



Mujeres universitarias argentinas

Hacia un horizonte inclusivo:
avances y brechas de género

Zulma Gabriela Gastaldo
Carolina Viviana Rivela Viladesau
Compiladoras

UFLO
UNIVERSIDAD

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 en 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).

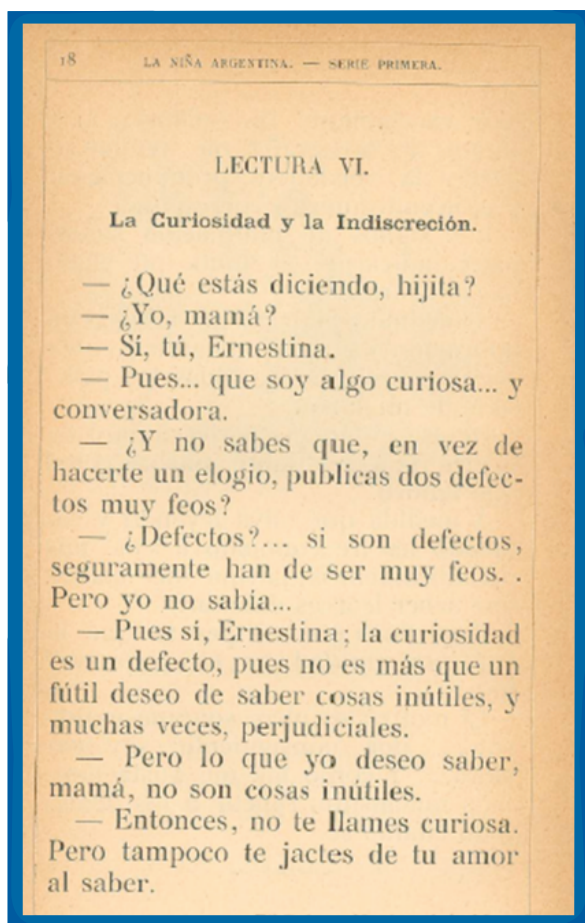
Así es que, a pesar de la presencia femenina, se cuestionaba su capacidad intelectual y se les asignaba un rol decorativo o auxiliar. Se citan los trabajos de Sara Ahmed (2017) sobre la “orientación” de las instituciones y cómo éstas construyen espacios que no están pensados para las mujeres, lo que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