

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

*Florencia Verardo*

Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.

*fverardo@udesa.edu.ar*

Recibido el 18 de abril de 2019. Aceptado el 13 de junio de 2019

### **Resumen**

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

En este contexto, el trabajo intenta realizar un aporte al conjunto de las explicaciones que la literatura ha ofrecido para dar cuenta de los motivos por los cuales las mujeres no alcanzan posiciones de poder en universidades. Se ha realizado la revisión de dos cuerpos de literatura: la carrera docente universitaria en función del acceso a las posiciones de poder y el acceso histórico de la mujer a la universidad y a la carrera docente universitaria. Se puso especial énfasis en la literatura desarrollada sobre España, Latinoamérica y, particularmente Argentina. Este trabajo propone una nueva categorización y presentación de los factores invisibles por los cuales las mujeres no acceden a posiciones de poder en universidades. Estos son: feminización de la carrera docente, cultura organizacional y estereotipos de género, conciliación de la vida familiar y profesional, visibilidad y productividad.

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

### **Abstract**

If the teaching profession is considered from a gender perspective, it is observed that the profession is feminized at all educational levels: initial, primary, secondary and university. However, if we stop at the university level, despite the fact that women make up the majority of the students, they advance with a clear advantage over men throughout their university careers, they obtain better results, they occupy more than half of the teaching positions, there comes a time when their presence diminishes considerably. Why women do not reach positions of power in a feminized profession such as academic careers?

In this context, this paper tries to make a contribution to the set of explanations that literature has offered to account for the reasons why women do not reach positions of power in universities. For this reason, two bodies of literature has been review: the access to positions of power in academic career and women historical access to university and academic career. Special emphasis was placed on Spain, Latin America and, particularly, Argentina literature that deals with this subject. Finally, this paper proposes a new categorization and presentation of the invisible factors by which women do not access positions of power in universities. These are: academic career feminization, organizational culture and gender stereotypes, family and professional life reconciliation, visibility and productivity.

**Keywords:** Gender and University, Glass Ceiling, Academic Career, Power Positions access barriers

## **Introducción**

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

Varios estudios sobre España, Latinoamérica y Argentina particularmente, en los cuales se ha puesto especial énfasis, señalan que cuanto más alto es el nivel jerárquico en una organización universitaria, mayor es la discriminación para su ascenso (Barberá Heredia, Ramos López y Sarrió Catalá, 2000; Chinchilla Albiol, León, Torres, Canela Campos, 2006; Kiss, Barrios, Alvarez, 2007; Juárez Jerez, Perona, Cuttica, Molina y Escudero, 2012; Perona, 2009; Cuevas-López & Díaz-Rosas, 2015; Padilla, 2008; Zaitegi, 2004; Mollo Brisco y Moguiliansky, 2015). Entonces, a pesar de que las universidades se presentan en el imaginario social como un espacio democrático, plural y equitativo entre sus distintos actores, se evidencian desigualdades de acceso entre los géneros a través de fenómenos como la segregación horizontal y la segregación vertical. La segregación horizontal hace referencia al desequilibrio en número entre hombres y mujeres pertenecientes a algunas disciplinas que terminan considerándose feminizadas o masculinizadas. Las ingenierías, por ejemplo, se consideran masculinas en tanto que enfermería y la docencia (inicial, primaria y secundaria) se consideran feminizadas, ya que pocos miembros del profesorado son hombres. La segunda segregación, la vertical, considera la escasez de mujeres en posiciones de poder. En las universidades, son pocas las profesoras que acceden a estos puestos y a posiciones de gestión máximos (Tomás, Castro y Durán, 2012; Barberá et al, 2002). En las universidades argentinas solo el 12,2% de las profesoras alcanza las posiciones más altas de gestión mientras que el claustro docente alcanza casi el 50% (AEUA, 2011).

Aunque ya no es posible ocultar la creciente participación femenina en este ámbito, todavía persisten concepciones y prácticas institucionales que revelan una devaluación de la mujer. Lo que en el pasado fue una

exclusión explícita de lo femenino en los ámbitos académicos hoy se expresa como “techos de cristal” o barreras invisibles que limitan el acceso de las mujeres a los lugares de mayor prestigio y poder de decisión (Estébanez, 2007). El término barreras invisibles que representa la metáfora del “Techo de Cristal”, se acuñó en la década de los 80 en Estados Unidos y sirve para designar los obstáculos artificiales e invisibles que se deben a prejuicios psicológicos y estructurales e impiden el acceso de la mujer a posiciones ejecutivas de alto nivel en cualquier tipo de organización. El fenómeno “Techo de Cristal”, muestra la existencia de barreras al acceso a niveles de mayor jerarquía que afecta recurrentemente a las mujeres en su carrera profesional. La carrera docente femenina en la Universidad no escapa a este fenómeno. Posiciones tales como Rector, Director de departamento, programas de posgrado o centros de investigación siguen estando mayoritariamente ocupados por hombres. Si bien las mujeres han comenzado a ocupar en los últimos tiempos algunas posiciones de poder, estas son en general las más bajas dentro de la escala jerárquica institucional y por ende las de menor responsabilidad y visibilidad. Las mujeres ocupan el 48,5% de los cargos de docencia, el 33,3% los puestos de Decanas o Directoras de departamento, pero únicamente el 12,2% ocupan el cargo de Rectora (AEUA, 2011).

Tomando en cuenta la perspectiva histórica, muchos de los logros actuales constituyen situaciones muy recientes en instituciones que tienen más de cien años de existencia.

El presente artículo propone una revisión bibliográfica de dos cuerpos de literatura: la carrera docente universitaria en función del acceso a las posiciones de poder y, el acceso histórico de la mujer a la universidad y a la carrera docente universitaria. Esta revisión busca realizar una contribución al relacionar dos cuerpos de literatura que anteriormente no fueron vinculados con este enfoque, ni aplicados a la carrera docente universitaria en Argentina.

El presente trabajo parte de la hipótesis de que las mujeres están menos representadas en las posiciones de empoderamiento en las instituciones de educación superior que sus pares hombres.

Siendo el objetivo último de este trabajo proponer una nueva categorización y presentación de los factores invisibles por los cuales las mujeres no acceden a posiciones de poder en universidades.

A continuación, se presentan en apartados diferentes las barreras al acceso a posiciones de poder identificadas. La revisión bibliográfica de la literatura sobre Techo de Cristal y barreras al acceso permitió identificar como las [barreras] principales a la Cultura Organizacional y los estereotipos de género, la Conciliación vida familiar y trabajo, y la Visibilidad y productividad. A su vez, la revisión del segundo cuerpo de literatura permitió identificar aquellos factores sociohistóricos que influyeron en la conformación de la carrera docente universitaria y constituyen hoy la principal barrera al acceso: la feminización de la carrera docente. Por último, se ofrecen algunas reflexiones finales.

## **1. Propuesta de nueva categorización de los factores invisibles que impiden el acceso de las mujeres a posiciones de poder en universidades**

Desde el punto de vista metodológico, para la selección de los textos analizados se puso especial énfasis en la literatura española, latinoamericana y específicamente la Argentina.

Para abordar los trabajos más relevantes de la discusión académica, fue necesario realizar una revisión sistemática de bases de datos bibliográficas on-line y del catálogo de la Biblioteca de la Universidad de San Andrés y de la Universidad Torcuato Di Tella. Se consideraron especialmente las siguientes revistas académicas con revisión de pares: Gender and Education, Gender, Work & Organization, Gender in Management, Education Policy Analysis Archives (EPAA).

No obstante, se realizó una revisión de las publicaciones de universidades nacionales argentinas, especialmente de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Nacional de La Plata, así como también de centros de investigación en Argentina como el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional General San Martín y el Instituto

Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE) de la Universidad de Buenos Aires.

Los descriptores utilizados en las búsquedas fueron: género y universidad, barreras al acceso a posiciones de poder, techo de cristal y universidad, feminización de la carrera docente (y variantes idiomáticas como educación superior, altas casas de estudios, puestos de poder, cargos de poder). A su vez, se acudió a expertos en el área para que orienten la detección de la literatura pertinente y relevante.

También con estos fines, se recurrió a Google Scholar para comprobar la cantidad de citas de los trabajos en cuestión y se tuvo en cuenta la cantidad de citas en relación al año de publicación. Habiendo mencionado esto, se priorizaron las publicaciones recientes sobre acceso a posiciones de poder en universidades, particularmente en Argentina. Finalmente, se hizo una revisión a partir de las referencias cruzadas para saturar las principales corrientes teóricas que abordan esta problemática.

## **2. Barreras al acceso a posiciones de empoderamiento en la estructura académica.**

### **2.1. Categorías de la literatura de Techos de Cristal y de Barreras de Acceso**

#### ***La cultura organizacional dominante y los estereotipos de género***

##### *La reproducción de la desigualdad de género*

Las barreras sociales y de estereotipos, cuestionan las estructuras organizacionales y la noción de la neutralidad del género en los puestos de trabajo (Acker, 1990; Benschop et al., 2002; Collinson y Hearn, 1994; Martin, 1990; Stobbe, 2005), sosteniendo que la definición del puesto fue basada en características masculinas. Estas cuestiones influyen en todos los procesos corporativos: reclutamiento, selección, promoción y desarrollo de carrera (Ceci y Williams, 2011; Powell, 1999). Este problema

se complejiza dado que estas barreras son construidas y reproducidas por la cultura organizacional (Mills, 1995, 1988).

A su vez, las universidades pensadas como espacios de desarrollo social reproducen abiertamente la tradición androcéntrica que le dio origen, así como también las inequidades presentes en las agrupaciones sociopolíticas y económicas en general. Esto perpetúa el predominio de diferencias e inequidades en los espacios de lo público y privado, en la distribución y el acceso a los ámbitos de poder y en el desarrollo del conocimiento (Kiss et al., 2007).

Es por esto que muchos de los mecanismos estructurales presentes en la educación superior representan una cultura organizativa de tipo patriarcal (Townley, 1993 en Sánchez Moreno et al., 2013), por lo que la educación superior termina siendo uno de los ámbitos privilegiados de reproducción de las desigualdades de género y fortalecimiento de la división sexual del trabajo (Yannoulas, 2005; Papadópulos y Radakovich, 2003).

Los puestos de gestión en ámbitos universitarios no escapan a esta lógica y por ende son asociados a características masculinas. Varios estudios han demostrado que ser un buen gerente y ser un buen líder está asociado a características masculinas, lo cual perjudica directamente a la mujer (Schein, 1973, 1975, 2007; Schein & Mueller, 1992).

### *El dominio histórico de los roles*

A su vez, esto perjudica especialmente a la mujer en su carrera docente, puesto que históricamente ocupó el rol de reproductora de contenidos y no como productora y gestora de los mismos. Esto lleva a que, aun contando con una profesión feminizada, se dificulta el acceso a los puestos de gestión. Por otro lado, la carencia de personas de género femenino que hayan ocupado lugares de poder con anterioridad, explica que la cultura dominante sea de carácter masculino y este hecho es en sí mismo, una barrera en el momento en que la mujer se plantea acceder a cargos y, en el caso de acceder, a ejercerlos (Díez Gutiérrez et al, 2003; Carreño et al, 1998 en Tomás y Guillamón Ramos, 2009; Tomás et al., 2008; Prichard, 1996; Kram y Humpton, 1998).

## ***Conciliación vida laboral y familia***

### *La disponibilidad vital*

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

A su vez, varios estudios han demostrado que la mujer sigue siendo totalmente responsable por la administración de las tareas domésticas y de cuidado (Heller, 2015; Paludi, 2009; Chinchilla, León, Torres y Canela, 2006, Wainerman, 2007). Dadas las responsabilidades que las mujeres deben asumir dentro de sus hogares, el tiempo del que disponen para dedicar a sus profesiones es más reducido que el de los hombres. Esto afecta directamente a sus carreras, dado que la disponibilidad es esencial para la promoción (Chinchilla, León, Torres y Canela, 2006).

### *Los criterios de evaluación de carrera*

Otro criterio para la promoción y la obtención de cargos de docencia e investigación es la cantidad de investigaciones y publicaciones realizadas en medios internacionales y con referato, consideradas en función de la edad del o la candidata. Un estudio sobre la productividad de varones y mujeres de distintas edades comprobó que en la edad reproductiva considerada entre los 30 y 45 años de edad, las investigadoras mujeres presentan una menor productividad que los varones (Vizcarra Bordi y Vélez Bautista, 2007). A su vez, la obtención del Doctorado es un título necesario a la hora de ocupar cargos de mayor jerarquía institucional dentro de las universidades argentinas. La etapa de formación doctoral se da entre los entre los 25 y los 40 años, coincidiendo con las edades de mayor fertilidad de las mujeres. Mientras que el 20% de los varones obtienen su título en un periodo no superior a los 4 años, el porcentaje de mujeres en la misma situación es del 9% (Estébanez, 2004). Este es un factor que influye de

manera significativa en el tiempo de obtención del título afectando la promoción de las investigadoras (Estébanez, 2007; Rodigou et al., 2010). Entonces, los criterios de evaluación de la carrera universitaria están contruidos al servicio del ciclo vital y profesional masculino de manera que, la época de mayor productividad de la carrera profesional suele coincidir con la época de tener hijos.

Es un esfuerzo considerable para las mujeres académicas tratar de hacer compatibles las exigencias de dedicación derivadas de un cargo de gestión con las demandas familiares (Vizcarra Bordi y Vélez Bautista, 2007; Estébanez, 2007; Rodigou et al, 2010). Es más, muchas han manifestado que solamente han podido acceder a estos cargos cuando disminuyeron las exigencias familiares, cuando los hijos llegan a cierta edad o cuando se han independizado, y siempre si se cuenta con el apoyo de la pareja (Tomás y Guillamón Ramos, 2009). Esto pone de manifiesto la existencia de la desigualdad de oportunidades.

#### *El rol implícitamente complementario de las mujeres*

Otra característica del trabajo femenino es la complementariedad del mismo dentro de la economía familiar. En general ocupa, implícita o explícitamente, un lugar subsidiario, siendo el principal el cuidado del hogar y los hijos (Paludi, 2009; Chinchilla et al., 2006, Wainerman, 2007; Heller, 2015). Esto deriva en menor dedicación temporal y menor retribución económica, lo que a su vez lleva a menor valoración social y mayor inestabilidad (Barberá et al, 2002).

#### *Convicciones acerca de que los puestos profesionales femeninos son vistos como de menor proyección*

Tomás y Guillamón Ramos (2009) también sostienen que el desarrollo profesional de la mujer tiene un carácter secundario. Aparece la convicción en hombres como en mujeres de que la necesidad de consolidar una carrera profesional es más fuerte en el hombre que en la mujer. Esto se refuerza cuando las mujeres alcanzan puestos que ofrecen menos recursos por cuestiones de socialización, elección de carreras, expectativas asociadas al rol que deben cumplir en la sociedad y, especialmente, a la maternidad. Tomás et al. (2012) coinciden con esto al afirmar que las profesoras tienden a desempeñar cargos de gestión de "segunda línea",

definidos como aquellos que tienen menos proyección externa y conllevan más horas de trabajo poco visible. Esto nos lleva a la última barrera, la de visibilidad y promoción descripta en el siguiente apartado.

### ***Visibilidad y productividad***

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

#### *La publicación de artículos como reconocimiento*

En la actualidad, el principal criterio para estimar valía académica es el de producción de investigaciones posteriormente publicadas en revistas académicas con revisión de pares. Por eso el grado de competitividad en la producción científica es elevado (Stephan y Levin, 1992; Ceci y Williams, 2011; Tomás et al., 2012). Se utilizan dos criterios para medir la productividad: el recuento de artículos publicados y, el prestigio de las revistas en donde los mismos están publicados, así como también la cantidad de citas obtenidas por dichos artículos (Wanner, Lewis y Gregorio, 1981). La productividad y la visibilidad son entonces dos indicadores importantes para medir la excelencia en la investigación. Por ende, se toman en cuenta para distribuir recursos valiosos como sueldos, subvenciones y reconocimientos (Ward, Gast y Grant, 1992, Ceci y Williams, 2011; Baldi, 1998).

### *Entornos de promoción y contactos (networking)*

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

### *La visibilidad como valor educativo en las mujeres*

Sin embargo, los condicionantes personales de la visibilidad no afectan de igual modo a ambos géneros, a las mujeres les cuesta más ser visibles porque están en minoría y mostrar el éxito no ha sido uno de los valores educativos en los que han sido socializadas. En cambio, los hombres sí tienen la visibilidad como claro objetivo en sus carreras académicas. La visibilidad no es propia de la persona, sino que depende del momento, las circunstancias y la propia voluntad de ser visible.

### *La menor visibilidad de la actividad docente universitaria*

Por otra parte, el entorno universitario descrito y las diferentes funciones que desarrolla el profesorado influyen en la visibilidad. Ser más o menos visible en la comunidad universitaria se relaciona con las diferentes funciones que el profesorado tiene asignadas. Las actividades de gestión, así como la investigación facilitan la visibilidad, siendo esta última percibida como la más prestigiosa. La actividad docente sin embargo genera menos visibilidad (Estébanez, 2003; Tomás et al., 2012). Y como hemos visto con anterioridad, las mujeres ocupan en su gran mayoría puestos de docencia que generan menos visibilidad y tienen menos acceso a fuentes de financiación para llevar adelante investigaciones (Ceci y Williams, 2011).

## **2.2 Categoría de la literatura de Acceso histórico**

### ***Feminización de la carrera docente***

Para poder dar una respuesta más completa al porqué de la poca presencia femenina en las posiciones de poder en universidades argentinas, se requiere de un análisis histórico. Esto se debe a que los orígenes y sus identidades tienen diversas proyecciones sobre el presente (Rivas, 2015). A su vez, Yannoulas (2005) señala que es preciso indagar la historia de la institución universitaria para avanzar y complejizar el conocimiento sobre las relaciones de género dentro de la universidad. A continuación, se describirá la importancia del rol que recibió la mujer como madre educadora y el proceso de conformación de la profesión docente, así como también la feminización de la carrera docente-investigador, principal barrera al acceso a posiciones de poder.

#### *El rol de madre-educadora y la profesión docente*

En Argentina, la enseñanza fue especialmente fomentada en las mujeres como una profesión deseable. El discurso de la época sobre la identidad femenina fue construido por oposición a la identidad masculina y alrededor de la idea de madre educadora (Morgade, 1989, 1992; Yannoulas, 1996). Hubo una intencionalidad del Estado-Nación en atraer a las mujeres a la carrera magisterial. Se resaltaban ciertas cualidades consideradas naturales al género femenino y acordes con la tarea de enseñar. Los fines de la escuela pública rondaban en torno a la misión educadora más que instructiva, y esos fines se alineaban con las cualidades naturales de las mujeres (Alliaud, 1993). La profesión docente surgió priorizando cuestiones relativas al "ser" del docente antes que a la posesión y dominio de conocimientos. Por eso también, la formación docente se asemejó desde sus orígenes al aprendizaje de un oficio (apropiarse por imitación de un saber hacer), antes que a la preparación profesional. Esta última implicaría una apropiación activa de los conocimientos específicos (saber pedagógico) como así también de los saberes propios de las distintas disciplinas (Alliaud, 1993). Este proceso terminó desprestigiando a la profesión docente, catalogando a la profesión como una actividad intelectualmente pobre y por ende mal remunerada. Esto se trasladaría más tarde a los ámbitos universitarios.

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

Esto no pudo trasladarse a las altas casas de estudio, probablemente porque en las universidades el desafío y crecimiento profesional se da en la producción de conocimientos, área de la que, como ya hemos mencionado antes, la mujer fue excluida desde los orígenes de la conformación del magisterio, y aun hoy siguen vigentes en el imaginario colectivo. También debe reconocerse que la formación de docentes puede ser calificada de discriminadora en sus comienzos, en el sentido de que diferenciaba la formación de los docentes y las docentes, ya que se les preparaba para ejercer funciones diferentes. En las escuelas primarias, las mujeres debían enseñar y dar afecto, mientras que los hombres debían dirigir y disciplinar (Yannoulas, 1996, 1997). Estos son otros factores que también siguen hoy vigentes en el imaginario colectivo. Tanto varones como mujeres admitían la superioridad de los profesores varones en cuanto a preparación y capacidad en las altas casas de estudios (Barrancos, 2010).

### *Las barreras históricas de acceso al poder*

En la década del 60 cuando las mujeres ingresaron masivamente a las universidades, el claustro docente era mayoritariamente masculino. El

crecimiento del profesorado universitario en manos de mujeres también fue creciendo a la par de la incorporación masiva de las mujeres a las carreras de grado. Pero recién hacia la década del 90, las universidades comenzaron a contar con una planta numéricamente equivalente de profesores varones y mujeres, un cambio notable en comparación con la década del 70 (Barrancos, 2010).

Antes de que ocurriera un ingreso masivo de las mujeres al mundo universitario existían barreras explícitas que impedían su acceso y crecimiento. Estas barreras explícitas o techo explícito se debían a cuatro razones (Yannoulas, 2005).

La primera, se debía a las presiones y agresiones explícitas de las familias, pretendientes, maridos, amistades, colegas y profesores hacia las mujeres que intentaban realizar una carrera universitaria. La segunda, se debía a que la obtención de un título universitario exigía estar empadronado, es decir que se debía cumplir con el servicio militar y tener derecho al voto, derechos a los cuales no tenían acceso las mujeres.

La tercera razón era el acceso al ejercicio profesional. Los colegios profesionales negaban la habilitación profesional a las mujeres, principalmente porque los maridos se oponían a otorgar el permiso expreso necesario para que la mujer desempeñase una actividad laboral. Por otro lado, era necesario vencer los prejuicios de los potenciales clientes, sobre todo en Medicina (Bellota, 2012).

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

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

*El significado de la feminización de las profesiones y su implicancia como principal barrera*

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

Esta devaluación incluye aspectos cuantitativos como el deterioro del salario real, el cual perdió en Argentina entre un 30 y 40% su poder adquisitivo (Perona, 2009), y aspectos cualitativos como la rutinización y burocratización de las tareas, clases masivas, falta de incentivos para la capacitación y la ausencia de controles adecuados (Perona, 2009). También refiere la presencia de un alto componente de trabajo llamado vocacional o voluntario y disminución del prestigio social asociado con esa labor (Juárez Jerez et al, 2012).

Al feminizarse las tareas docentes éstas dejan de ser apetecibles para los hombres y son tomadas por las mujeres, especialmente por tratarse de cargos con dedicación parcial, y por ende más flexibles. Esto les permite a las mujeres compatibilizar mejor las demandas profesionales con las del cuidado del hogar y los hijos. Esto se condice con el carácter complementario del trabajo femenino dentro de la economía familiar, que ocupa un lugar subsidiario, dado que el principal es el cuidado del hogar y los hijos. Estos conceptos se retomarán más adelante dentro de las barreras consideradas de conciliación de vida familiar y trabajo.

Como consecuencia entonces, las mujeres acceden en menor medida a posiciones de poder porque estos puestos no han sido todavía feminizados, por lo que requieren más dedicación horaria, no son flexibles, no están rutinizados, no están asociados a componentes voluntarios o vocacionales y finalmente, han sufrido menos devaluación económica y social.

### **3. Consideraciones Finales**

Para concluir entonces, algunos autores proponen que las organizaciones, y en este caso en particular las universidades, debieran trabajar para eliminar los estereotipos y prejuicios hacia las mujeres, así como también establecer políticas de igualdad de oportunidades para atraer y retener a las mujeres como profesionales y directivas. Algunas medidas podrían ser acuerdos de trabajo flexible, la formación y adiestramiento, la creación de redes de trabajo, las tutorías, la asignación de tareas variadas y que entrañen nuevos retos, la planificación en el desarrollo de la carrera, así como todo lo relacionado con la promoción de las políticas de conciliación con las familias y la prevención del acoso sexual en el trabajo (Paludi, 2009; Rodigou et al, 2010; Nieto y Hernández, 2007). Asimismo, la mayor representación femenina no solo se asocia a una cuestión de equidad sino también a una cuestión de calidad. La incorporación del punto de vista femenino en los puestos de toma de decisiones y gestión permite ampliar y enriquecer el proceso en sí mismo, así como también, el proceso de formación de nuevas generaciones. Es en estos cargos donde se debaten las orientaciones de la acción universitaria y se definen las estrategias políticas (Estébanez, 2007; Mondino, 2012).

Sin embargo, varios autores (Martin, 1981; Wolff, 1977; Wainerman, 2007; Nieto y Hernández, 2007; Schein, 2007; Tomás y Guillamón Ramos, 2009) sostienen que los cambios deben ocurrir en el ámbito social y no solo en el organizacional. Estos autores sostienen que, para obtener cambios fundamentales en el destino de las mujeres en el trabajo, se requieren cambios en la concepción de la familia, el sistema educativo, en los arreglos institucionales alrededor de la religión, el sistema social, las leyes, las políticas y la constitución del gobierno. Se necesitan entonces, cambios más profundos en la sociedad para posteriormente ver cambios en el mercado laboral, dado que las organizacionales son un mero reflejo de lo que sucede en el ámbito social. Históricamente, para las universidades llevar adelante procesos de transformación institucional es más complejo y trabajoso. Algunos creen que solo puede ocurrir cuando es generado por factores externos a la academia. No obstante, Rivas (2015) sostiene que es posible la transformación interna siempre y cuando se tengan en cuenta algunas cuestiones, entre ellas cambios culturales y, la participación e inclusión de diversos actores (profesores, estudiantes, grupos externos). Entonces qué mejor oportunidad que introducir estos cambios teniendo en cuenta una perspectiva de género.

## **Conclusión**

Las mujeres han alcanzado en los últimos años una presencia significativa en la educación superior argentina. Sin embargo, como hemos visto a lo largo de este trabajo, existen una serie de limitaciones que ponen en cuestión el carácter equitativo de esta situación.

A través del recorrido bibliográfico propuesto en este trabajo, se ha podido realizar una nueva categorización y presentación de los factores invisibles por los cuales las mujeres no acceden a posiciones de poder en universidades. La revisión de la literatura sobre el Techo de Cristal y las barreras al crecimiento permitió identificar tres escollos fundamentales para el desarrollo de la carrera profesional de las mujeres en ámbitos profesionales, particularmente en ámbitos universitarios: la cultura organizacional dominante y los estereotipos de género, la conciliación vida laboral y familia, y la visibilidad y productividad. La revisión bibliográfica

de la literatura sobre el acceso histórico de la mujer a la universidad y a la carrera docente universitaria permitió identificar aquellos factores sociohistóricos que influyeron en la conformación de la carrera docente universitaria y constituye hoy la principal barrera al acceso: la feminización de la carrera docente.

La cultura organizacional masculina dominante y los estereotipos de género asociados a los cargos de gestión se presentan como otra importante barrera al acceso. A su vez, los criterios de evaluación de la carrera universitaria están contruidos en función del ciclo vital y profesional masculino de manera que la época de mayor productividad de la carrera profesional suele coincidir con la época de tener hijos. Esto resulta en un esfuerzo considerable para las mujeres académicas al tratar de hacer compatibles las exigencias de dedicación derivadas de un cargo de gestión con las demandas familiares. Por esa razón optan por cargos con menor dedicación temporal y menor retribución económica, lo que a su vez lleva a una menor valoración social y mayor inestabilidad. Esos puestos tienen menos proyección externa y conllevan más horas de trabajo poco visible. A las mujeres les cuesta más ser visibles porque están en minoría y, mostrar el éxito no ha sido uno de los valores educativos en los que han sido socializadas. Asimismo, el entorno universitario descripto y las diferentes funciones que desarrolla el profesorado influyen en la visibilidad. Ser más o menos visible en la comunidad universitaria se relaciona con las diferentes funciones que el profesorado tiene asignadas. Las actividades de gestión, así como la de investigadora facilitan la visibilidad, siendo esta última percibida como la más prestigiosa. La actividad docente sin embargo genera menos visibilidad y como hemos visto con anterioridad, las mujeres ocupan en su gran mayoría estos puestos.

El recorrido histórico de la incorporación masiva de las mujeres a la carrera docente permitió describir la importancia del rol de la mujer como madre educadora, el proceso de conformación de la profesión docente, así como también la feminización de la carrera docente-investigador, principal barrera al acceso a posiciones de poder.

En suma, esperamos que este artículo pueda ser utilizado como un aporte al conjunto de las explicaciones que la literatura ha ofrecido para dar cuenta de los motivos por los cuales las mujeres no alcanzan posiciones

de poder en universidades, pudiendo valerse de la nueva categorización propuesta para plantear futuras preguntas y problemas de investigación que surgen en torno a esta temática.

## **Referencias Bibliográficas**

Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*, 4(2), 139–158.

Acker, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo* (Vol. 1). Narcea Ediciones.

Agut, S., & Salanova, M. (1998). Mujeres y trabajo: Un reto para la investigación psicosocial. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 133–139.

Aleman, C. (1995). Sobre la invisibilidad y la ignorancia en la institución del saber. In *Invisibilidad y presencia: Seminario Internacional Género y Trayectoria Profesional del Profesorado Universitario*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas UCM.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Ministerio de Educación de la República Argentina (2011). AEUA (*Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas*). Retrieved from <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario de Estad%C3%ADsticas Universitarias - Argentina 2011.pdf>

Ardener, E. (1989). *The voice of prophecy and other essays*. Oxford: M. Chapman.

Baldi, S. (1998). Normative versus Social Constructivist Processes in the Allocation of Citations: A Network-Analytic Model. *American Sociological*, 63(6), 829–46.

Barberá, E. (n.d.). *Rompiendo el techo de cristal: los beneficios de la diversidad de género en los equipos de dirección*. Proyecto de investigación financiado por el CICYT y el Ministerio de Asuntos Sociales

(Instituto de la Mujer. Plan Nacional I+D, Programa Sectorial de Estudios de las Mujeres y el Género). Retrieved from <http://www.uv.es/iued/investigacion/proyectos/>

Barberá, E. (2005). Mujeres en las Universidades Españolas. *Universidalia* 7.

Barberá Heredia, E.; Ramos López A. y Sarrió Catalá, M. (2000). Mujeres directivas ante el tercer milenio: el proyecto NOWDI XXI. *Papeles del Psicólogo* 75, pp 46-52.

Barberá Heredia, E., Ramos, A., Sarrió, M., & Candela, C. (2002). Más allá del "techo de cristal". Diversidad de género. *Revista Del Ministerio de Trabajo Y Asuntos Sociales*, 40, 55–68.

Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.

Bellota, A. (2012). Julieta Lanteri, la pasión de una mujer. Buenos Aires: Ediciones B.

Benschop, Y., & Meihuizen, H. E. (2002). Reporting gender: representations of gender in financial and social annual reports. En I. Aaltio-Marjosola & A. J. Mills (Eds.), *Gender, identity and the culture of organizations* (pp. 160–184). London: Routledge.

Ceci, S. J., & Williams, W. M. (2011). Understanding current causes of women's underrepresentation in science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(8), 3157–3162.

Chinchilla, N., León, C., Torres, E., & Canela, M. A. (2006). *Frenos e impulsores en la trayectoria profesional de las mujeres directivas*. Documento de investigación DI no. 632. Universidad de Navarra.

Collinson, D., & Hearn, J. (1994). Naming Men as Men: Implications for Work, Organization and Management. *Gender Work & Org Gender, Work & Organization*, 1(1), 2–22.

Cuevas-López, M., & Díaz-Rosas, F. (2015). Género y liderazgo en la universidad española. Un estudio sobre la brecha de género en la gestión

universitaria. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23.

Díez Gutiérrez, E. J., Terrón, E., & Anguita, R. (Eds.). (n.d.). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.

Dube, L., Leacock, E. B., & Ardener, S. (Eds.). (1989). *Visibility and power: Essays on women in society and development*. New Delhi: Oxford University Press.

Ely, R. J. (2000). Theories of gender in organizations: A new approach to organizational analysis and change. *Research in Organizational Behaviour*, 22, 103–151.

Estébanez, M. E. (2003). *La participación de la mujer en el sistema de ciencia y tecnología en Argentina*. Documento de trabajo nro. 8, Grupo Redes. UNESCO-Oficina Regional de Montevideo.

Estébanez, M. E. (2004). Conocimiento científico y políticas públicas: un análisis de la utilidad social de las Investigaciones científicas en el campo social. *Espacio abierto*, 13(1).

Estébanez, M. E. (2007). Ciencia, tecnología y políticas sociales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 34.  
Disponible en <http://www.redalyc.org/html/145/14503401/>. Consultado el 2/08/2016

Estébanez, M. E. (2009). Género e investigación científica en las universidades latinoamericanas. *Educación superior y sociedad*, 12(1), 81-106.

Hearn, J. (1985). Patriarchy, Professionalism and the Semi-Professions. In C. Unger (Ed.), *Women and Social Policy*. London: Macmillan.

Hearn, J. (1998). Men, managers and management. The case of higher education. In S. Whitehead & R. Moodley (Eds.), *Transforming managers: Engendering change in the public sector* (pp. 123–144). London: Taylor and Francis.

Heller, L. (2015). *Mujeres y varones en las organizaciones. Ambiciones y aspiraciones*. Buenos Aires: Pluma Digital ediciones.

Juárez Jerez, H., Perona, E., Cuttica, M., Molina, E. y Escudero, C. (2012). Feminización de la educación superior en las Ciencias Económicas: un estudio de caso. En Perona, B. E., (Ed.). *Economía feminista: Ensayos sobre el papel de la mujer en la economía, la educación y el desarrollo* (No. 330). Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.

Kiss, D., Barrios, O., & Alvarez, J. (2007). Inequidad y diferencia. Mujeres y desarrollo académico. *Estudios Feministas*, 15(1), 85-105.

Kram, K. E., & Hampton, M. M. (1998). When women lead: The visibility –vulnerability spiral. In E. B. Klein, F. Gabelnick, & P. Herr (Eds.), *The Psychodynamics of leadership* (pp. 193– 218). Madison: Psychosocial Press.

Martin, J. (1990). Deconstructing Organizational Taboos: The Suppression of Gender Conflict in Organizations. *Organization Science*, 1(4), 339–359.

Martin, P. Y. (1981). Women, Labour Markets and Employing Organizations: A Critical Analysis. En D. Dunkerley & G. Salaman (Eds.), *The International Yearbook of Organization Studies*. London: Routledge & Kegan Paul.

Mills, A. J. (1988). Organization, gender and culture. *Organization Studies*, 9(3), 351–369.

Mills, A. J. (1995). Man/aging Subjectivity, Silencing Diversity: Organizational Imagery in the Airline Industry. The Case of British Airways. *Organization*, 2(2), 243 –269.

Mollo Brisco, G. F. M.; Moguiliansky, M. S., (2015). Mujeres directivas en las universidades nacionales argentinas. *Ciencias Administrativas*, 5.

Mondino, S (2012). *Repensando la igualdad de oportunidades. Mujeres en cargos de toma de decisión dentro de las Universidades Nacionales en el Conurbano*. Presentación para la Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP).

Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Morgade, G. (1993). ¿Quiénes fueron las primeras maestras? *Revista Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación*, 2(2).

Nieto, S. A., & Hernández, P. M. (2007). Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 201–214.

Padilla Carmona, M. T. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. *Relieve* 14(1).

Retrieved from [http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_1.htm)

Palermo, A. I. (2012). Estrategias y Proyectos profesionales de las estudiantes de carreras "masculinas". De Prácticas y Discursos. *Cuadernos de Ciencias Sociales* 1(1).

Paludi, M. (2009). *Problematizando las relaciones de género en una organización con políticas de diversidad*. Tesis de Maestría. Mentor: Gustavo Seijo. Maestría en Estudios Organizacionales. Buenos Aires: UDESA.

Papadóulos, Jorge; Radakovicho, Rosario. 2003. Educación Superior y género en América Latina y El Caribe. Capítulo 8 en *Seminario Internacional sobre la feminización de la matrícula de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*. IESALC/UNESCO

Perona, E. (2008). Women in higher education in Argentina: equality or job feminization? *Canadian Woman Studies*, 27(1), 155.

Powell, G. N. (Ed.). (1999). *Handbook of gender and work*. Sage Publications.

Prichard, C. (1996). University management: is it men's work? En D. Collinson & J. Hearn (Eds.), *Men as managers, managers as men: Critical perspectives on men, masculinities and managements* (pp. 227– 238). London: Sage Publications.

Ramos, A., Sarrió, M., Barberá, E. y Candela, C. (2002). "Mujeres directivas y demandas organizacionales". *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 183-192.

Rivas, A. (2015). Una política integral para los docentes. En *La Educación Argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Rodrigou, M. (Ed.). (2009). *Trayectorias laborales y académicas de docentes en la UNC. Brechas de género*. Universidad Nacional de Córdoba.

Sánchez Moreno, M. R. y López Yáñez, J. (2009). *Mujeres agentes de cambio en la dirección de organizaciones universitarias*. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización. Sevilla, España

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

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

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

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

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

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

Stephan, E., & Levin, G. (1992). *Striking the Mother Lode in Science: The Importance of Age, Place, and Time*. Oxford: Oxford University Press.

Stobbe, L. (2005). Doing Machismo: Legitimizing Speech Acts as a Selection Discourse. *Gender, Work & Organization*, 12(2), 105–123.

Tomás, M. (2011). *La universidad vista desde la perspectiva de género*. Barcelona: Octaedro.

Tomás, M.; Durán, M. M.; Guillamón, C. y Lavié, J. M. (2008). Profesoras universitarias y cargos de gestión. *Contextos educativos*, 11, 113-129.

Tomás Folch, M., Castro Ceacero, D., & Duran Rodríguez, M. D. M. (2012). Aproximación a un modelo de análisis de la visibilidad en la universidad desde la perspectiva de género. *Revista de pedagogía*, 64(1), 141-158.

Tomás Folch, M., & Guillamón Ramos, C. (2009). Las barreras y obstáculos para el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253–275.

Townley, B. (1993). Foucault, power/knowledge, and its relevance for human resource management. *Academy of Management Review*, 18, 518–45.

Vizcarra Bordi, I., & Velez Bautista, G. (2007). Género y éxito científico en la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Estudios Feministas* 15 (3), 581–608.

Wainerman, C. (2007). Conyugalidad y paternidad: ¿Una revolución estancada? En María Alicia Gutierrez (Comp.), *Género, familia y trabajo: rupturas y continuidades: desafíos para la investigación política*. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de ciencias sociales – CLACSO.

Wanner, R. A., Lewis, L. S., & Gregorio, D. I. (1981). Research Productivity in Academia: A Comparative Study of the Sciences, Social Sciences, and Humanities. *Sociology of Education* 54 (41), 238–253.

Ward, K. B., Gast, J., & Grant, L. (1992). Visibility and dissemination of women's and men's sociological scholarship. *Social Problems*, 39(3), 291–298.

White, K. (2003). Women and leadership in higher education in Australia. *Tertiary Education and Management* 9, 45–60.

Wolff, J. (1977). *Women in organizations. Critical issues in organizations*, 7-20.

Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.

Yannoulas, S. (1997a). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930). En G. Morgade (Ed.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Yannoulas, S. (1997b). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930). In G. Morgade (Ed.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Zaitegi, N. (2004). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. En J. López, M. Sánchez, & P. Murillo (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8o CIOIE (pp. 647–656). Sevilla: Universidad de Sevilla.