunas mujeres que han podido romper estas barreras, aunque no fuera un camino sencillo. Tal es el caso de la recientemente fallecida Ruth Bader Ginsburg, jueza de la Corte Suprema de Estados Unidos y pionera en incorporar la perspectiva de género en la jurisprudencia estadounidense. En Argentina, un ejemplo emblemático es la Dra. Carmen Argibay, también fallecida, primera mujer designada durante la democracia, como ministra de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina, reconocida por su compromiso con los derechos humanos y la equidad. La última mujer en integrar dicho tribunal fue Elena Highton de Nolasco, sin embargo, tras su renuncia, su cargo no fue cubierto por otra mujer. Así, nuevamente, el mayor organismo del

Poder Judicial de nuestro país continúa compuesto exclusivamente por varones.

Elas lograron transformar la mirada y la práctica del derecho, su legado ha sido muy importante. Sin embargo, las estructuras retornan una y otra vez a sus patrones de origen, dificultando que otras mujeres accedan a esos mismos espacios de poder

Lamentablemente esta falta de reconocimiento y visibilidad no se limita al ámbito judicial, sino que en otros sectores del conocimiento y la cultura la historia se perpetúa. Un ejemplo revelador son los Premios Nobel, que son considerados uno de los mayores reconocimientos, donde la desigualdad de género se ha perpetuado por décadas.

El recorrido por la historia y el presente de las mujeres en el derecho y STEM nos conduce a una certeza brutalmente clara: la verdadera conquista no era solo obtener una matrícula universitaria, sino dinamitar ese techo de cristal cultural que, de forma tan sutil como estructural, sigue dictando qué sueños son “legítimos” para una mujer.

## El eco vibrante de las pioneras

Las primeras mujeres que pisaron la universidad —desde Elisa Bachofen en ingeniería (luchando contra la incredulidad de la época) hasta Elia Capdevila en derecho— no eran figuras atípicas ni golpes de suerte. Eran la prueba viva e irrefutable de que el talento siempre estuvo allí, simplemente esperando un permiso. Su legado fue una resistencia frontal contra un muro legal explícito.

Hoy, la batalla se ha sofisticado. La perseverancia que exigen las estudiantes de ingeniería, lidiando con esa cultura “hostil, fría y masculinizada”, es el eco exacto de esa lucha fundacional. Pero su

enemigo es más péfido: es un muro invisible hecho de sesgos y microagresiones que busca el desgaste, la autocensura y la deserción silenciosa.

## El desafío de mirar hacia adentro

Por ello, la invitación final que lanzamos desde este capítulo no es académica, es moral: tenemos que reorientar radicalmente la pregunta.

Dejemos de cuestionarnos por qué hay pocas mujeres en estos campos —una pregunta, que, con su carga implícita, termina responsabilizando al individuo— y comencemos a exigir explicaciones sobre por qué se sigue obstaculizando su permanencia y su ascenso. ¿Qué hace que esa pirámide invertida en el poder judicial siga tan robusta? ¿Y cómo es posible que el talento se marchite en el aislamiento de un laboratorio?

Es una responsabilidad que nos toca a todos: visibilizar las trayectorias de estas pioneras no solo para admirar su valentía, sino para dismantelar las estructuras viciadas que convirtieron sus logros en hazañas excepcionales.

La transformación final debe ser una misión sistémica. Desde el juego en la escuela hasta la política de ascenso en una Corte, debemos garantizar que la próxima generación elija su vocación con total libertad, sin que su género implique penalización profesional o, peor aún, autocensura vocacional. La justicia, con los ojos vendados, nos observa y nos exige hoy reconocer la desigualdad con absoluta claridad para equilibrar de una vez por todas esa balanza.

## Referencias

Comunidad Udistrital (2023, 4 de diciembre). *Biografía corta de Isaac Newton*. <https://comunidad.udistrital.edu.co/matematica/biografia-corta-de-isaac-newton/>

Loría Lizama, S. O., & Villagómez Valdés, G. I. (2023). Retos y oportunidades para la permanencia de mujeres en ingeniería en instituciones tecnológicas en Yucatán: Una mirada desde la perspectiva de género. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(17), 172-194. <https://doi.org/10.32776/arcsh.v9i17.378>

NSHSS (2020, 7 de julio). *7 famous women in STEM who defy the gender gap*. <https://www.nshss.org/resources/blog/blog-posts/7-famous-women-in-stem-who-defy-the-gender-gap/>

Organización de las Naciones Unidas (2023). *Las mujeres en la ciencia: por qué importa* [Informe]. <https://www.un.org/es/observances/women-and-girls-in-science-day>

Parra, S. (2024, 3 de marzo). 5 mujeres matemáticas y sus grandes contribuciones a la ciencia. *National Geographic*. [https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/5-mujeres-matematicas-y-sus-grandes-contribuciones-a-ciencia\\_19897](https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/5-mujeres-matematicas-y-sus-grandes-contribuciones-a-ciencia_19897)

Romero, S. (2024, 16 de octubre). ¿Cuántas mujeres han ganado un Premio Nobel? ¿Quiénes son? *Muy Interesante*. <https://www.muyinteresante.com/ciencia/66380.html>

Sadurni, J. M. (2025, 11 de febrero). Marie Curie: la madre de la física moderna. *National Geographic*. <https://historia.>

[nationalgeographic.com.es/a/marie-curie-madre-fisica-moderna\\_14453#google\\_vignette](https://nationalgeographic.com.es/a/marie-curie-madre-fisica-moderna_14453#google_vignette)

Suprema Corte de Justicia de la Nación Argentina (2024). *Informe de Género y Justicia 2024*. Oficina de la Mujer. <https://www.csjn.gov.ar/om/genero-y-justicia>

# Ser estudiante, ser madre, ser trabajadora: ¿conciliar lo inconciliable? Una mirada desde la orientación vocacional

Laura Luna y Lorena Pugliese

## Introducción

En los últimos años ha crecido la demanda de servicios de orientación vocacional y ocupacional por parte de mujeres que son madres, particularmente aquellas que transitan los primeros años de crianza o que, una vez atravesada esa etapa, buscan retomar o reconstruir trayectorias educativas y laborales. Muchas de ellas intentan reanudar proyectos que se vieron interrumpidos por distintas circunstancias vitales, como el nacimiento y cuidado de los hijos, la necesidad de insertarse en el mercado laboral o la falta de recursos para sostener procesos formativos.

Al mismo tiempo, estas mujeres se enfrentan a desafíos propios de la combinación de roles: la organización del tiempo, la carga mental derivada de la doble o triple jornada y la necesidad de equilibrar los distintos roles de su vida. La orientación vocacional se presenta entonces como un espacio donde poder articular deseos e intereses, identificar recursos y herramientas y proyectar futuros posibles vinculados con su identidad actual (Luna, 2024).

A diferencia de los adolescentes, a quienes tradicionalmente se dirigen las intervenciones en orientación, las mujeres madres construyen sus proyectos en un momento vital atravesado por las tareas de cuidado, el trabajo fuera del hogar y, en muchos casos, el deseo de iniciar o retomar estudios superiores. Sus experiencias se inscriben en un contexto sociohistórico de profundas transformaciones, en el que se intensifican los cuestionamientos sobre los roles de género y las funciones socialmente asignadas a las mujeres (Barrancos, 2018; Federici, 2013; Hochschild & Machung, 1989; Greene & Wheatley, 1992).

Ser madre, trabajadora y estudiante de manera simultánea representa un desafío que rara vez recibe reconocimiento social. Las mujeres que transitan este camino lo hacen bajo una exigencia constante, intentando sostener múltiples responsabilidades sin descuidar ninguna. Entre la jornada laboral, el estudio y las tareas domésticas, muchas expresan la sensación de que el tiempo nunca es suficiente. Sin embargo, aun en medio del cansancio, persisten en un deseo de crecimiento personal y profesional que no se agota.

Estas tensiones constituyen el punto de partida del presente capítulo, que se propone analizar las experiencias de mujeres madres que cursan estudios universitarios, sus modos de articular las responsabilidades familiares, laborales y académicas, y el papel que puede asumir la psicología de la orientación en la construcción de proyectos vitales sostenibles y significativos.

## Maternidad, trabajo y mandatos de género

Comprender las experiencias de las mujeres que estudian en la universidad implica situarlas dentro de un entramado histórico y cultural más amplio, donde los roles de género y las formas de organización social del trabajo han definido las posibilidades y límites de sus trayectorias. En este sentido, como señala Lagarde (2003), las mujeres han sido históricamente socializadas en el “deber ser”, donde el sacrificio y la entrega se configuran como rasgos esperables de su identidad. La desigualdad no se expresa únicamente en el plano económico, sino también en la distribución del tiempo y la energía. En muchos ámbitos aún persiste la naturalización de que las tareas de cuidado son una “responsabilidad femenina”, lo que lleva a que las mujeres continúen asumiendo una doble o incluso triple jornada.

Hochschild (1989) denominó “segunda jornada” al trabajo invisible que comienza cuando finaliza el empleo formal: la organización del hogar, el cuidado de los hijos/as y el sostenimiento emocional de otros miembros de la familia. Este esfuerzo se vuelve aún más complejo si se considera que no todas las mujeres cuentan con los mismos recursos ni redes de apoyo. Muchas deben elegir entre estudiar o trabajar, entre garantizar la economía familiar o avanzar en su propio desarrollo personal, decisiones que en ocasiones se viven con sentimientos de culpa. En relación a esto, Federici (2013) plantea que el sistema económico se sostiene sobre la apropiación del trabajo doméstico y de cuidados, presentándolo como una tarea moral o afectiva propia de las mujeres y no como un trabajo socialmente necesario. Esta naturalización produce formas de culpa cuando las mujeres buscan redistribuir estas responsabilidades o priorizar su crecimiento personal, ya que el amor y la entrega se han convertido en normas profundamente internalizadas de la feminidad.

En la misma línea, Bolla et al. (2020) se preguntan por qué asumimos que son las mujeres quienes deben realizar el trabajo doméstico y de cuidados, y no otros miembros de la sociedad. Desde esta mirada,

el hogar se presenta como un ámbito donde las tareas de cuidado se regulan por una ética conservadora y se ocultan bajo la idea de vocación o destino natural. Según las autoras, cumplir con eficacia este rol constituye un componente central en la construcción de género, al operar como una pieza clave dentro de la sociedad.

Pensar estas experiencias nos permite abrir la posibilidad de imaginar un modelo social distinto, donde los roles no sean rígidos ni predefinidos. En ese marco, la educación y el trabajo se conciben como derechos accesibles, y no como privilegios condicionados por la necesidad de conciliar esferas estructuralmente incompatibles. Como afirma Barrancos (2018), las luchas por la igualdad de oportunidades han transformado profundamente la historia de las mujeres, aunque todavía queda mucho por hacer para lograr que la igualdad sea una realidad diaria.

## **Roles de género y expectativas sociales**

La idea de que la maternidad constituye la principal vía de realización femenina y que las mujeres poseen de manera natural e instintiva las capacidades para el cuidado infantil se encuentra profundamente arraigada no solo en la cultura popular, sino también en discursos médicos y mediáticos (Bobel, 2002; Hays, 1996; Oakley, 1979; Sullivan, 2015; Wall, 2013).

En relación con el trabajo, diversas investigaciones han mostrado que a la mujer se le atribuyen rasgos ligados a la afectividad, el cuidado y la emotividad (Garrido et al., 2018), lo cual facilita su inserción en sectores laborales asociados al cuidado de niños, personas mayores o a la enseñanza en los niveles iniciales (Heilman & Eagly, 2008). Estas asignaciones, sostenidas en una perspectiva dicotómica que presupone una esencia natural de lo femenino, influyen profundamente en

cómo las mujeres comprenden sus roles, configuran sus trayectorias y planifican sus proyectos futuros.

Las representaciones tradicionales de género también atraviesan las experiencias educativas de las mujeres que son madres. En el ámbito universitario, muchas de ellas se ven en la necesidad de asistir a clases acompañadas por sus hijos/as, ante la ausencia de redes de cuidado o de otras personas responsables. Esta situación, en algunos casos, repercute tanto en el desarrollo de las clases como en la posibilidad de sostener una atención plena sobre los contenidos.

Algunas experimentan dificultades para permanecer durante la totalidad del horario de cursada, viéndose obligadas a retirarse antes debido a las demandas o imprevistos vinculados al cuidado de sus hijos/as o la obligación de relevar a la persona que haya quedado a su cuidado (Pryluka et al., 2019).

Resulta necesario concebir la educación y la asistencia a clases como un derecho que las mujeres deben poder ejercer plenamente, sin que las tareas de cuidado se conviertan en un obstáculo. Este reconocimiento implica, al mismo tiempo, un llamado hacia las instituciones educativas y al Estado en tanto garantes de las condiciones que posibiliten la permanencia y el egreso de las estudiantes madres.

En la actualidad, la mayoría de las universidades e institutos superiores en Argentina no cuentan con espacios destinados a que los/as hijos/as puedan permanecer mientras sus madres estudian. La creación de estos ámbitos resultaría fundamental no solo para facilitar la asistencia a clases, sino también para mejorar las condiciones de estudio fuera del aula.

Las responsabilidades familiares inciden directamente en el cumplimiento de los plazos académicos y dependen, en gran medida, del nivel de flexibilidad de los/as docentes, dado que no existe un marco institucional que regule y garantice los apoyos necesarios para asegurar la continuidad educativa de las mujeres.

El desempeño académico de las estudiantes madres suele estar estrechamente vinculado con la existencia de una red de cuidado que

las acompañe y asista en el equilibrio entre sus responsabilidades familiares, laborales y académicas. Sin embargo, cuando dichas redes no están disponibles o resultan insuficientes, las mujeres deben sostener sus trayectorias educativas a costa de un alto nivel de exigencia personal que se traduce en estrés, agotamiento, falta de descanso y una organización minuciosa del tiempo. En muchos casos, la dificultad para compatibilizar las múltiples demandas culmina en el abandono o la interrupción de los estudios (Pryluka et al., 2019).

A ello se suma la necesidad de mantener empleos con extensas franjas horarias para sostener económicamente a sus familias, lo que intensifica aún más la carga y limita sus posibilidades de continuidad educativa.

A diferencia de muchos estudiantes varones que son padres, las madres suelen asumir una carga significativamente mayor en las tareas de crianza, lo que profundiza las desigualdades en las condiciones de estudio y en las posibilidades de permanencia en el ámbito universitario. Estas estudiantes enfrentan una organización del tiempo marcada por la necesidad de conciliar responsabilidades familiares, laborales y académicas. Dichas dimensiones se superponen y configuran una rutina cotidiana caracterizada por la sobrecarga, la fragmentación del tiempo y la dificultad para sostener una continuidad en el estudio. Comprender esta dinámica resulta fundamental para el desarrollo de mecanismos institucionales que acompañen las trayectorias universitarias de quienes tienen hijos/as.

En este punto, cabe preguntarse: ¿qué sucede cuando las estudiantes no cuentan con entornos que acompañen sus trayectorias universitarias? ¿Cómo construir colectivamente las condiciones que les permitan desarrollar trayectorias educativas sostenibles?

## Recursos y obstáculos en la construcción de proyectos

Si bien, cómo se mencionó anteriormente, el apoyo institucional resulta indispensable para garantizar condiciones de estudio más igualitarias, también es necesario reconocer los recursos que las mujeres construyen para sostener sus trayectorias educativas en contextos adversos. Estos recursos no deben entenderse como virtudes individuales aisladas, sino como competencias construidas en la experiencia cotidiana, muchas veces en diálogo con otras mujeres y en tensión con las condiciones estructurales que las atraviesan.

En este sentido, es posible identificar, a partir de sus relatos, un conjunto de habilidades transferibles que Unicef Lacro (2022) describe como aquellas necesarias para adaptarnos a diferentes entornos y momentos de la vida, organizadas en cuatro dimensiones: cognitiva, instrumental, individual y social.

- En la **dimensión cognitiva**, la habilidad de resolución de problemas se manifiesta en la organización cotidiana frente a la doble carga laboral y doméstica, que exige decisiones creativas para sortear la falta de apoyos.
- En la **dimensión instrumental**, la toma de decisiones implica la capacidad de priorizar tareas, establecer límites y asumir una mayor autonomía y responsabilidad sobre la propia vida y la de los/as hijos/as.
- Dentro de la **dimensión individual**, se destacan el autoconocimiento y manejo de sí mismas como proceso de autoobservación y redefinición identitaria; la resiliencia, entendida no como idealización del sufrimiento, sino como capacidad de sostenerse y resignificar la experiencia; y la comunicación, expresada en la

búsqueda de interlocutores (profesionales, amigas, redes) que ayuden a construir sentido y reducir el aislamiento.

- Finalmente, en la **dimensión social**, la empatía se traduce en la posibilidad de reconocer en otras mujeres vivencias similares y construir lazos de solidaridad y participación.

Así, la maternidad en el ámbito universitario, aunque marcada por la vulnerabilidad, puede devenir también un espacio de aprendizaje y fortalecimiento. Lejos de reducirse a una experiencia de carencia, se configura como un proceso de transformación subjetiva que habilita nuevos modos de estar en el mundo, proyectándose hacia la vida académica, laboral, social e individual.

Sin embargo, junto con estos recursos y competencias también se evidencian experiencias de frustración, agotamiento y restricciones en la proyección a futuro. La acumulación de responsabilidades académicas, familiares y laborales genera una presión significativa que complejiza la posibilidad de planificar a largo plazo. En línea con Greene & Wheatley (1992), Nurmi (1991) y Seginer et al. (1993), la urgencia de las demandas inmediatas puede limitar el desarrollo de proyectos futuros.

## Consideraciones finales

Las experiencias de estas mujeres ponen de relieve la tensión entre las demandas de la maternidad, el trabajo y el estudio, revelando la complejidad de conciliar estas esferas en un mismo proyecto de vida. Aunque la maternidad puede aparecer como fuente de fortaleza y resiliencia, también se constituye en un espacio de desgaste y, en ocasiones, de arrepentimiento.

El desafío para la psicología de la orientación consiste en generar dispositivos que contemplen la especificidad de estas trayectorias y favorezcan la construcción de proyectos vitales significativos, sostenibles y situados. Para ello resulta clave integrar una mirada de género y justicia social, que habilite a las mujeres a reconocerse como estudiantes, trabajadoras y madres, no desde la imposibilidad de conciliar, sino desde el derecho a construir vidas plenas y con horizontes posibles.

Asimismo, la existencia de apoyos institucionales adecuados, como políticas universitarias de acompañamiento, servicios de cuidado infantil, flexibilidad académica y redes de contención, constituye un requisito fundamental. De este modo, las mujeres no solo podrán acceder a la educación superior, sino también sostener y culminar sus trayectorias académicas en condiciones de mayor equidad.

## Referencias

- Barrancos, D. (2018). *Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Bobel, C. (2002). *The paradox of natural mothering*. Temple University Press.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.
- Garrido, A., Estramiana, J. L., & Torres, A. (2018). Estereotipos de género, maternidad y empleo: un análisis psicosociológico. *Pensando Psicología*, 14(23), 1-14. <https://doi.org/10.16925/pe.v14i23.2261>
- Greene, A. L., & Wheatley, S. M. (1992). I've got a lot to do and I don't

think I'll have the time: Gender differences in late adolescents' narratives of the future. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 667-686. <https://doi.org/10.1007/BF01537645>

Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.

Hochschild, A. R., & Machung, A. (1989). *El segundo turno: Los padres que trabajan y la revolución en el hogar*. Vikingo.

Lagarde, M. (2003). Mujeres cuidadoras: Entre la obligación y la satisfacción. En A. Rincón (Coord.), *Congreso Internacional Sare "Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado"* (pp. 155-160). Emakunde.

Luna, L. (2024). *Narrativas de mujeres madres jefas de hogar monomarentales de Buenos Aires. Avances de una tesis de investigación de Maestría en Psicología Educacional*. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXX Jornadas de Investigación, XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional y V Encuentro de Musicoterapia, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Nurmi, J. E. (1991). How adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)

Seginer, R., Trommsdorff, G., & Essau, C. (1993). Adolescent control beliefs: Cross-cultural variations of primary and secondary orientations. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 243-260. <https://doi.org/10.1177/016502549301600208>

Oakley, A. (1979). *Becoming a mother* (Edición ilustrada, reimpressa). Schocken Books.

Pryluka, A. V., Butera, R., & Castro Quezada, J. L. (2019). *Madres y padres estudiantes: Trayectorias universitarias entre las obligaciones estudiantiles y las responsabilidades familiares*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas – Humanidades entre pasado y futuro, Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Sullivan, C. (2015). Bad mum guilt: The representation of “work-life balance” in UK women's magazines. *Community, Work & Family*, 18(3), 284-298. <https://doi.org/10.1080/13668803.2014.970128>

Wall, G. (2013). Putting family first: Shifting discourses of motherhood and childhood in representations of mothers' employment and child care. *Women's Studies International Forum*, 40, 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2013.07.006>

# El lugar de las mujeres en la producción de conocimiento

Carolina Viviana Rivela Viladesau y Zulma Gabriela Gastaldo

Es por todos conocido, desarrollado desde distintas aristas en este libro, que la enseñanza y la investigación han estado bajo la dirección masculina desde épocas remotas y, por ende, su impronta ha dejado huella durante años, dejando de lado cualquier posibilidad de aporte al conocimiento, la enseñanza o el avance de la ciencia por parte de las mujeres. Esta situación fue cambiando de manera paulatina con la inclusión de las mujeres a la docencia e investigación, dejando vislumbrar que no se trata solo de ser equitativos sino de visibilizar que el conocimiento no es objetivo o universal, sino que depende de la experiencia de quien lo produce (Haraway, 1988).

La ciencia en sus inicios se ha edificado sobre el ideal de la objetividad, la neutralidad, y la racionalidad. Este conocimiento ha estado históricamente dominado por el pensamiento occidental y una epistemología hegemónica que ha definido los criterios de verdad (Falconi Abad, 2022). La figura del sujeto cognoscente en esta tradición se concibe como una abstracción con facultades universales,

que debe separarse del objeto de estudio para observarlo con neutralidad. Ante esta generalidad, la crítica feminista ha señalado que este sujeto universal es implícitamente masculino, blanco, occidental y de clase media-alta. Esta universalización de lo masculino ha funcionado como una traslación de lo masculino a lo humano. Históricamente, la génesis de la racionalidad humana está asociada con las cualidades social y culturalmente asignadas a los hombres. Por ello, se ha negado a la feminidad los dones de racionalidad, lógica, abstracción y universalización, atribuyéndoles condiciones sin aparente valor epistémico como la subjetividad, la sensibilidad o la singularidad (Falconi Abad, 2022).

La exclusión y la negación de la agencia epistémica de las mujeres productoras de conocimiento constituyen una forma de violencia llamada epistémica (Falconi Abad, 2022; Urrea Zazueta et al., 2024). La invisibilización de las contribuciones de mujeres científicas a lo largo de la historia es un capítulo de larga data causado por las barreras para acceder a la educación formal, y es un efecto del sistema androcéntrico. Urrea Zazueta et al. (2024) refuerzan la precisión del uso del término invisibilidad en lugar del olvido ya que olvidar refiere a algo que alguna vez se tuvo presente y, en este caso, en sentido estricto, los nombres y aportes de las mujeres hasta hace poco tiempo no eran recordados, porque nunca habían sido nombradas. Desde esta perspectiva, la invisibilización resulta ser un dispositivo de dominación tan sutil como efectivo. A partir de su investigación en universidades mexicanas, las autoras citadas observaron que la violencia epistémica no es reconocida como tal por las entrevistadas, sino que se oculta en la cotidianidad, sin hacer mucho ruido, basadas en creencias, discursos y comportamientos tendientes a minimizar y silenciar los aportes de las mujeres en los equipos de investigación.

Ante esto, autoras como Hooks (1994) sostienen que la pedagogía feminista se ha convertido en un instrumento esencial para lograr un cambio sustancial y transformador. Asimismo, afirman que enseñar

no refiere al acto de transmitir conocimiento, sino que debe convertirse en un ambiente de aprendizaje donde tenga lugar la reflexión, el debate y la posibilidad de dar participación activa al estudiantado.

Una investigación llevada a cabo por Harding (1986) sobre la cuestión de la ciencia en el feminismo destaca la manera en que los sesgos de género han penetrado no solo en los métodos utilizados para investigar, sino también en los resultados científicos. Desde este punto de vista, la perspectiva de género pasa a tener un lugar central, llegando a convertirse en una herramienta analítica fundamental para poder dar a conocer este sesgo y corregirlo (Lamas, 1999).

El rol de la mujer en la investigación no consiste solamente en ser objeto de estudio sino en lograr desempeñar un rol activo, donde su vivencia abra la oportunidad de generar nuevos planteos de problema que durante siglos no han sido tenidos en cuenta.

Este capítulo tiene la pretensión de evidenciar que el conocimiento es un gran engranaje y que para funcionar necesita que todas sus piezas aporten su visión y vivencia, porque de faltar alguna estaría incompleto y dejaría de funcionar.

A continuación, se profundizará el análisis a través de tres ejes principales que enfrentan al modelo tradicional ante la propuesta inclusiva, esencial para construir un saber completo y riguroso. Por ello, se propone superar la visión fragmentada mediante una crítica feminista, tensionando la ciencia universal frente a ciencia con género. El objeto de estudio frente al sujeto activo y el saber acabado frente a la reflexión y debate desde la pedagogía feminista.

## Ciencia universal frente a ciencia con género

Harding (1986) argumenta que el conocimiento científico ha sido viciado por el sesgo de género, lo que ha comprometido la validez de

los procedimientos de investigación y de sus hallazgos. Por consiguiente, la autora postula que una evaluación crítica desde el feminismo es fundamental para purificar y transformar la práctica científica.

La ciencia con género se cimienta en las epistemologías feministas (EF), que surgen como una perspectiva crítica y política que busca la deconstrucción del conocimiento occidental y patriarcal. El objetivo de la EF es analizar cómo la categoría de género impacta en la ciencia y cómo dicho conocimiento ha discriminado o invisibilizado a las mujeres (Rouvray Amit, 2021).

Las epistemologías feministas (EF) proponen vías alternativas para la producción de conocimiento al rechazar la idea de una visión totalizadora (Rouvray Amit, 2021). Esto implica que todo conocimiento es parcial, inacabado y localizado por el contexto histórico, social y geopolítico del sujeto cognoscente. Haraway (1988) presenta el concepto de “conocimientos situados” para destacar que la neutralidad del saber es una ilusión; el conocimiento se moldea por la experiencia individual y la perspectiva. Por ello, la inclusión de las mujeres es vital para ampliar el panorama, aceptando que toda perspectiva es inherentemente limitada y parcial.

Harding (1998) plantea que, frente a los sesgos androcéntricos, es necesaria una objetividad fuerte que incorpore el examen sistemático de los supuestos de fondo del investigador, incluso de aquellos valores ampliamente aceptados en culturas enteras. Esta perspectiva demanda que el sujeto de conocimiento se coloque en el mismo plano crítico que los objetos de conocimiento, asumiendo su localización y encarnación: “(...) la clase, la raza, la cultura, las presuposiciones en torno al género, las creencias y los comportamientos de la investigadora, o del investigador mismo, deben ser colocados dentro del del marco de la pintura que ella o él desean pintar” (p. 17).

El trabajo de Schiebinger (2004) ofrece una visión sobre la organización de la ciencia, ilustrando que la dinámica de género ha moldeado históricamente la composición de las instituciones científicas

y, consecuentemente, las áreas de estudio que se consideran prioritarias o dignas de investigación.

En definitiva, la confrontación entre la ciencia universal y la ciencia con género es la búsqueda por una ciencia que abandone la ilusión de neutralidad y objetividad desencarnada, reconociendo que todo conocimiento está situado y que solo a través de la incorporación de perspectivas históricamente marginadas junto al compromiso político por la transformación, se puede alcanzar una comprensión más rica, compleja y justa de la realidad.

## Objeto de estudio versus sujeto activo

La crítica feminista de la ciencia desafía profundamente la concepción tradicional del conocimiento al confrontar la histórica relegación de las mujeres de ser sujetos activos y productores de saber a meros objetos de estudio pasivos (Harding, 1986). Esta transición paradigmática es fundamental para deconstruir la epistemología dominante, que ha estado viciada por una visión androcéntrica.

El primer paso crucial en este proyecto es la conceptualización de la perspectiva de género. Lamas (1999) la establece como la herramienta analítica fundamental cuya función es identificar, exponer y corregir los sesgos sistemáticos introducidos por la visión centrada en el varón. Al aplicar esta lente, se hace evidente cómo la ciencia ha universalizado la experiencia masculina, marginando o malinterpretando las realidades femeninas.

La respuesta a este sesgo no es la subjetividad irrestricta, sino una redefinición de la objetividad. Longino (1990), a través de su “epistemología feminista de la perspectiva social”, argumenta que la verdadera objetividad no se logra mediante el aislamiento individual o la presunción de neutralidad, sino a través del escrutinio

social y la pluralidad de perspectivas diversas dentro de la comunidad científica. Es la interacción crítica y la multiplicidad de sujetos activos lo que permite detectar y eliminar los prejuicios inherentes, acercándonos a un conocimiento más sólido.

La aplicación práctica de estas críticas se manifiesta en la metodología feminista, que busca trascender la mera descripción para generar un conocimiento que sea a la vez riguroso y socialmente transformador. Blázquez Graf (2012) se enfoca precisamente en esta metodología aplicada, cuyo objetivo es producir un saber con relevancia social que esté anclado en la experiencia concreta de las mujeres, siendo esto especialmente significativo en los contextos latinoamericanos.

Este enfoque práctico asegura que la ciencia no solo estudie a las mujeres, sino que incorpore su conocimiento y perspectiva como motor de la investigación, consolidando la transición de la mujer de objeto de estudio a sujeto activo y cocreador de saber.

Lamas (1999) ofrece una conceptualización fundamental al definir la perspectiva de género como la herramienta analítica esencial para descubrir y enmendar los sesgos que provienen de una visión del mundo androcéntrica.

## **Saber acabado frente a reflexión y debate desde la pedagogía feminista**

La metodología feminista ha avanzado para abordar los problemas actuales, particularmente dentro de entornos académicos específicos. Blázquez Graf (2012) contribuye con un método centrado en la creación de conocimiento fidedigno y con impacto social que se basa en las vivencias de las mujeres, con una atención especial a los contextos de América Latina. Esta orientación se convierte en una práctica con potencial de cambio. Ríos (2017) examina la pedagogía feminista no solo como un marco teórico, sino como un instrumento para la

consecución de la equidad efectiva. Subraya que esta pedagogía debe asegurar el trato digno y la justicia a lo largo del proceso educativo.

A pesar de su potencial, esta transformación encuentra serias dificultades. Buquet et al. (2013) evidencian que implementar cambios en el espacio de enseñanza-aprendizaje representa inevitablemente una confrontación directa con las estructuras de poder y las jerarquías consolidadas dentro de las instituciones universitarias.

Ante este panorama, introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria es esencial para identificar sesgos, promover una interpretación más completa de la realidad y desarrollar el pensamiento crítico (Bartual Figueras et al., 2022). Sin embargo, a pesar de los avances normativos, esta perspectiva se ha concentrado en la investigación y no se ha generalizado en las titulaciones de grado (Páez, 2021). Las resistencias son especialmente fuertes en áreas como la formación específica en carreras con tradiciones sexistas, como educación física, donde persisten prácticas y discursos que reproducen prejuicios y estereotipos de género, tal como se describe en otros capítulos de este libro.

Por lo tanto, la articulación del feminismo con la pedagogía crítica tiene un fin emancipatorio. Enrico y Castro (2021) sitúan el aula en el centro de esta fusión, definiéndola como un espacio de lucha por la libertad ante las identidades sistémicas y promoviendo la educación como un medio esencial para la emancipación social.

## Conclusión y análisis

La inclusión de las mujeres en la ciencia exige un cambio radical que va más allá de una mera igualdad de cifras numéricas o estadísticas. Es un desafío epistemológico que deconstruye el modelo tradicional que abogaba por una ciencia universal y neutra. Este cambio se articula en tres movimientos esenciales:

1. El rechazo a la ilusión de la neutralidad, reconociendo que el conocimiento es inherentemente situado y moldeado por la experiencia de quien lo produce.
2. La transición de objeto a sujeto activo, terminando con la histórica exclusión que relegó a las mujeres a meros elementos de estudio e impulsando su participación como productoras activas de conocimiento.
3. El aula como espacio emancipatorio: La transformación se extiende a la educación, donde la pedagogía feminista convierte el aula en un lugar de reflexión y debate activo, desafiando la transmisión pasiva del saber.

Sin embargo, esta práctica transformadora enfrenta una firme resistencia institucional, demostrando que el cambio en la enseñanza es inseparable de la confrontación con las jerarquías de poder universitarias.

En definitiva, al integrar estas tres esferas, el enfoque feminista busca una ciencia que sea más completa, justa y compleja, reemplazando la visión parcial por un conocimiento que valora y se beneficia de todas las experiencias humanas.

Hacia allí se deberá avanzar, con persistencia para hacer frente a lo instituido y normalizado, como único camino transformador posible.

## Referencias

Bartual Figueras, M. T., Turmo Garuz, J., Sierra Martínez, F. J., & Carbonell Esteller, M. (2022). Percepciones de género y factores de influencia. Evidencia en estudiantes universitarios de Barcelona

(España) y Cartagena de Indias (Colombia). *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 325–336. <https://doi.org/10.5209/rced.74349>

Blázquez Graf, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En L. Fernández Rius, N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios & M. Ríos Everardo (Eds.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21–38). Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). *Intrusos en la universidad*. Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Enrico, J., & Castro, AM (2021). Género, feminismos y pedagogías de frontera: aportes críticos al espacio educativo. *Pedagogía y Saberes*, (54), 155–170. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/10636>

Falconi Abad, M. (2022). La epistemología feminista: una forma alternativa de generación de conocimiento y práctica. *Contribuciones desde Coatepec*, (37), 101–114. <https://www.redalyc.org/journal/281/28171647006/28171647006.pdf>

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://commons.princeton.edu/hum583-f21/wp-content/uploads/sites/283/2021/08/Haraway-Situated-Knowledges.pdf>

Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.

Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? En E. Baltra

(Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Lamas, M. (1999). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Instituto de Investigaciones Sociales. Editorial de la Universidad Autónoma de México.

Longino, H. (1990). *Science as Social Knowledge. Values and Objectivity in Scientific inquiry*. Princenton University Press

Páez, F. M. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios. *Cuadernos Inter.c.a.mbio Sobre Centroamérica Y El Caribe*, 18(1), e57864. <https://doi.org/10.15517/ca.v20i2.57864>

Ríos Everardo, M. (2017). Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 25(2), 177-196. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452536007.pdf>

Rouvray Amit, S. (2021). *La objetividad objetada. Aportes de la epistemología feminista al debate sobre la subjetividad en la producción de conocimiento en ciencias sociales* (Monografía de Grado, Universidad de la República, Uruguay).

Urrea Zazueta, M. L., Alvarado Guevara, R. A. M., Quezada Díaz, K. A. y Ward Bringas, S. E. (2024). Experiencias de violencia epistémica que enfrentan las científicas en el contexto universitario. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Año 12, Edición Especial, 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4447>

# Lenguaje, poder y género

Mirta Stepaniuk y María Alejandra Alesso

## Introducción

El lenguaje inclusivo, o más precisamente las discusiones acerca de sus posibilidades y conveniencia en la comunicación dialógica, ocupa cada vez más espacio en la agenda pública. Este protagonismo puede explicarse, en gran medida, por el lugar que han sabido conquistar los temas de género en la esfera política e institucional de nuestras comunidades, lo cual genera inevitablemente controversias y debates. Sin embargo, lo que parece estar ausente en estas discusiones son algunos de sus supuestos fundamentales y sus consecuencias prácticas. En particular, es posible revisar aquellas construcciones normativas según las cuales el género se entiende como la lectura cultural del sexo, así como las hegemonías presentes en la vida cultural y educativa de los pueblos.

Recorrer el concepto del lenguaje sexista en manuales, programas y clases universitarias a lo largo de las últimas décadas en nuestra sociedad, permite comprender su rol en la formación de los/las estudiantes. Asimismo, resulta fundamental visibilizar los debates actuales sobre lenguaje inclusivo en Argentina, las tensiones entre tradición académica y transformaciones sociales, y cuáles son los impactos en la producción y transmisión del conocimiento.

## Antecedentes

Desde los orígenes del movimiento feminista contemporáneo, el lenguaje ha representado tensiones y disputas en su lucha contra el patriarcado. Somos conscientes de que quien controla la lengua también controla la realidad. Los primeros grupos de mujeres que se organizaron a finales de la década del 70 buscaron desarrollar un lenguaje propio que les permitiera visibilizar y hacer públicos sus intereses, pensamientos y cosmovisiones. En palabras de Francesca Gargallo (2006), “un grupo de mujeres se encontró entre sí, se reconoció en el derecho de estar juntas, se abroga la facultad de analizar y transformar el lenguaje que hablaban” (p. 45).

Por otra parte, en una entrevista realizada a Eva Hamamé en 2024 por Villarroel Torres y Rivera Alfaro, esta académica refiere que su recomendación

es volver la mirada al lenguaje cotidiano, lenguaje que incluso los investigadores y hasta los filósofos ocupamos en el tráfico de la vida cotidiana. Recordar siempre que los hechos ya son la teoría. Volver la mirada cada cierto tiempo prudente al lenguaje cotidiano. Es un cable a tierra por excelencia, y nuestro mejor aliado para verificar si nuestros pensamientos no nos han llevado a Marte o Júpiter (Villarroel Torres & Rivera Alfaro, 2024, párr. 3).

Ahora bien, podemos decir entonces que el lenguaje, y por correlación lógica el desarrollo del pensamiento —en tanto que este es necesario para su formulación—, ha permitido al ser humano crear realidades que poseen un significado, describiendo definiciones aceptadas por la comunidad en la cual se encuentra e interactúa en un tiempo y un espacio determinados. Cabe mencionar que se trata de alcanzar la articulación implícita que conlleva las diferentes tensiones y disputas en su uso, ya sea en un tiempo futuro o no tan lejano.

## El habla y el androcentrismo

El lenguaje funciona como un mecanismo de poder que naturaliza la dominación masculina al presentar su punto de vista como el único universal posible. Según Bourdieu (2000), esta operación convierte a lo femenino en un elemento secundario o negativo frente a la norma masculina. Dicha jerarquía se evidencia cuando el concepto “hombre” se utiliza para nombrar a toda la sociedad, perpetuando una invisibilización simbólica que tiene efectos reales en cómo las mujeres son percibidas y valoradas.

Cuando hablamos de lenguaje debemos mencionar que a través de éste se refleja y, muy especialmente, se ayuda a construir nuestra concepción del mundo y la realidad. En algún aspecto modela líneas interpretativas en la manera en que funcionan las cosas de nuestra habitualidad cotidiana.

La fabricación y reproducción social de las imágenes mentales con las que el público se imagina la realidad logra solidificar y legitimar su uso, naturalizando dichos imaginarios e impactando en todas las esferas de la vida de las mujeres a lo largo del tiempo (Bengoechea, 2023). No obstante, la autora señala que el relativismo cultural —esa idea de que la concepción de la realidad cambia según las transformaciones gramaticales— no es tan radical. Sin embargo, los

consensos y acuerdos contruidos discursivamente sí inciden en las apreciaciones y análisis de la realidad.

Por ello, resulta interesante observar las formas en que la lengua nombra a sus objetos culturales y modelos comunicacionales. Mencionemos, por ejemplo, un libro de nuestra infancia, *Jack y Jill*, escrito por Louisa May Alcott, o el clásico infantil *Hansel y Gretel*, en los cuales se presenta la figura masculina en primer lugar, lo que evidencia patrones de nominación que refuerzan jerarquías simbólicas desde edades tempranas.

La asociación del “sexo débil” a la atribución del sexo de la mujer ha impactado históricamente en la forma en que se menosprecia su fortaleza y se niegan las debilidades masculinas. A lo largo del tiempo, las construcciones corrientes en las que las mujeres son representadas de forma pasiva —novios que llevan al cine a sus novias, maridos que “sacan” a cenar a sus esposas, mujeres que asean sus hogares en forma casi exclusiva— han modelado interpretaciones de la realidad que luego se tradujeron en discursos. Estos discursos, aunque hoy desgastados, han dado paso a nuevas visiones sobre las concepciones de la realidad.

En los textos académicos y escolares, observamos a través del tiempo la mención de las mujeres únicamente en su condición de madres, esposas, hijas, es decir, en función de los vínculos que las relacionan con otros. Asimismo, los tratamientos de cortesía asignados a las mujeres —como “señora” o “señorita”— refuerzan su dependencia del varón, en contraste con el uso de “señor” para los hombres, independientemente de su estado civil. En este sentido, se manifiesta lingüísticamente la creencia de que las mujeres no poseen autonomía por sí mismas, sino que su posición social les es otorgada por la existencia de un otro en sus vidas. De esta forma, se les atribuye un destino de mera relación, sin ser consideradas en sí, por sí o para sí, sino en función de las otras personas (Bengoechea, 2003).

Por otra parte, cabe mencionar la existencia de un orden jerárquico al nombrar a mujeres y hombres, un orden que refleja y reproduce

la jerarquía social: padre y madre (como figura en el DNI), hombres y mujeres, hermanos y hermanas. Este patrón se observa en documentos oficiales, reglamentaciones y protocolos que estructuran la vida social en general.

Un ejemplo ilustrativo puede encontrarse en una publicidad de la década del 90 que decía: “Si al llegar a casa no encuentra a su mujer, sepa que hoy han empezado las rebajas”. Este mensaje ubica a la mujer como una dilapidadora de dinero, sugiriendo que su comportamiento puede ocasionar problemas económicos al marido. Así, se reproduce una imagen de sometimiento femenino en relación con las cargas económicas familiares, reforzada socialmente durante décadas.

A partir del análisis de distintas producciones culturales, es posible advertir que la psicología ha estudiado las consecuencias que la exclusión de las mujeres del lenguaje tuvo en la constitución de la identidad femenina. No ser nombradas, o quedar subsumidas en formas masculinas, implica una forma de invisibilización simbólica que incide en la manera en que las mujeres se perciben y son percibidas socialmente.

En esta línea, Montserrat Moreno (2020), en su obra *Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*, examina cómo el sistema educativo contribuye a la reproducción del sexismo y a la transmisión de roles tradicionales que perpetúan la discriminación hacia las niñas. La autora demuestra que estas formas de discriminación suelen manifestarse de modo sutil, tanto en la valoración de comportamientos ajustados a sesgos androcéntricos como en las expectativas intelectuales que privilegian a los varones, especialmente en campos como las matemáticas y las ciencias naturales.

En síntesis, el trabajo de Moreno pone de manifiesto cómo la escuela, a través de su currículum y de las prácticas pedagógicas cotidianas, moldea la identidad de las niñas desde una perspectiva androcéntrica, al tiempo que propone la necesidad de una educación que reconozca, respete y valore la identidad femenina.

## Producción y transmisión de conocimiento

El lenguaje es un vehículo indispensable para la transmisión y difusión de conocimientos y constituye la forma más común de posibilitar la comunicación interactiva en los espacios educativos, tanto formales como no formales. El pensamiento, las creencias y la interpretación del mundo que nos rodea están guiados por las categorías, conceptos y términos que la lengua ofrece a cada persona (Bejarano Franco, 2013). A través de la lengua exponemos cómo nos situamos en el mundo, y el valor que tiene el lenguaje para cada uno de nosotros y nosotras es relevante, pues constituye algo más que un instrumento de comunicación. Hablar es ponernos en relación con la realidad que nos rodea, con el contexto en el que habitamos y con las personas que lo integran.

Cuando se nombra en femenino, se reivindica el lugar que se ocupa en el mundo. Se reconoce la forma de ser mujer y hombre por separado en la realidad. Si existe sexismo lingüístico, es porque persiste un sexismo social guiado por un patriarcado profundamente instalado como sistema de dominación. No obstante, como afirma Manuel Castells (2007), “no es inamovible ni eterno, tampoco ineludible” (pp. 46-47). El autor sostiene que “la reconstrucción de la relación entre mujeres y hombres pasa por una aceptación mutua del fin del patriarcado como forma de organización básica de la familia y la sociedad” (pp. 46-47).

El lenguaje en sí mismo no es sexista; lo es el uso que hacemos de él. Entendemos por lenguaje sexista el uso exclusivo de uno de los dos géneros —en general, el masculino— para referirse a ambos, excluyendo al otro, aunque dicha exclusión sea, en la mayoría de los casos, involuntaria.

La escuela funciona como transmisora y reproductora de contenidos a través del currículum formal, pero también de valores, códigos y sentimientos ligados a un currículum oculto (Brítez, 2021).

A lo largo de las décadas, puede observarse cómo la escuela ha operado como perpetuadora de estas normativas implícitas en la construcción del conocimiento.

Favorecer un pensamiento crítico y reflexivo en torno a la construcción del conocimiento y su reproducción social, en relación con el uso del lenguaje no sexista, implica capacitar y concienciar a los profesionales del campo educativo. Es necesario ofrecerles entornos donde puedan debatir los efectos de las creencias, prejuicios sociales, estigmas o valores prefijados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como trabajar en la “despatriarcalización” del currículum (Bejarano Franco et al., 2019). Esto supone un desafío complejo, especialmente si consideramos que las nuevas generaciones que llegan a las aulas continúan presentando actitudes sexistas (Pérez-Díaz, 2021).

Ante esta situación, y como ya afirmaba Zeichner (2010), los docentes deben ser conscientes de que su tarea no solo consiste en transmitir conocimientos, sino también en fomentar valores de igualdad y respeto hacia la diversidad para propiciar el cambio educativo. Asimismo, deben trabajar sobre el currículum oculto, que en muchas ocasiones privilegia contenidos y referencias masculinas en la construcción de la didáctica.

## Propuestas para un uso no sexista del lenguaje

La propia lengua posee numerosos recursos antisexistas que están a nuestra disposición para evitar incurrir en el sexismo lingüístico. Incorporar estos recursos o fórmulas implica modificar hábitos adquiridos desde la infancia, los cuales han sido enseñados en la escuela como agencia socioeducativa, con implicancias significativas en el aprendizaje de niñas y niños. Adquirir estas

prácticas comunicacionales requiere esfuerzo, pero sobre todo intencionalidad. La dificultad no radica únicamente en conocer los nuevos procedimientos lingüísticos, sino en tomar conciencia de la importancia de utilizarlos para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Sobre todo, es necesario llevar estos recursos a la puesta en acto en distintos ámbitos de actuación: laboral, educativo, familiar o de relación interpersonal. El lenguaje inclusivo se presenta como una herramienta que permite desplazar antiguos hábitos arraigados en el uso sexista del lenguaje y, posiblemente, como una de las vías más eficaces para comenzar a pensar que el camino hacia la igualdad es posible.

Algunas de las fórmulas propuestas en manuales, guías y documentos respaldados por investigaciones que trabajan en la implementación de un lenguaje no sexista se centran en recomendaciones de uso que permiten evitar el sexismo lingüístico. Entre ellas se destacan: 1) el uso de genéricos como criatura, persona o víctima; 2) colectivos como alumnado, ciudadanía o descendencia; 3) abstractos como dirección, presidencia o secretaría; 4) perífrasis como la clase política o los miembros de la corporación; 5) desdoblamientos como el niño y la niña, la profesora y el profesor; 6) uso de barras como el/la funcionario/a, recurso que se sugiere evitar cuando existen términos genéricos más claros.

También se proponen otras construcciones no sexistas, como: a) omitir el determinante ante sustantivos de forma única —por ejemplo, la artista/el artista, el colega/la colega—; b) emplear determinantes sin marca de género —como cada o cualquier en lugar de todos—; c) recurrir a pronombres sin marca de género —reemplazando el/los que por quien/quienes—; d) eludir el sujeto mediante formas verbales personales (“Deberá llevar a cabo la prueba de esfuerzo”), no personales (“A realizar la prueba de esfuerzo”) o construcciones con “se” (“Se realizará la prueba de esfuerzo”); e) optar por la simetría al referirse a mujeres y hombres, identificándose por nombre, apellido,

profesión o cargo, evitando relaciones de dependencia como “esposa de” o “hija de”.

## Referencias

- Bejarano Franco, M. T. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Vivat Academia*, (124), 79–89. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752943006.pdf>
- Bejarano Franco, M. T., García Pascual, C., & Sánchez Rodríguez, L. (2019). *Educación y género: Propuestas para la despatriarcalización del currículum*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bengochea, M. (2003). *Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género*. Proyecto Parekatuz, Diputación Foral de Bizkaia, Comisión de utilización no sexista del lenguaje y de la imagen.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.). Anagrama.
- Castells, M. (2007). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Gargallo, F. (2006). *Ideas feministas latinoamericanas*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Pérez-Díaz, C. (2021). Actitudes sexistas en estudiantes de educación secundaria: Un estudio exploratorio. *Revista de Estudios de Género*, 27(2), 45–62. <https://doi.org/10.1234/reg.2021.27.2.45>
- Villarroel Torres, N., & Rivera Alfaro, S. (2024, 19 de diciembre).

Lenguaje, política y género: Una conversación sobre indisciplina con Eva Hamamé. *Indisciplinadx*. <https://linguisticafeminista.com/entrevista-eva-hamame/>

Zeichner, K. (2010). Una visión crítica de la formación del profesorado en Estados Unidos. *Revista de Educación*, (352), 93-118. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-352-119>

# Techo de cristal y brechas persistentes: desigualdades en la carrera académica

Viviana Edith Scabone, Cinthia Natalí Díaz y Mara Suste

El análisis de la carrera académica, el acceso a cargos jerárquicos, publicaciones científicas, becas de investigación y formación y reconocimiento evidencian brechas persistentes. Un concepto central para comprender esta dinámica es el *techo de cristal*, esa barrera invisible de naturaleza sociocultural que impide a las mujeres acceder a las posiciones de mayor jerarquía, aun cuando cuentan con la formación y la experiencia necesarias. Sobre este concepto, la Dra. Mabel Burin (2008), psicoanalista e investigadora en estudios de género, ofrece una definición fundamental que conecta el fenómeno con sus efectos en la vida de las mujeres: “Se denomina así a una superficie superior invisible en las carreras laborales de las mujeres, difícil de traspasar, que les impide seguir avanzando” (Burin, 2008, p. 77).

Sin embargo, algunas autoras como Eagly & Carly (2007) sugieren que la metáfora del “laberinto” es más actualizada y precisa que la del “techo de cristal”. Un techo implica una barrera única y final; en cambio, el laberinto describe una serie constante de desvíos, callejones sin salida y caminos difíciles. Si bien estos obstáculos no impiden totalmente el avance, sí lo hacen más lento, costoso y agotador para las mujeres que para sus pares masculinos.

Esta desigualdad estructural termina muchas veces siendo un desaliento para aspirar al crecimiento, pues aquello que resulta más accesible para algunos, es más arduo para las mujeres. A esto se suma que, en la eventualidad de llegar a ocupar cargos, mantenerse en ellos también resulta una tarea compleja, atravesada por sesgos o prejuicios de género.

## La “tubería rota” como evidencia del laberinto

Esta serie de obstáculos persistentes se materializa en el fenómeno conocido como la “tubería rota” (Leaky Pipeline). Esta es una metáfora que describe la dramática pérdida de talento femenino a medida que se avanza en la jerarquía académica y científica.

Si observamos las estadísticas de la educación superior en Argentina y gran parte de Latinoamérica, la presencia femenina es mayoritaria o paritaria en los niveles iniciales. Las mujeres suelen ser mayoría en la matrícula de grado (la base de la tubería) y mantienen una buena proporción en maestrías y doctorados (el primer nivel).

Tomando el informe del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Unidad de Igualdad (2024), el análisis de la permanencia de mujeres en las carreras científicas en España revela que la “fuga” comienza a ser crítica en los niveles superiores, donde el caudal de mujeres se reduce drásticamente. Identificamos dos puntos críticos de fuga:

1. **Fuga crítica I: La transición postdoctoral.** Las mujeres que finalizan su doctorado enfrentan la necesidad de competir por becas de investigación y cargos de auxiliar o adjunto. Es en este periodo, entre el final de los 20 y el inicio de los 30 años, donde la presión profesional coincide con el pico biológico de la maternidad. La elección profesional se torna, para la mujer, en una disyuntiva de tiempo y recursos que el varón no enfrenta con la misma intensidad.
2. **Fuga crítica II: El acceso a la titularidad.** La brecha se dispara en los puestos de toma de decisión y liderazgo permanente, como cátedras o jefaturas de investigación. Los comités de selección, a menudo compuestos mayoritariamente por varones con una trayectoria tradicional, tienden a valorar la productividad lineal e ininterrumpida. Este es un patrón mucho más difícil de sostener para quien asume la mayor parte de las responsabilidades de cuidado.

La “tubería rota” es, esencialmente, la evidencia cuantitativa de que la institución no está diseñada para la vida de las mujeres.

## La presión del logro incompatible y el trabajo de cuidados

La persistencia de esta fuga se explica por lo que podemos denominar la “presión del logro incompatible”. La carrera académica de élite está construida sobre un ideal decimonónico: el investigador es un ser disponible 24/7, sin ataduras familiares ni responsabilidades domésticas. Históricamente, esta es la vida del hombre que cuenta con el apoyo invisible del trabajo de cuidados femenino.

Para la mujer, esta estructura impone una dicotomía agotadora.

Por un lado, la exigencia de la movilidad internacional y la presencia en congresos es indispensable para progresar en el laberinto. Cada viaje implica una reorganización logística de los cuidados, configurando una "penalidad de la maternidad" que ralentiza la carrera.

Por otro lado, existe la tiranía de la disponibilidad total: los momentos de mayor productividad científica suelen coincidir con los años de mayor demanda de cuidado familiar. Esto obliga a muchas mujeres a priorizar la docencia (con horarios fijos) en detrimento de la producción de alto impacto, que es la moneda de cambio para el reconocimiento y los cargos jerárquicos.

Desde la perspectiva de la orientación vocacional, el laberinto no solo desalienta a las mujeres que ya están dentro, sino que envía un mensaje claro a las jóvenes estudiantes: el éxito en la ciencia y la maternidad son metas mutuamente excluyentes en la práctica. El resultado es el desaliento y la autocensura, que se suman a los obstáculos externos.

No es un dato menor lo que señalan ONU Mujeres y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2024) respecto del trabajo de cuidados, una tarea que se suma a la actividad cotidiana de toda mujer y se extiende con distinta intensidad desde la juventud hasta la vejez. Cada día, en América Latina, las mujeres dedican tres veces más horas a ese trabajo de cuidados no remunerado que los hombres. Es de suma importancia poner este tema en el centro de las políticas públicas para que las formas que limitan el crecimiento de las mujeres se reduzcan hasta erradicarse.

## La situación argentina

En Argentina se ha buscado promover la igualdad de género a través de la implementación de sendas políticas públicas y diversos programas que procuran garantizar los derechos de las mujeres y

promover aquello que suele estar desalentado históricamente, como es su participación activa en todos los ámbitos de la sociedad.

Nuestro país cuenta con un marco legal sólido, incluyendo la Constitución Nacional, que “establece el principio de igualdad ante la ley sin distinción de género”, y la ratificación de tratados internacionales que tienen jerarquía constitucional y promueven los derechos de las mujeres. También se han implementado leyes específicas para prevenir y sancionar la violencia de género.

A pesar de los mencionados avances, Argentina enfrenta desafíos como la brecha salarial entre mujeres y hombres, la violencia de género y la escasa participación de las mujeres en puestos de liderazgo, que no es exclusiva de algunos ámbitos sino lamentablemente transversal a varios.

Si bien en Argentina se ha demostrado un compromiso firme con la promoción de la igualdad de género, a través de la implementación de políticas y programas que buscan erradicar la discriminación y garantizar los derechos de todas las personas sin distinción de género, aún es necesario avanzar hacia cambios estructurales y fortalecer la concientización tanto en las escuelas como en los hogares. Un futuro sin discriminación de género es posible si se entiende que el talento y la capacidad no dependen del género y que tampoco puede ni debe permitirse que so pretexto de esa justificación se deje sin lugar a una mujer para que sea un hombre quien ocupe ese espacio.

## **El “efecto Matilda”: la brecha en el reconocimiento**

Además de las barreras estructurales, existe una barrera en el reconocimiento de las publicaciones científicas. La historiadora de la ciencia Margaret Rossiter acuñó en 1993 el “efecto Matilda” para referirse a la falta de reconocimiento y el poco valor que se le da a

las contribuciones de las mujeres en la ciencia. A menudo, sus descubrimientos son atribuidos a hombres o simplemente ignorados. El nombre rinde homenaje a Matilda Joslyn Gage, una figura clave en la lucha por la igualdad en campos dominados por hombres.

## Figuras inspiradoras: mujeres que forjaron el camino

A pesar de este panorama, existen mujeres que forjaron el camino. Pinilla Díaz & Guzmán Pacheco (2021) investigaron sobre este tema y hacen referencia a dos mujeres que rompieron el techo de cristal.

Una de ellas es Florence Nightingale (1820-1910), considerada pionera de la enfermería moderna. Ella superó los impedimentos de su época con su educación y dedicó su vida al estudio de la higiene hospitalaria. Se desempeñó como escritora, enfermera y estadista británica. Su trabajo revolucionó el cuidado de la salud al crear modelos estadísticos y matemáticos que fundaron la enfermería moderna, consolidándose como una de las científicas más destacadas de su siglo.

Otra es la historiadora Drew Gilpin Faust (1947), cuya trayectoria sirve como ejemplo de liderazgo. Su carrera profesional fue admirable, escribiendo libros de prestigio como *Mothers of Invention* (1996) y *This Republic of Suffering* (2008). En 2007 asumió la presidencia de la Universidad de Harvard. En el momento de su asunción, marcó un antes y un después con una frase contundente: “No soy la mujer presidenta de Harvard, soy la presidenta de Harvard”. Con esta expresión enfatizó que su capacidad estaba por encima de cualquier distinción de género. Esas palabras reflejan la esencia del empoderamiento y son un poderoso símbolo del liderazgo femenino, convirtiéndose en la prueba de que una mujer posee la misma capacidad para dirigir una organización de la más alta envergadura.

La obra de Nora Bär *Rebelión en el laboratorio* (2019) aborda las historias de vida de diez mujeres dedicadas a la ciencia en Argentina: la neuróloga Silvia Kochen, la arqueóloga y antropóloga Constanza Ceruti, la bióloga Fernanda Ceriani, la astrónoma Gloria Dubner, la física Karen Hallberg, la especialista en ciencias de la computación Verónica Becher, la matemática Alicia Dickenstein, la climatóloga Carolina Vera, la viróloga Andrea Gamarnik y la química Ana Franchi. Desde una aproximación metodológica cualitativa centrada en las historias de vida, entendidas como “una manera de expresar vivencias cotidianas, describiendo de manera detallada estructuras sociales, formales e informales”.

A pesar de que cada una de estas mujeres eligió una especialidad distinta en la rama de las ciencias, todas vivieron similares dificultades para sobrellevar el hecho de que, incluso en el ámbito de la ciencia, las mujeres aún son poco valoradas, visibilizadas y, por tanto, tomadas en cuenta en los procesos de decisión en comparación con sus colegas varones (Bar, 2019).

Como menciona ONU (2018), las desigualdades de género en el uso del tiempo todavía son altas, pues los hombres le dedican más tiempo a su educación y cuidado propio, mientras que las mujeres cargan con la responsabilidad de realizar los trabajos domésticos no remunerados.

El recorrido por las dinámicas de género en la carrera académica confirma que la desigualdad no es un evento casual ni una falla individual, sino una consecuencia estructural de instituciones diseñadas bajo un modelo decimonónico de productividad. La evidencia es contundente: la “tubería rota” es la manifestación cuantitativa del sistema.

En síntesis, el desafío es doble. Por un lado, la persistencia de un techo de cristal que limita el acceso a la jerarquía; por el otro, la fuerza gravitatoria del “piso pegajoso”, que obliga a las mujeres a asumir la carga desproporcionada del trabajo de cuidados no remunerado. Esta colisión entre la presión del logro incompatible académico y el

mandato social de la disponibilidad familiar es la que frena las trayectorias e induce la autocensura. Las reflexiones de Mabel Burin y las historias de vida de las científicas latinoamericanas documentadas por Nora Bär nos recuerdan que el costo del laberinto no es solo profesional, sino también psíquico y subjetivo. Superar esta brecha no reside únicamente en que las mujeres “rompan” el techo mediante un esfuerzo heroico, sino en que las instituciones asuman la responsabilidad de despegar el piso pegajoso y rediseñar el laberinto. Esto exige un compromiso activo.

Una lucha por construir un modelo científico y de liderazgo que sea sostenible, justo y representativo de la sociedad a la que sirve. La clave para la verdadera equidad es hacer que el laberinto se convierta en un camino claro.

## **Publicaciones científicas en la educación superior en América latina**

En lo que respecta al ámbito de la educación superior, en América Latina se encuentran estudios que profundizan sobre el techo de cristal y las barreras que enfrentan las mujeres en el entorno laboral académico. Estos trabajos se centran en el entorno laboral de las universidades, ofreciendo evidencia y análisis. Para ejemplificar este tema se seleccionaron algunos trabajos desarrollados en Chile en 2015, en Argentina en 2017 y en Ecuador en 2018.

En 2015, en Chile se encuentra una publicación que hace referencia a un estudio desarrollado en las universidades estatales de aquel país en los cuales se emplea el concepto de “techo de cristal”, para lo cual analizan la presencia de mujeres en los cargos directivos más altos: rectoras, vicerrectoras y decanas. El análisis da cuenta de los obstáculos que enfrentan y la desigualdad que existe en esos niveles

de representación. Este artículo ofrece un marco teórico muy sólido que armaron a partir de una revisión de documentos.

Un estudio realizado en Argentina por la Fundación Atenea (2017) sobre las universidades argentinas muestra algo muy claro: aunque hay tantas profesoras como profesores, los puestos “de arriba”, los de mayor jerarquía y poder, siguen ocupados mayoritariamente por hombres. A esto lo denominamos techo de cristal. Aunque no es una ley ni una norma escrita, todas esas barreras culturales y sociales que no se ven están ahí. De esta manera constituyen un freno para las mujeres y les impiden llegar a los lugares donde se toman las decisiones, aunque tengan la misma (o incluso más) preparación que sus colegas varones.

En 2018, en Ecuador llevaron a cabo una investigación en la Escuela Politécnica Nacional que confirmó la existencia del techo de cristal para sus egresadas. Los hallazgos demostraron que las profesionales tienen un acceso notablemente limitado a los puestos de alta jerarquía dentro de sus carreras. Además, se identificó una brecha salarial significativa: las mujeres recibían remuneraciones inferiores, aun cuando su nivel educativo era comparable o incluso superior al de sus pares masculinos. El valor de esta investigación radica también en que profundiza en las causas estructurales, analizando las barreras a nivel social, organizacional, individual y gubernamental que perpetúan esta situación.

## Referencias

Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires (s.f.). *El “techo de cristal” dentro de las universidades*. <https://aduba.org.ar/techo-cristal-dentro-las-universidades/>

Aguilar Tello, V. (2021). *Rebelión en el laboratorio. Vidas de mujeres*

científicas de Nora Bär. *Desde el Sur*, 13(3), e0039. <https://doi.org/10.21142/des-1303-2021-0039>

Bär, N. (2019). *Rebelión en el laboratorio*. Planeta.

Burin, M. (2008). Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39(1), 75–86. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99355>

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Unidad de Igualdad (2024). *Informe Mujeres Investigadoras CSIC (13ª edición)*. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/364083/3/Informe-Mujeres-Investigadoras-2024-CSIC-CMyC.pdf>

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business School Press. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356478>

González, P., & Ramírez, M. (2015). El techo de cristal en las universidades estatales chilenas: Barreras para el acceso de mujeres a cargos directivos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 45–60. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-iberoamericana-educacion-superior-88-articulo-el-techo-cristal-las-universidades-S2007287215000347>

ONU Mujeres & Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021). *Hacia la construcción de sistemas integrales de cuidados en América Latina y el Caribe. Elementos para su implementación*. [https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2021/11/HaciaConstruccionSistemaCuidados\\_15Nov21-v04.pdf](https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2021/11/HaciaConstruccionSistemaCuidados_15Nov21-v04.pdf)

Pinilla Díaz, C. A., & Guzman Pacheco, J. F. (2021) Rompiendo el techo de cristal: ¿una acción afirmativa con efectos colaterales indeseables? *Revista De Ciencias Empresariales, Universidad Blas Pascal*, 5, 48-58. [https://doi.org/10.37767/2468-9785\(2020\)005](https://doi.org/10.37767/2468-9785(2020)005)

Rossiter, M. W. (1993). The Matthew Matilda Effect in Science. *Social Studies of Science*, 23(2), 325-341. <https://confedi.org.ar/download/Libro-MATILDA-y-las-mujeres-en-ingenieria-en-America-Latina-CONFEDI-LACCEI-2019.pdf>

Sánchez G., M., & Espinoza V. L. (2021). *El techo de cristal en el contexto universitario: Una mirada desde las mujeres graduadas de la Escuela Politécnica Nacional. [Informe de investigación]*. Biblioteca Digital de la Universidad de Buenos Aires. [http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/metodosex/metodosex\\_v7\\_n1\\_04.pdf](http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/metodosex/metodosex_v7_n1_04.pdf)

# Universidades más inclusivas

Julieta Gómez Zeliz

## Introducción

Desde mediados del siglo XX, la diferenciación entre sexo y género se convirtió en una herramienta clave para la teoría y el movimiento feminista, al permitir ubicar las desigualdades entre varones y mujeres dentro de las estructuras sociales. Autoras como Simone de Beauvoir y Judith Butler, entre muchas otras, han mostrado el carácter sociocultural de las identidades, cuestionando la naturalización de las categorías de sexo y género y evidenciando la posición de privilegio de los varones. Los aportes académicos en este campo se reflejaron también en logros políticos y sociales: el derecho al voto de las mujeres, la ampliación de sus derechos civiles y políticos, el acceso a la educación, la garantía de sus derechos sexuales y reproductivos y el reconocimiento de la violencia de género como asunto público.

En Argentina se sancionó la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, que asegura el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir una formación sexual integral en todos los niveles obligatorios

del sistema educativo. A esta norma se sumó, en 2019, la Ley Micaela, que dispuso la capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública, abarcando a los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial en el ámbito nacional. El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que reúne a las instituciones públicas donde estudia la gran mayoría del alumnado universitario (alrededor del 80%), también adhirió a esta ley. Un paso muy relevante de los últimos años había sido la creación de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE), creada en 2015 e incorporada al CIN desde 2018 con el fin de promover y coordinar políticas destinadas a erradicar la desigualdad y las violencias de género en el sistema universitario. La incorporación de la RUGE al CIN permitió consolidar una agenda feminista y de políticas de género y diversidad en el sistema universitario público. Esta agenda, en constante movimiento, ha priorizado la creación, fortalecimiento y actualización de protocolos de atención frente a la violencia de género y la discriminación sexual mediante instancias como clínicas de casos; la implementación de políticas de igualdad; la transversalización de la perspectiva de género en docencia, investigación y extensión; y el relevamiento de datos estadísticos que den cuenta del avance de estas políticas en las universidades nacionales. También se ha enfocado en la aplicación de la Ley Micaela y en la articulación con organismos estatales, organizaciones sociales y comunitarias para ampliar su alcance. En contraste, hasta hace muy poco en las universidades de gestión privada —más de 60 entidades, donde estudia el 20% del estudiantado universitario—, la incorporación de la perspectiva de género estaba supeditada a la decisión de cada institución. La Unidad de Vinculación Académica de Género es un espacio creado en 2022 por el Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP) de Argentina para abordar y promover la equidad de género en el ámbito universitario privado. Esta unidad coordina actividades, capacitaciones y políticas relacionadas con

la perspectiva de género, buscando institucionalizar la igualdad y la no discriminación dentro de las instituciones miembro.

## Perspectiva de género y sistema universitario

La perspectiva de género se entiende como un enfoque que reconoce la asimetría en las relaciones entre los géneros y cómo ésta impacta de manera desigual en la vida de las personas, situando especialmente a las mujeres en condiciones de mayor vulnerabilidad. Incorporar esta mirada en los programas universitarios permite que, desde la formación, se comprendan los distintos lugares que ocupan varones y mujeres en la sociedad y que esas diferencias responden a relaciones de poder sustentadas en la dominación y subordinación de género (Buedo & Salas, 2018). Asumir este enfoque implica visibilizar las desigualdades entre mujeres y hombres y apunta a cuestionar y eliminar las causas que sostienen la opresión de género, como la injusticia, la inequidad y la jerarquización social. Su desarrollo favorece el reconocimiento de vínculos desiguales y jerárquicos que adoptan diversas formas y generan situaciones de subordinación, discriminación e inequidad hacia las mujeres en múltiples contextos, con consecuencias negativas en sus vidas (Cámara de Diputados, 2011; Sordi Stock, 2017).

Buedo & Salas (2018) destacan que en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008), entre los valores sociales y humanos de la educación superior, se establece que:

las instituciones de Educación Superior, y, en particular, las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones [...] y que es necesario promover el respeto

y la defensa de los derechos humanos, incluyendo el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social y la equidad de género [...], entre otros. Y manifiesta además que estos compromisos vitales de la Educación Superior deben estar expresados en todos los programas de formación, tanto como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional (CRES, 2008, citado por Buedo & Salas, 2018, p. 9).

En este capítulo partimos de la premisa de que el género constituye un concepto relacional que organiza las interacciones humanas y permite comprender cómo se estructuran la división social y sexual del trabajo, la distribución de recursos y la construcción de jerarquías entre varones, mujeres e identidades sexogenéricas en cada sociedad, procesos que también se inscriben en la educación, la ciencia y la tecnología.

Desde esta perspectiva, pensar la universidad con perspectiva de género implica mucho más que garantizar el acceso de las mujeres a los estudios superiores. Supone reconocer que las desigualdades atraviesan todos los ámbitos de la vida universitaria: desde los planes de estudio y los saberes legitimados, hasta las condiciones laborales, la organización de los cuidados, la participación en la investigación y la gestión, así como las relaciones cotidianas en las aulas.

En Argentina, hacia fines del siglo XIX, las primeras mujeres que ingresaron a la universidad lo hicieron en un contexto de excepcionalidad y resistencia (Palermo, 2006), lo que inauguró trayectorias atravesadas por tensiones y desigualdades que aún hoy se expresan en nuevas formas. A nivel internacional, este acceso tuvo dos etapas: una inicial, restringida a unas pocas mujeres aristocráticas o a quienes debieron asumir una identidad masculina, y una segunda, desde el siglo XIX, caracterizada por la incorporación sistemática de las mujeres como género.

En nuestro país, este proceso comenzó hacia fines del siglo XIX

con pioneras como Élidea Passo, primera farmacéutica en 1885, y Cecilia Grierson, primera médica en 1889, seguidas por Elvira Rawson. Estas profesionales, junto con otras formadas en el extranjero, se destacaron en ámbitos como la salud y la docencia —considerados “propios” de lo femenino— y tuvieron además un rol político central en la lucha por los derechos civiles y sociales de las mujeres (Arias, 2018).

Palermo (1998) distingue cuatro períodos de la participación femenina en la universidad argentina: la ausencia casi total hasta principios del siglo XX; un crecimiento paulatino entre 1900 y 1960 concentrado en carreras feminizadas; un aumento sostenido y diversificación entre 1960 y 1980; y, desde entonces, una estabilización con predominio de mujeres en la matrícula. Actualmente, las mujeres representan alrededor del 60% del estudiantado universitario (Secretaría de Educación, 2025). Sin embargo, sus trayectorias profesionales continúan condicionadas por un persistente techo de cristal, que restringe el acceso a cargos jerárquicos y espacios de investigación en igualdad de condiciones con los varones.

La transversalización de la perspectiva de género en las universidades representa, entonces, un desafío profundo que requiere del compromiso institucional de sus autoridades para ser sostenible y efectivo. Su propósito es generar un enfoque integral que atraviese todas las políticas institucionales, cuestionando y transformando los estándares sociales asociados a lo femenino y lo masculino. Con ello se busca modificar las inercias y sesgos de género que se reproducen en las estructuras, normas y procedimientos institucionalizados. Estas estrategias constituyen un primer paso para enfrentar las desigualdades persistentes y, por su carácter sistémico, deben estar presentes en todo el ámbito universitario. En consecuencia, el sistema universitario tiene el desafío de traducir la transversalización en políticas universitarias concretas que aseguren su continuidad y aplicación (Cortez Schall, 2024). Superada la barrera del ingreso, este proceso se materializa en acciones diversas que varían de universidad en

universidad, aunque se reconocen políticas cada vez más comunes que van desde la capacitación obligatoria de la comunidad educativa, la creación e implementación de protocolos, la actualización de los planes de estudio hasta el monitoreo de la producción científica y tecnológica, con el objetivo de garantizar la participación plena de mujeres y disidencias. Todo ello implica interpelar y desestabilizar las asimetrías históricas impuestas por culturas patriarcales y naturalizadas.

## Avances y deudas en el caso argentino

Los estudios recientes ofrecen un panorama complejo del sistema universitario argentino: por un lado, muestran avances sostenidos en la incorporación de la perspectiva de género; por otro, revelan limitaciones, resistencias y deudas históricas que todavía atraviesan a las instituciones. A continuación, se presentan algunos informes y trabajos e investigación que permiten comprender mejor esta doble cara del proceso.

Un primer relevamiento elaborado por la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE-CIN), en el marco del décimo aniversario del primer #NiUnaMenos y de la implementación del primer protocolo universitario (Universidad Nacional del Comahue, 2014), tuvo como propósito relevar el estado de los protocolos de atención y las condiciones laborales de los equipos que los llevan adelante. Entre diciembre de 2024 y abril de 2025 se aplicó un cuestionario de 69 preguntas al que respondieron 96 equipos de atención de 40 universidades, lo que representa un 60% de participación de las instituciones miembro de la RUGE. El informe muestra que aún persisten violencias sexogenéricas en las universidades, especialmente violencia psicológica, simbólica y

sexual, junto con situaciones no previstas inicialmente como violencia laboral (37%), conflictos convivenciales (25%) y problemáticas vinculadas a salud mental o consumos (18%). El 80% de los equipos señaló que la principal demanda de consulta fue la necesidad de escucha frente a estados de angustia, seguida por casos de acoso sexual (66%), discriminación por género/sexualidad (61%) y violencia laboral (61%). Las medidas más frecuentes fueron protectivas inmediatas (52%), preventivas (49%) y formativas (47%), mientras que las sanciones fueron poco habituales (2%), lo que refleja tanto limitaciones institucionales como una orientación hacia enfoques pedagógicos y de cuidado. Respecto a la organización de los equipos, más del 80% está conformado por tres integrantes o menos y en el 16% la tarea recae en una sola persona, con alta sobrecarga y precariedad laboral. El informe concluye que los protocolos y políticas de género constituyen un avance decisivo, pero enfrentan desafíos crecientes: desfinanciamiento, resistencias culturales, discursos antifeministas y problemáticas de salud mental en la comunidad universitaria, lo que convierte a los equipos en espacios de abrigo institucional que muchas veces deben atender situaciones más amplias que la violencia de género en sentido estricto.

En un segundo estudio, la RUGE-CIN relevó la implementación de la Ley Micaela (N° 27.499) en las universidades públicas mediante un cuestionario distribuido entre abril y mayo de 2024, al que respondieron 45 instituciones (70% de participación). El 100% de las universidades había adherido a la ley, en su mayoría por resolución de Consejo Superior (82%). En cuanto al financiamiento, el 64% recurrió a fondos propios, el 42% recibió apoyo de la SPU y el 22% no contó con recursos específicos. El 80% de las capacitaciones fue coordinado por áreas de género, aunque con equipos pequeños: la mitad tenía entre 1 y 3 integrantes y un 26% trabajaba *ad honorem*. Las capacitaciones alcanzaron con mayor cobertura a autoridades, gestión y personal no docente, mientras que entre docentes, estudiantes y graduados/as los niveles de participación fueron menores.

La modalidad predominante fue mixta (virtual y presencial), con una duración promedio de seis a diez horas, aunque estudiantes y graduados/as accedieron a cursos más extensos. El 81% de las capacitaciones incluyó instancias de evaluación y casi la mitad incorporó encuestas de opinión. Además, el 53% de las universidades fue convocado a capacitar a otros actores sociales. Si bien la obligatoriedad alcanzó a autoridades, docentes y no docentes en todos los casos, solo el 64% de las instituciones la extendió a estudiantes y el 22% a graduados/as. El informe concluye que la Ley Micaela generó un cambio estructural en el sistema universitario, consolidando un consenso amplio, aunque persisten desafíos vinculados a la cobertura, la continuidad y la sostenibilidad presupuestaria.

Otro estudio reciente (Cortez Schall, 2024) analizó el grado de institucionalización de la equidad de género en las universidades argentinas —134 en total, entre públicas y privadas—, con un enfoque interpretativo y evaluativo. El relevamiento mostró que si bien existen avances importantes en la creación de protocolos, capacitaciones (Ley Micaela) y planes de igualdad, persisten desigualdades estructurales que reproducen estereotipos y limitan la igualdad sustantiva. Más del 70% de las universidades públicas implementó políticas de género con algún grado de formalización, mientras que en las privadas la proporción desciende al 47%; no obstante, un 26% de las instituciones no registra acciones ni políticas en este campo. El trabajo destaca el rol de la RUGE-CIN en el sistema público y de la UVA-CRUP en el privado, aunque advierte que los espacios de decisión siguen fuertemente masculinizados (83% de los cargos en el CIN y 91% en el CRUP ocupados por varones). En sus conclusiones, el estudio señala que aún se requieren mecanismos más contundentes —con compromiso político, institucional y presupuestario— para garantizar la igualdad sustantiva y avanzar en una perspectiva interseccional que permita abordar las múltiples desigualdades que atraviesan la vida universitaria.

En lo relativo a los planes de estudio, diferentes investigaciones

(Bolaños Cubero, 2005; Buquet Corleto et al., 2010; Torlucci et al., 2019; Rodríguez Pérez et al., 2024; Vázquez Laba, 2019) coinciden en que incluir la perspectiva de género en la formación profesional permite comprender los distintos roles de varones y mujeres en la sociedad, entendiendo que estas diferencias se sustentan en relaciones de poder. De allí la importancia de construir currículos inclusivos que contribuyan a institucionalizar la perspectiva de género, generar nuevas formas de producción de conocimiento y formar profesionales capaces de cuestionar y desarmar las múltiples formas de discriminación aún presentes.

Un estudio de caso en este sentido fue realizado por Buedo & Médica (2018) en la Universidad Nacional del Sur (UNS). Su objetivo fue describir la presencia de contenidos de género en los planes de estudio de las carreras de grado durante 2017. La revisión de 58 carreras mostró que solo el 15,5% incorporaba al menos una materia con estos contenidos, de las cuales un 10,3% era obligatoria y un 5,16% optativa. Las carreras que los incluían eran principalmente Abogacía, Farmacia, Ciencias de la Educación, Enfermería, Filosofía, Historia, Educación Inicial, Profesorado en Primaria y Medicina. La inclusión resultó heterogénea, limitada en algunos casos a aspectos normativos y legales, y más amplia en otros al contemplar luchas feministas y organizaciones sociales. Las autoras concluyen que, aunque la UNS menciona el género en su plan estratégico, los contenidos curriculares siguen siendo escasos y reflejan estructuras patriarcales: predominio de bibliografía sexista, ausencia de autoras y falta de formación docente específica. La incorporación, aunque incipiente, se reconoce como un avance que abre la posibilidad de debates y cuestionamientos.

En contraste, un estudio reciente en una universidad privada, “La enseñanza de la perspectiva de género en la Universidad” (Gómez Zeliz & Becerra, 2025), analizó la incorporación de la perspectiva de género en los planes y programas de las 23 carreras de pregrado y grado de la UFLO Universidad. El 59% de las carreras incluyó al

menos una materia con contenidos de género; de ellas, el 48% eran obligatorias y el 9% optativas. Muchas de estas asignaturas fueron incorporadas en los últimos cambios curriculares y la mayoría se dicta en modalidad virtual con cargas de 32 a 64 horas. Los objetivos de las materias son diversos: desde promover una actitud crítica hasta informar sobre normativa, reflexionar sobre la disciplina o introducir teorías feministas. Se identificaron referencias clásicas (Beauvoir, Butler, Laqueur), autoras locales (Morgade, Segato, Barrancos) y leyes nacionales (ESI, 26.485, Identidad de Género). Sin embargo, persisten dificultades: lenguaje sexista, bibliografía centrada en varones y abordajes fragmentados. Los autores concluyen que, aunque la mayoría de las carreras ya incluye la perspectiva de género, la incorporación es desigual y plantea el desafío de consolidar una transversalización real con compromiso institucional, coordinación y recursos.

En otro plano, el informe “Ciencia y Género: Implementación de indicadores con perspectiva de género y diversidad en la UNLP” (2024) buscó diseñar una matriz de indicadores para visibilizar brechas e inequidades en investigación. Se analizaron cargos docentes, becas de posgrado, puestos de liderazgo, participación en evaluación y reconocimientos. Los resultados muestran avances en la participación de mujeres en docencia e investigación, pero persistencia de desigualdades en áreas STEM y en cargos jerárquicos: el 55% de los proyectos es dirigido por mujeres, pero solo el 28% de los institutos de doble/triple dependencia cuenta con directoras. La pandemia agravó las desigualdades, y aunque hubo paridad en algunos ámbitos de evaluación, en facultades como Jurídicas y Económicas la participación femenina fue mínima. El informe concluye que persiste una segregación horizontal y vertical que requiere políticas sostenidas para ampliar la participación de mujeres y diversidades, especialmente en ciencia y tecnología.

Finalmente, el informe de la RUGE-CIN sobre Políticas de Cuidado en Universidades (2022-2023) relevó 40 instituciones nacionales

para identificar instrumentos como jardines maternos, ludotecas, lactarios, subsidios y licencias. Los resultados muestran un desarrollo desigual: el 17,5% de las universidades cuenta con ludotecas (principalmente usadas por estudiantes), el 35% con jardines maternos (destinados sobre todo a personal no docente), el 27,5% con subsidios por tareas de cuidado y el 50% con lactarios, la mayoría creados recientemente. En cuanto a licencias, el 52,5% implementó ampliaciones para paternidad, aunque casi siempre limitadas a docentes y no docentes. El informe concluye que desde 2015 se observa un crecimiento de estas políticas en línea con la expansión de agendas feministas, pero que aún menos de la mitad de las universidades cuentan con dispositivos consolidados, lo que evidencia una deuda institucional histórica.

## Conclusiones

El recorrido presentado permite advertir que, en las últimas décadas, el sistema universitario argentino ha experimentado avances significativos en la incorporación de la perspectiva de género, tanto a través de marcos normativos nacionales —como la Ley de Educación Sexual Integral y la Ley Micaela—, como mediante la creación de espacios institucionales específicos, entre los que destacan la RUGE en el sistema público y la reciente UVA-CRUP en el ámbito privado. Estos procesos han contribuido a visibilizar desigualdades históricas, a generar políticas activas y a instalar el tema en la agenda universitaria.

No obstante, los estudios muestran que persisten deudas estructurales. Las violencias sexogenéricas continúan presentes bajo múltiples formas, lo que obliga a sostener y fortalecer los protocolos de atención, muchas veces implementados por equipos reducidos y con recursos limitados. En la formación académica, la incorporación

de la perspectiva de género es aún desigual y fragmentaria, lo que perpetúa la reproducción de estereotipos y la escasa presencia de autoras y miradas críticas en la bibliografía.

En el campo de la investigación científica, aunque se registran avances en la participación de mujeres, persisten brechas horizontales y verticales que restringen su acceso a puestos jerárquicos y a reconocimientos, especialmente en áreas STEM. Del mismo modo, las políticas de cuidado han crecido en la última década, pero siguen siendo parciales y desiguales, evidenciando una deuda institucional que afecta directamente la permanencia y el desarrollo profesional.

Al mismo tiempo, estos diagnósticos abren un conjunto de oportunidades. La instalación de la agenda de género en el sistema universitario ofrece la posibilidad de consolidar la transversalización mediante políticas integrales y sostenidas; de impulsar la innovación pedagógica en planes de estudio que incorporen nuevas epistemologías; de ampliar el liderazgo de mujeres y diversidades en ciencia y tecnología; y de fortalecer los dispositivos de cuidado como parte estructural de la vida universitaria.

En síntesis, el sistema universitario argentino se encuentra en un escenario de tensiones, pero también de posibilidades. Avanzar hacia una universidad más inclusiva, democrática e igualitaria requiere no solo marcos normativos y programas específicos, sino sobre todo compromiso político e institucional, recursos adecuados y la decisión de aprovechar esta coyuntura como una oportunidad para seguir transformando de manera profunda las culturas académicas y organizacionales.

## Referencias

Anguita Martínez, R., & Torrego Egido, L. (Coords.). (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades.

*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23), 17-25. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418821002.pdf>

Arias, A. (2018). *Mujeres universitarias en la Argentina: Algunas cuestiones acerca de la Universidad Nacional de La Plata en las primeras décadas del siglo XX* [Trabajo final integrador, Universidad Nacional de La Plata]. En *Memoria Académica*. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1560/te.1560.pdf>

Beauvoir, S. de (1981). *El segundo sexo*. Siglo XXI.

Bolaños Cubero, C. (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44759906.pdf>

Buquet Corleto, A., Cooper, J., & Rodríguez Loredo, H. (2010). *Sistema de Indicadores para la equidad de género en instituciones de Educación Superior*. Instituto Nacional de las Mujeres.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós Ibérica.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós Ibérica.

Buedo, P., & Salas, M., (2018). Contenidos académicos con perspectiva de género en las carreras de la Universidad Nacional del Sur: una tarea pendiente. *Revista Universidad Nacional del Sur*, 69(77), 7-15. <https://www.redalyc.org/journal/373/37358839003/html/>

Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y Análisis (2011). *Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*.

- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Declaraciones y plan de acción (2009). *Perfiles Educativos*, 31(125), 90-108. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.125.18846>
- Cortez Schall C. M. (2024). Institucionalización de la Equidad de Género en Argentina. Una mirada interseccional y transversal de políticas universitarias: Institutionalization of Gender Equity in Argentina. An intersectional and transversal look at university policies. *Investigación Ciencia y Universidad*, 8(12), 12-19. <https://doi.org/10.59872/icu.v8i12.456>
- Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 71-88. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART5.pdf>
- Feijó, M. del C. (2016). La igualdad de género en el sistema educativo. *La educación en debate. Suplemento de la UNIPE en Le Monde Diplomatique*, 43. <https://www.eldiplo.org/207-el-mundo-segun-macri/la-igualdad-de-genero-en-el-sistema-educativo/>
- Gómez Zeliz, J., & Becerra, G. (2025). La enseñanza de la perspectiva de género en la universidad. *El Faro. Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 21-41. <https://doi.org/10.63790/9h7ddh20>
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo: Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Crítica.
- Palermo, A. I. (1998). La participación de las mujeres en la universidad. *La Aljaba*, 3, pp. 94-110.

Palermo, A. I. (2000). La educación universitaria de la mujer. Entre las reivindicaciones y las realizaciones. *Revista Alternativas*, (3).

Palermo, A. I. (2005). Mujeres Profesionales que Ejercieron en Argentina en el Siglo XIX. *Convergencia*, 12(38), pp. 59-79. <https://scispace.com/pdf/mujeres-profesionales-que-ejercieron-en-argentina-en-el-siglo-2467hbyocf.pdf>

Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), pp. 11-46. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf>

Rodríguez Pérez, B. E., Ojeda Esquerro, L. G., & Vidales Quintero, M. L. (Coords.) (2024). *La perspectiva de género en la formación universitaria*. Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa.

Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias. (2025). *Informe Preliminar del Relevamiento Nacional sobre la implementación de Protocolos y las condiciones de trabajo de los equipos de atención*. <https://ruge.cin.edu.ar/documentos-y-publicaciones/43-informe-preliminar-ruge-relevamiento-sobre-los-protocolos-para-el-abordaje-de-las-violencias-por-motivos-de-genero-en-el-sistema-universitario>

Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (2025). *Informe de Relevamiento sobre el Estado de implementación de la Ley Micaela en el Sistema Universitario Argentino*. <https://ruge.cin.edu.ar/documentos-y-publicaciones/42-informe-final-del-relevamiento-estado-de-implementacion-de-la-ley-micaela-en-el-sistema-universitario-argentino>

Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (2023). *Informe Políticas de cuidados en instituciones*

universitarias. <https://ruge.cin.edu.ar/documentos-y-publicaciones/39-informe-ruge-cin-politicas-de-cuidados-en-instituciones-universitarias>

Secretaría de Ciencia y Técnica y Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad (2024). *Ciencia y Género: Implementación de indicadores con perspectiva de género y diversidad en la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata.

Torlucci, S., Vázquez Laba, V., & Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *REVCOM. Revista científica de la Red de Carreras de Comunicación Social*, 9, e016. <https://doi.org/10.24215/24517836e016>

UFLO Universidad (2019). *Comunicación de involucramiento 2017/2019*. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/884>

Universidad Nacional del Sur (2013). *Plan estratégico Universidad Nacional del Sur 2011-2016 - 2026*. Ediuns.

Urquiza, A., & Labraña, J. (2022). *Inter y transdisciplina en la educación superior universitaria: reflexiones desde América Latina*. Universidad de Chile, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Núcleo de Investigación en Inter y Transdisciplina para la Educación Superior (NITES). <https://doi.org/10.34720/r8ts-gj33>.

Vázquez Laba, V. (2019, 9 y 10 de octubre). *Políticas feministas en las universidades: revisando la idea de emancipación*. II Jornadas de la Red Interdisciplinaria de Estudios de Género. Mesa 8: Pensamiento feminista desde el conurbano: universidad, investigación y política, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.

Zicavo, E. (2018). Feminismo y género: un análisis desde el pensamiento complejo. En L. Rodríguez Zoya (Comp.), *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina* (Tomo III, pp. 193-205). Comunidad Editora Latinoamericana. [http://comunidadeditora.org/wp-content/uploads/2018/10/RodriguezZoya\\_La-emergencia-Tomo-3.pdf](http://comunidadeditora.org/wp-content/uploads/2018/10/RodriguezZoya_La-emergencia-Tomo-3.pdf).

# Testimonios y voces en primera persona

Laura Luna, Lorena Pugliese, Zulma Gabriela Gastaldo,  
Gladys De Cuadra y Adriana Calani

Para dar lugar a las voces de algunas de las mujeres universitarias, se entrevistó a seis mujeres de entre 44 y 66 años residentes de distintas localidades de la provincia de Buenos Aires que cursan actualmente estudios universitarios en el campo de las ciencias sociales, la salud y la docencia.

A partir de estas entrevistas realizadas se identificaron algunos aspectos relevantes. En cuanto a sus condiciones de vida, la mayoría convive con su esposo y, en algunos casos, con hijos; una de ellas vive con su hermana y su hija, mientras que otra reside sola tras una separación. Un dato significativo es que ninguna de las participantes tiene actualmente personas a cargo, ya sea porque sus hijos son mayores de edad o porque no cuentan con dependientes directos en el hogar.

Respecto de la situación ocupacional, el grupo es heterogéneo: algunas mantienen empleos formales, otras combinan estudios con trabajos independientes o informales, y también hay mujeres jubiladas o dedicadas exclusivamente al estudio y las tareas del hogar. Varias se autodefinen como amas de casa, independientemente de su condición laboral.

En cuanto a sus trayectorias formativas, las carreras elegidas incluyen: Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en Psicología, Profesorado Universitario de Matemáticas y Profesorado de Inglés.

Desde la perspectiva de las motivaciones hacia el estudio, predomina la noción de reparación personal. Para la mayoría, la formación universitaria representa una “cuenta pendiente” o un “sueño postergado”, vinculado con la autorrealización y el deseo de crecimiento personal. Esto se refleja en expresiones como: “Siempre me quedó eso de querer estudiar y no poder hacerlo. Fui mamá muy jovencita, entonces me dediqué siempre a ella” (M. J., 44 años) y “Siempre me gustó estudiar, aprender, pero por diferentes situaciones de la vida tuve que dejar, en ese momento muy jovencita, el secundario” (M., 55 años).

En algunos casos, estudiar también funciona como un recurso de salud mental, especialmente tras experiencias de duelo o encierro. Como relata M. T. (53 años): “Empecé a estudiar en la pandemia... me estaba volviendo medio loca acá encerrada. Dije: ‘Tengo que ocupar mi mente’. Siempre me gustó el profesorado en matemáticas, así que me anoté virtualmente”.

Este tipo de motivaciones coincide con hallazgos recientes, como los de Gastaldo et al. (2025), quienes señalan que, en mujeres mayores de 30 años, predomina una motivación intrínseca basada en el interés, el disfrute del aprendizaje y la búsqueda de desarrollo personal. De manera complementaria, Baró (2021) muestra que, en mujeres de sectores vulnerables, estudiar se vincula con el deseo de acceder a oportunidades mejores que las de sus padres, no repetir la historia y abrir caminos distintos para las siguientes generaciones.

En conjunto, estos estudios reflejan la misma tendencia observada aquí: volver a estudiar no es solo una decisión académica, sino también una manera de valorarse y de volver a apostar por sí mismas.

Asimismo, aparece una fuerte orientación hacia ocupaciones vinculadas al cuidado o la protección de otros, como cuando una entrevistada sostiene: “Aprendí un montón de cosas como para enseñar y estar en contacto con los chicos (...) me vuelco más para los más chiquitos” (M. J., 44 años). Muchas expresan que quieren “ayudar a la gente” y participar activamente en la resolución de situaciones que consideran injustas. Así lo expresa M. (55 años): “Por ahí uno puede aportar un granito de arena y poder mejorar la calidad de vida a las personas”. Por su parte, M. (66 años) señala que “hay muchas personas en situación de vulnerabilidad y me gustaría contribuir”.

Si bien estas elecciones pueden vivirse como un deseo personal, no puede entenderse sin considerar los mandatos de género que históricamente han ubicado a las mujeres en roles de cuidado. Esta inclinación se articula con las tareas de sostén emocional, doméstico y social asignadas tradicionalmente, tanto en el ámbito familiar como en los espacios comunitarios. Como señala Lagarde y de los Ríos (2005), estos mandatos se transmiten implícitamente y modelan lo que cada mujer percibe que “debe” hacer, configurando preferencias que parecen propias pero están estructuradas por expectativas sociales.

En esta misma línea, Federici (2023) plantea que el trabajo de cuidado —aunque pocas veces reconocido o remunerado— organiza la vida cotidiana de las mujeres y orienta sus elecciones hacia actividades de acompañamiento, ayuda o intervención social.

Las decisiones profesionales de las entrevistadas no solo responden a esta orientación previa, sino también a la búsqueda de una mejora económica, mayor estabilidad laboral —por ejemplo, cómo cuando una entrevistada indica que “nunca logré trabajar en blanco, estar en un lugar donde te pagan un sueldo (...) tener que agachar la

cabeza y aceptar porque tengo que llevar plata a mi casa” (M. J., 44 años) — o, en un caso, la necesidad de reconversión laboral debido al desgaste físico de trabajos anteriores. El entorno familiar también puede actuar como facilitador. Una de las mujeres relató que su principal impulso surgió cuando su hija la invitó a compartir el espacio universitario: “En el año 2021 [mi hija] egresa de la secundaria, y fue a averiguar sobre el profesorado de inglés para ella. Y cuando volvió me dijo: ‘¿Por qué no te anotás? No toman examen de ingreso’. (...) Y me dijo: ‘Vení, probá’” (M. J, 44 años).

En los relatos aparecen barreras derivadas de la condición de género, además de obstáculos estructurales y subjetivos. En el plano económico, se mencionan la precariedad laboral, las dificultades para compatibilizar horarios y las limitaciones pasadas. En el plano subjetivo, se identifican temores vinculados a la edad, miedo a los exámenes de ingreso tras intentos fallidos y dudas sobre la propia inclusión en el mercado laboral. Aun así, la reconfiguración de la vida familiar —como la partida de hijos mayores— y el apoyo de la pareja facilitaron que pudieran finalmente sortear estas barreras.

*"Había empezado el profesorado y por cuestiones personales tuve que dejarlo. No podía trabajar, atender a los bebés, y volver a las once de la noche." "Menos si no tenés un apoyo al lado." (MT, 53 años)*

*"Estando embarazada empecé Psicología en la UBA, pero tuve que dejar." (Me, 66 años)*

*"Fui mamá muy jovencita, entonces me dediqué siempre a ella." (MJ, 44 años)*

*"Busqué psicología y por esta zona no había, había que ir a la UBA. Entonces se me complicaba porque tenía chicos, eran adolescentes y los tenía que dejar mucho tiempo solos." (Mi, 55 años)*

Históricamente, la priorización de la crianza y el cumplimiento de roles familiares tradicionales funcionaron como factores que interrumpieron o postergaron la formación académica. Embarazos, falta de apoyo en el cuidado de hijos o dificultades para desplazarse por responsabilidades familiares aparecen como causales directas de abandono o postergación educativa. Desde la perspectiva de Butler (2001), los mandatos de género asignan a las mujeres un rol prioritario de cuidado que condiciona su autonomía y sus posibilidades de desarrollo académico. De manera convergente, Lagarde y de los Ríos (2005) describen los “cautiverios femeninos” como la aceptación del rol materno como destino obligatorio, mientras que Federici (2023) sostiene que el trabajo doméstico invisible y no remunerado condiciona la independencia de las mujeres.

Pese a este contexto de limitaciones estructurales y mandatos de género, muchas mujeres —como las entrevistadas— lograron sostener sus proyectos formativos. Lo hicieron mediante procesos lentos, intermitentes o atravesados por obstáculos, pero orientados por el deseo de construir condiciones de vida más favorables. Elegir estudiar, incluso en medio del cansancio o la incertidumbre, es una forma de afirmarse, de decir “aquí estoy”, “este es mi camino”. Ese gesto, humilde y valiente a la vez, abre la posibilidad de un rumbo propio.

## Referencias

- Baro, S. M. (2021). Mujeres y Universidad en Argentina: contextos y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 117-128. <https://resu.anuias.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1803/474>
- Butler, J. (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Federici, S. (2023). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al trabajo*. Traficantes de sueños.

Gastaldo, Z. G., Losada, A. V., Rivela, C. V., Scabone, V. E., Alesso, M. A., Díaz, C. N., Luna, L., & Pugliese, L. (2025). *Motivaciones de mujeres mayores de 30 años para la elección del ingreso y persistencia en la cursada de las carreras de grado de UFLO Universidad*. Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/2932>

Lagarde y de los Ríos, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y monjas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

## Epílogo

# La historia de las mujeres que conquistaron el conocimiento y hoy rompen el techo de cristal: el corazón de Hipatia en el siglo XXI

Carolina Viviana Rivela Viladesau y Zulma Gabriela Gastaldo

Hemos recorrido un camino milenario, desde las bibliotecas construidas exclusivamente pensando en los varones, hasta las aulas universitarias donde hoy la presencia femenina es mayoritaria. Este libro no es una mera reseña histórica, sino el reconocimiento de una genealogía de mujeres que se atrevieron a abrir caminos donde antes solo había carteles de *prohibido pasar*. Su legado es la luz que aún nos ilumina.

Sin embargo, el final de esta historia está aún por escribirse. El ingreso masivo de la mujer a los claustros universitarios después de

la Segunda Guerra Mundial fue, sin duda, un triunfo de su lucha y de la tenacidad de su deseo de saber. Si consideramos a la exclusión como una pared, podríamos decir que ésta comenzó a resquebrajarse, dando paso a un progreso constante. Sin embargo, al derribar los muros explícitos, nos encontramos con barreras más sutiles, los *ladrillos duros* de una nueva desigualdad: el techo de cristal.

La universidad contemporánea sigue siendo un escenario de tensiones, donde los actores son los prejuicios que subsisten en la cultura institucional y los planes de estudio. La mujer es a menudo relegada a roles asociados con el cuidado, mientras que las áreas de poder económico y tecnológico siguen siendo feudos masculinos. Y, lo que es aún más injusto, cómo la masiva entrada de mujeres a ciertas profesiones ha tendido a desvalorizar su prestigio y su remuneración. En este contexto de contienda se ha reivindicado el derecho a ingresar, a ser y a liderar en equidad.

Reconsiderando la inspiradora invitación de Hipatia, “Defiende tu derecho a pensar, porque incluso pensar de manera errónea es mejor que no pensar”, podemos afirmar que no se trata solo de rememorar una idea sino de sostener un compromiso activo que sigue vigente en cada estudiante, docente e investigadora que hoy se atreve a preguntar, a dudar o a pensar por fuera de lo instituido.

Visibilizar a estas mujeres y reconocer sus esfuerzos es una forma de mirar hacia atrás para entender mejor quiénes somos hoy y nos impulsa a seguir abriendo caminos hacia una sociedad más abierta, más justa, más equitativa, y capaz de valorar la diversidad humana.



**Mujeres universitarias argentinas** surge de una incomodidad persistente: la certeza de que las marcas históricas de exclusión siguen operando de manera silenciosa en la vida académica contemporánea.

El libro reúne textos de investigadoras, docentes y profesionales que abordan, desde distintas disciplinas y perspectivas, las tensiones entre el acceso formal a la educación superior y la persistencia de desigualdades estructurales. El techo de cristal, la segregación disciplinar, la invisibilización en la producción de conocimiento, el lenguaje académico como campo de poder y las sobrecargas que enfrentan quienes concilian estudio, maternidad y trabajo, conforman el mapa que esta obra traza con rigor y compromiso.

Este trabajo no se limita al diagnóstico. Propone también una responsabilidad ética colectiva: revisar las prácticas, los dispositivos y los criterios que definen, aún hoy, quién produce saber y bajo qué condiciones. Recupera testimonios en primera persona, análisis históricos y contemporáneos para evidenciar que la transformación de la universidad se construye desde las trayectorias concretas de sus protagonistas.

Una lectura imprescindible para quienes saben que la igualdad formal es apenas el umbral, y que la universidad inclusiva se construye cuando el conocimiento deja de ser un privilegio y se convierte en un bien verdaderamente compartido.