

ACCESO Y OPORTUNIDAD DE LAS
MUJERES EN EDUCACION SUPERIOR:
HACIA EL SIGLO VEINTIUNO*

KATHRYN M. MOORE
Y MARILYN J. AMEY

Desde 1960 en Europa, Norteamérica, América Latina y otros países del mundo, ha habido un aumento sustancial en el número y porcentaje de mujeres en educación superior. En algunos países, la participación de la mujer había sido de importancia durante décadas anteriores a 1960. En Francia, Finlandia, Suecia y los Estados Unidos, por ejemplo, las mujeres constituían una gran proporción de los respectivos estudiantados, aunque ello se vio afectado por fluctuaciones durante las guerras mundiales. En otros países, sin embargo, los aumentos son más recientes y quizás por esa misma razón más notorios. En relación a muchos países se puede afirmar, que si no fuera por el aumento de la participación de la mujer, el crecimiento de la matrícula estudiantil se hubiera disminuido o paralizado.

Los esfuerzos en favor de la mujer se han concentrado en el rompimiento de las barreras formales de entrada a la educación superior, particularmente a carreras tradicionalmente masculinas, por medio del desafío de las políticas y prácticas discriminatorias de las instituciones educativas. Los cambios en las legislaciones nacionales y una mayor atención y apoyo a los reclamos de las mujeres han sido importantes contribuciones para el éxito de estos esfuerzos.

*Una versión anterior de este artículo fue publicada en *Comparative Education*, 1987, 23 (1), 23-34. Traducido por Miguel J. Escala.

El resultado ha sido un aumento dramático en el número de mujeres que han entrado en los campos de la medicina, las leyes, los negocios y la academia. Hoy, esta lucha por un mayor acceso continua. Al mismo tiempo, una nueva fase ha empezado. No solamente un mayor número de mujeres buscan tener acceso a la educación superior y a las profesiones; ellas también buscan avanzar en sus respectivas actividades. Esta lucha por la expansión de oportunidades la confrontan muchas mujeres que tuvieron acceso a la educación superior, completaron su entrenamiento, y comenzaron sus carreras. El propósito del presente artículo es examinar los principales problemas relacionados con el acceso y las oportunidades de las mujeres en la educación superior. Para examinar dichos problemas, se presentarán datos representativos y ejemplos de investigación que revelen problemas y preocupaciones que trasciendan las fronteras nacionales.

Los sistemas de educación superior varían grandemente de país a país, e incluso dentro de los mismos países. Por ejemplo, en Estados Unidos hay más de 3,200 instituciones, incluyendo los colegios de dos años, los institutos técnicos, y las universidades regionales y multi-campus con una diversidad de programas graduados y profesionales. Todas, sin embargo, forman parte del mismo sistema de educación superior. Otros países también tienen una variedad similar de instituciones en sus sistemas y una complejidad equivalente. Esto debe tomarse en cuenta al tratar de efectuar aun la más mínima comparación de país a país.

Acceso y distribución de los estudiantes en la educación superior

La admisión de mujeres a instituciones de educación superior comenzó en la mayoría de los países a finales del siglo pasado. Se abrieron lugares limitados para las mujeres en las universidades, en la medicina y otras profesiones, y en escuelas de entrenamiento de maestros (Dyhouse, 1984; Solomon, 1985). Desde los inicios del siglo veinte, las mujeres han tenido un acceso creciente a la educación superior; sin embargo un examen más detallado revela que tal acceso ha sido frecuentemente canalizado en tipos específicos de instituciones y de campos de estudio. Aunque el acceso y la participación de las mujeres ha estado siempre por debajo del de los hombres en casi todos los países, a finales del siglo veinte en muchos países la tasa de participación de la mujer está cada vez más cerca de su proporción de nacimientos, especialmente cuando se incluyen todas las facetas de la educación superior, tales como programas no dirigidos a la obtención de un grado, y cursos para adultos.

La Tabla 1 muestra la distribución de los estudiantes y los

profesores para un grupo de países seleccionados. Estos datos calculan la participación de la mujer como una proporción de la matrícula estudiantil en educación superior, y por lo tanto también ofrecen una visión de la matrícula de los hombres. En general, estos datos muestran que las mujeres se están acercando a una matrícula del 50% en muchos países. La Tabla 1 también muestra que la representación de las mujeres en el profesorado universitario es generalmente mucho menor que la participación de la mujer como estudiante. Filipinas reporta una de las más altas representaciones de la mujer en el profesorado, 53%; mientras que Japón tiene una de las más bajas, 10%. En general, las mujeres experimentan una fuerte reducción en su tasa de participación en cada etapa del sistema educativo: de la terminación de la educación preparatoria a la entrada en la educación superior, del primer grado al grado doctoral, y entonces de la terminación de los estudios doctorales a la entrada y ascensión en el escalafón profesoral. Es una verdad evidente a nivel de la educación superior mundial que según se asciende en nivel, se disminuye en número de mujeres.

Prestemos atención ahora a la distribución de las mujeres por país según los campos de estudio. La Tabla 2 presenta alguna información en relación a la selección que hacen las mujeres de los campos de estudio según datos de la UNESCO. Aunque las mujeres ya no están impedidas de estudiar determinadas carreras en base a regulaciones formales o cuotas, a menudo hay una variedad de barreras para la completa libre elección de carreras por parte de las mujeres (para las excepciones, vea a Cleverly, 1984 y a Polydorides, 1985). Una de las barreras principales es la limitación de las oportunidades de trabajo. Las mujeres están abriéndose camino en campos dominados tradicionalmente por los hombres tales como las ciencias y la tecnología; pero a menudo se encuentran las opciones de trabajo limitadas a posiciones secundarias y de bajos salarios, o pueden rápidamente llegar a estancarse sin tener acceso a nuevas promociones (Beswick & Boreham, 1985; Henze, 1984; Wistrand, 1981).

Al examinar la información en la Tabla 2, hay que tomar en cuenta la gran variabilidad de los sistemas de educación y la gran variabilidad de cada campo de estudio en términos de oportunidades de trabajo, status, y compensaciones. En general, sin embargo, se puede decir que la proporción de mujeres varía inversamente con respecto al grado de lucro y de status de las carreras: a mayor lucro y mayor status, menor proporción de mujeres. Más aún, hay estratos de prestigio y oportunidad dentro de muchas carreras de tal forma que si una mujer tiene éxito en penetrar en una de ellas, generalmente se verá limitada a

TABLA NO. 1
 DISTRIBUCION DE LAS MUJERES COMO ESTUDIANTES
 Y PROFESORES EN VARIOS PAISES

País	Año	Estudiantes		Profesores	
		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Argentina	1985	302,509	46	14,222	32
Australia	1982	154,133	44		
Barbados	1983	899	54	30	25
Bermudas	1980	312	51	22	33
Bélgica	1983	740,327	50	52,935	43
Canadá	1983	407,248	52	5,643	16
Chile	1984	55,776	42	2,209	19
China	1984	1,443,605	28	82,509	26
Colombia	1984	133,612	46	7,726	22
Cuba	1984	113,956	54	7,043	40
Dinamarca	1981	36,765	43	603	15
Dominica	1983	50	86	11	65
El Salvador	1983	19,692	42	499	23
Finlandia	1982	44,034	50	313	21
Rep. Dem. Alemana	1984	69,425	47	7,749	26
Rep. Fed. Alemana	1982	456,391	38	20,010	15
Grenada	1982	256	49	14	35
Guyana	1983	597	38	114	26
Haití	1980	1,209	35	66	13
Honduras	1981	10,464	38	431	28
Irán	1980	32,586	48	3,275	32
Japón	1984	446,559	24	18,528	10
Corea	1984	243,986	26	4,047	16
México	1983	317,276	34		
Nicaragua	1984	12,643	49	486	34
Noruega	1982	18,043	44	559	14
Paraguay	1981	22,924	54	922	32
Perú	1982	105,968	35	2,991	18
Filipinas	1980	681,140	53	23,381	53
Portugal	1982	35,205	49	2,384	29
Polonia	1984	184,242	50	19,727	33
Puerto Rico	1979	56,290	58		
España	1983	281,591	47	7,607	22
Reino Unido	1981	162,409	39	5,016	13
Estados Unidos	1982	3,792,852	50	72,352	24
Uruguay	1980	19,236	53	1,141	30
URSS	1980	2,568,000	50	118,298	37

Fuente: Anuario Estadístico de la UNESCO 1984/1986.

Nota: Los datos de los estudiantes incluyen los que estudian sin buscar un grado, los grados post-escuela secundaria y los grados avanzados.

TIENDA NO. 2
DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES MUJERES RESIDENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR
POR PAÍS, AÑO Y ÁREA DE ESTUDIO

País	Año	Registrado	Numerados	Actas	Agrie.	Ing.	Medicina/ Ciencias de la Salud	Leyes	Com.	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Humanas/ Ciencias Humanas	Mátem./ Ciencias	Aug.
Australia	1984	66	73	62	37	5	31	43		38	46	32	42	23
Brazil	1983	74	73	73	22	12	61	38		38	46	32	42	23
Canada	1983	62	74	63	44	10	70	35		38	46	32	42	23
Chile	1984	62	68	46	34	13	57	48		38	46	32	42	23
Colombia	1984	63	95	51	42	32	59	60		38	46	32	42	23
Dinamarca	1983	57	96	54	37	9	59	60		38	46	32	42	23
El Salvador	1983	62	72	70	14	14	33	36		38	46	32	42	23
Francia	1983	68	72	70	45	12	63	36		38	46	32	42	23
Guatemala	1982	61	69	52	32	12	45	36		38	46	32	42	23
Holanda	1984	71	51	43	44	23	56	35		38	46	32	42	23
Rep. Fed. Alemana	1983	67	60	51	35	6	41	37		38	46	32	42	23
Guayana	1983	58	72	51	15	1	33	39		38	46	32	42	23
Irlanda(1)	1983	80	56	64	16	14	33	39		38	46	32	42	23
Japan	1984	55	78	41	19	2	33	39		38	46	32	42	23
Malasia	1983	55	78	41	19	2	33	39		38	46	32	42	23
Indonasia	1983	69	71	52	20	11	47	35		38	46	32	42	23
Nicaragua	1983	71	54	72	47	38	34	32		38	46	32	42	23
Noruega	1983	75	70	46	13	24	55	33		38	46	32	42	23
Paraguay	1984	79	69	67	18	28	79	40		38	46	32	42	23
Peru	1984	77	69	67	18	28	79	40		38	46	32	42	23
Polandia	1984	64	71	40	41	17	57	40		38	46	32	42	23
Portugal	1983	63	69	53	35	8	53	43		38	46	32	42	23
Reino Unido	1983	66	55	63	35	4	41	43		38	46	32	42	23
Suecia	1984	67	64	58	43	18	45	41		38	46	32	42	23
Trinidad/Tobago	1982	72	64	58	36	6	45	41		38	46	32	42	23
Estados Unidos	1982	72	64	58	36	6	45	41		38	46	32	42	23
E.U.A. (2)	1982	76	65	57	35	11	57	41		38	46	32	42	23
U.S.S.R.	1983													

Fuentes: (1) The role of women in Higher Education (1983).

(2) Mensajes.

El resto de los datos provienen el libro de Estadísticas Anuales de la UNESCO, 1984/1986.

posiciones y salarios inferiores. Esto está ampliamente documentado en las ciencias de la salud en donde una alta proporción de mujeres se ubican dentro de la enfermería y otras posiciones secundarias, y no dentro de los estratos superiores de médicos y administradores. Cuando las mujeres se encuentran en alta proporción entre los médicos, como es el caso de Polonia y la Unión Soviética, es muy raro encontrarlas entre las especialidades más prestigiosas o entre los investigadores. En general, las carreras de mayor potencial de crecimiento en los años venideros son las nuevas tecnologías, ciencias de la computación y ciencias biológicas, en las cuales la tremenda demanda para un personal entrenado ha abierto muchas oportunidades. Las mujeres han ganado acceso a algunas de estas nuevas posiciones, pero de nuevo la estratificación en los niveles inferiores parece estar ocurriendo.

En las naciones de América Latina hay tremendos contrastes entre las masas de mujeres rurales pobres cuya primer necesidad educativa es iniciar y/o completar su alfabetización, y las mujeres de las clases media y alta para las cuales el acceso a la educación superior es algo de importancia. En general, las mujeres que tienen acceso a las universidades tienden a mantenerse en un limitado número de ocupaciones "femeninas", tales como magisterio, enfermería, y otras ramas de servicio. Los fondos para realizar estudios relacionados con la mujer a menudo provienen de agencias internacionales y no de agencias nacionales, y los tópicos que se estudian se mantienen casi siempre en la periferia del currículo (Morgan, 1984).

La segregación sexual de muchas carreras no puede atribuirse únicamente a las escuelas y universidades. En realidad, la selección de carreras está muy a menudo determinada por un conjunto de factores tales como la preparación educativa previa, las preferencias de los padres, y la motivación personal. Hay un número creciente de investigaciones que demuestran que las experiencias tempranas con las matemáticas y las ciencias también pueden influir en la selección posterior de carreras, y aun el deseo de los estudiantes de realizar estudios superiores (Beswick & Boreham, 1985; Eeg-Hendrickson, 1985; Roby, 1972; Tobias & Weissbrod, 1980).

Se conoce que las actitudes de los padres tienen un fuerte peso en la subsecuente tasa de participación de estudiantes de ambos sexos. En general, las familias de Europa Occidental, Norteamérica y Latinoamérica han tendido a favorecer que los varones vayan a la universidad, especialmente cuando hay que tomar en cuenta los aspectos financieros. Esto varía considerablemente, tanto por el origen de clase como por el origen étnico.

Es muy común para las estudiantes elegir no estudiar una carrera universitaria como resultado de las actitudes familiares.

Los estudios de Beswick (1983, 1985) y otros (vea Powles, 1986) sobre el sistema de educación superior australiano han destacado el punto anterior y han logrado establecer interesantes relaciones entre las actitudes de los padres y la ausencia de la asistencia financiera para las mujeres que estudian. En general, las mujeres que estudian y terminan dentro de la educación superior australiana parece que se han beneficiado más de la asistencia externa que de la ayuda familiar.

En Noruega, (Eeg-Henrickson, 1985) y en los Estados Unidos (Carnegie Commission, 1973) estudios similares han examinado la relación entre la asistencia financiera y la participación de la mujer en la educación superior. Estos estudios también han examinado los niveles de endeudamiento y la existencia de subsidios para estudiantes a tiempo parcial en comparación con los estudiantes a tiempo completo. Por lo general, las mujeres se ven alejadas de la educación superior si ello representa un endeudamiento considerable. Ese tipo de decisión se considera como prudente por las mujeres que prevén oportunidades de trabajo con bajos salarios, compromisos familiares, o ambos. Muchas mujeres que desean una educación superior se dedican a ello a tiempo parcial por las mismas razones. Esto prolonga su período de educación y pospone el disfrute de un salario completo.

En el estudio de las mujeres australianas, Beswick y asociados (1985) encontraron que "el apoyo social y ánimo proveniente de los padres independientemente de sus capacidades financieras es un factor principal en las tasas de participación..." (p. 11). En referencia a la retención, o permanencia en la educación superior hasta que se complete el curso o la carrera, parece que tanto el apoyo de los padres como la motivación individual pueden ser factores importantes para todos los estudiantes, pero especialmente para las mujeres. Al enfrentarse con las dificultades de encontrar un empleo que sea suficiente para sostenerse económicamente y compatible con los horarios de estudio, las mujeres australianas encuentran fuertes barreras tanto para la admisión como para la terminación de la educación superior.

A pesar de todo lo anterior, los números se han visto aumentados, y el grupo de edad de las mujeres que buscan educación superior se ha visto expandido de país en país. En realidad, el influjo de mujeres maduras en la educación superior, es una revolución silente de enormes proporciones. En países en donde se han realizado innumerables esfuerzos para responder a los intereses de los adultos en educación superior, las mujeres han estado

en la vanguardia de tales desarrollos como estudiantes y multiplicadores del aprendizaje superior. En Nicaragua los esfuerzos para erradicar el analfabetismo han sido en gran medida un movimiento femenino. En Venezuela se realizan grandes esfuerzos para extender la educación superior a través del país por medio de varios medios de educación a distancia, tales como la radio, la televisión y la correspondencia. Las mujeres han jugado papeles de gran importancia en la tarea de desarrollar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y de crear una filosofía de expansión en relación a quienes deben beneficiarse de la educación superior. Debido a estas iniciativas, se puede predecir con toda seguridad que la educación superior en el siglo veintiuno será mucho menos segregada en base a la edad y al sexo que lo que fue en el siglo veinte.

En el presente, la mayoría de los países tienen más estudiantes, hombres y mujeres, deseosos de tener una educación superior que lo que los países pueden acomodar. Sin embargo, los países de Europa Occidental y de Norteamérica han proyectado o ya han sufrido reducciones en la cantidad de jóvenes elegibles para entrar en la educación superior. Esto ha provocado que los planificadores y los encargados de determinar políticas especulen sobre los posibles efectos de una reducción de matrícula. Una respuesta será sin dudas la continuación de la búsqueda de nuevos grupos de estudiantes. Las personas de edad avanzada y las mujeres son candidatas a ganar si una nación enfrenta una reducción en la matrícula de su población universitaria tradicional. Con respecto a los países que enfrentan presiones para aumentar las plazas disponibles, tales como los de Latinoamérica, las circunstancias para las mujeres pueden ser diferentes. En estos casos las oportunidades de ser maestros o de entrar en otras profesiones pueden aumentar, pero con sueldos más bajos. Más aún, las preferencias tradicionales en favor de los hombres pueden atrasar el acceso de las mujeres en estos países. Algunos temen una degradación (proletarización) de posiciones con un status previo más alto tales como la enseñanza y la administración universitaria (Morgan, 1984).

Al examinar la conexión entre el nivel educativo y la tasa de empleo, permanece una relación inversa para las mujeres de muchas naciones: las tasas de desempleo son mayores para las mujeres para cada nivel superior de educación. Las escuelas y las universidades se usan algunas veces como los lugares en que las muchachas van para encontrar un esposo, siguiendo la creencia de que las mujeres no necesitan trabajar y que su educación es importante solamente para la familia, no para sus aspiraciones ocupacionales. Mientras que algunos pueden pensar que tal actitud

es algo del pasado, en muchos países el vínculo entre educación y trabajo para las mujeres está todavía por lograrse. En los esfuerzos por conseguir trabajo que corresponda a su educación, a las mujeres jóvenes se les suman mujeres de más edad que encontraron que después de muchos años de estar en la casa atendiendo a los hijos, ellas quieren y necesitan re-entrar en la fuerza laboral y por lo tanto se ven obligadas a actualizar sus credenciales o a obtener nuevas.

El tópico del acceso a la educación superior no estaría completo si no se mencionara el acceso a los estudios avanzados. Al igual que sabemos que la cantidad disminuye entre la educación secundaria y la superior, también la cantidad se reduce aún más cuando se analiza la transición de las mujeres estudiantes del primer grado a otro tipo de estudios avanzados. En los Estados Unidos, por ejemplo, cerca del 50% de las estudiantes de secundaria siguen en alguna forma de educación superior, menos del 30% seguirán para estudiar una maestría, y aún menos continuarán al nivel doctoral. Este patrón es común en muchos países. También menos hombres continúan a estudios avanzados, pero la reducción no es tan marcada como en las mujeres. En el pasado había muchas barreras formales, al igual que informales, que incluían cuotas, falta de ayuda financiera, y una actitud general de parte de muchos profesores de que las mujeres no estaban preparadas para realizar estudios avanzados, y que si eran admitidas no realizarían su carrera con seriedad (vea Eeg-Henrickson, 1985; Feldman, 1974; Wistrand, 1981).

La mayoría de los grados avanzados que se otorgan a las mujeres son típicamente en unas pocas ramas segregadas por el sexo como es el caso de educación, literatura, e idiomas. Esto tiende a llevar a posiciones menos lucrativas como maestros en niveles inferiores a nivel universitario, o en posiciones en apoyo de nivel inferior en otros tipos de instituciones o firmas. Las mujeres se han ganado la aceptación y la oportunidad en los campos dominados por los hombres en dos casos: a) si la mujer era excepcionalmente talentosa, o b) si había una gran escasez de hombres (Feldman, 1974).

En los últimos años, sin embargo, muchos países han abierto la mayoría de las ramas de estudio a nivel avanzado a las mujeres. En los Estados Unidos, a pesar de que todavía existen colegios para un solo sexo, están desapareciendo, y la mayoría de los programas de postgrado están disponibles en universidades que tienden a ser co-educacionales, aunque algunas carreras se conservan segregadas en base al sexo hasta cierto punto, aún en estos tiempos. Patrones similares ocurren en Inglaterra (Piper & Acjer,

1984), Noruega (Eeg-Henrickson, 1985), y Suecia (Wistrand, 1981), para nombrar sólo algunos.

También es importante, mencionar el interés creciente en los estudios de la mujer; es decir, en la investigación y la enseñanza sobre la mujer. A pesar de que está sólo comenzando como una rama nueva en algunos países, en los Estados Unidos y en Europa ese tipo de labor está bien avanzado y se beneficia de varias disciplinas.

Las mujeres como profesoras e investigadoras

Cuando Elena Cornara Piscopia se convirtió en la primera mujer en recibir un grado universitario, corría el año de 1670 y las universidades habían funcionado por casi 400 años. Se reporta que su graduación atrajo tal multitud que hubo que mudar la ceremonia desde la Universidad de Padua para la catedral. En la actualidad, más de 300 años después de dicho evento, las mujeres están todavía por debajo de los hombres en relación al acceso a los estudios universitarios, especialmente a los estudios avanzados, y a posiciones profesoras y de investigación.

La mayoría de los países reportan mucho menos mujeres que hombres como profesores sin ningún tipo de correspondencia proporcional. Es más, aunque ha habido aumentos recientes en el número de mujeres en el profesorado universitario, los lugares que ellas ocupan tienden a situarse en los niveles más bajos, tales como asistentes de investigación, instructoras, y entre los rangos más bajos que corresponden al profesorado sin contrato permanente. Posiciones con contrato permanente, poder y prestigio son ajenas a la mayoría de las mujeres en la mayoría de los países (Kilson, 1976; Rendel, 1984).

La información que se presenta en la Tabla 1 muestra que solamente la mitad de los países reporta un porcentaje de mujeres en el profesorado mayor que 25. En algunos casos, el porcentaje incluye profesores sin contrato permanente y posiciones subordinadas. El dominio masculino de la vida académica que ha existido por siglos tiene muchas consecuencias complejas y profundamente enraizadas que afectan la lucha para ganar acceso y oportunidad para las mujeres del profesorado universitario.

Pero una cosa es documentar esta disparidad, y otra es explicar cómo ocurre y por qué persiste. Los estudios realizados para explorar estos temas han usado una variedad de enfoques y de hipótesis. Quizás sea de utilidad examinar el proceso de la carrera académica y analizar cómo la experiencia de la mujer encaja. Basándose en el trabajo de los estudiosos de la socializa-

ción profesional, Clark y Concoran (1986) proponen tres etapas experienciales. La primera etapa es socialización anticipatoria, reclutamiento y selección; la segunda es preparación ocupacional o entrenamiento y entrada en la ocupación; y la tercera etapa es continuación del papel.

Ya hemos discutido en este artículo la información de varios países en relación a la reducción de elecciones que ocurre cuando las mujeres entran en las etapas avanzadas del estudio académico. También está claro que las creencias y valores sociales y familiares persisten en influenciar a las mujeres tanto como lo hicieron en la decisión de tener una educación superior y de optar por un tipo de estudio. Sin embargo, en la medida en que la mujer que estudia madura y procede a hacer elecciones en relación a una ocupación académica, las presiones sociales y familiares se intensifican. Parte de la presión que afecta a las mujeres en esta etapa particular de su auto-definición y de su definición ocupacional, tiene que ver con el hecho de que están enfrentando decisiones en relación al matrimonio y a la familia al mismo tiempo. Estas decisiones tienden a tener consecuencias diferentes y quizás más severas para las mujeres. Por ejemplo, mientras que la mayoría de los hombres debe decidir si casarse o no, también se espera que la esposa apoye la decisión ocupacional del hombre y que sus intereses se subordinarán a los de él. Sin embargo, cuando una mujer se enfrenta a decisiones que tienen que ver con su matrimonio y además tiene aspiraciones de seguir una carrera llena de demandas, los supuestos acerca del papel e intereses de su esposo en relación a los de ella, no son con frecuencia los mismos. Por lo tanto, se inicia lo que los estudiosos de la socialización describen como la acumulación de las desventajas que a menudo rodean a las mujeres profesionales (Clark & Corcoran, 1986; Cole, 1979; Sutherland, 1985a, 1985b).

En relación a la carrera académica en sí misma, algunos hombres pueden acumular ventajas cuando son "colocados en posiciones estructuralmente ventajosas como resultado de la ejecución excelente (y por ello) acrecientan ciertas ventajas emanadas del logro de estas posiciones" (Clark & Corcoran, 1986, p. 24). Algunas de las ventajas que los hombres pueden disfrutar en forma desproporcionada incluyen la admisión a los mejores programas de postgrado, la concesión de los mejores arreglos financieros, su selección como protegidos de estudiosos prominentes, y la presentación y participación en redes académicas en las cuales se otorgan recursos, consejo e información interna.

Las mujeres que se integran a la preparación para la carrera académica pueden carecer de algunas o de todas las ventajas

antes mencionadas, como resultado según sus carreras progresan se pueden ir quedando cada vez más lejos de sus colegas. La revisión de su trabajo puede no recibir la misma consideración o la misma respuesta. Su historial laboral puede sufrir y por lo tanto la evaluación de su trabajo estará por debajo. A las mujeres las pueden destinar a situaciones laborales menos deseables y quizás nunca alcancen el mismo nivel de productividad o reconocimiento que sus capacidades y aspiraciones hubieran indicado. Se convierten en parte de la profesión académica, pero no forman parte de ella de forma total. Algunos hombres también experimentan este tipo de circunstancias desventajosas, pero parece ser que esto ocurre en mayor proporción en el caso de las mujeres (Cole, 1979).

Numerosas evidencias empíricas y personales de las vidas de mujeres académicas son verdaderas crónicas de varias versiones de esta saga de desventaja acumulada. Una de las más vívidas escritoras sobre el tema fue Virginia Woolf, quien sintió fuertemente las desventajas que ella tuvo que enfrentar como escritora e intelectual, a quien se relegó de la vida intelectual en Inglaterra por su condición de mujer. Su relato se repite en estudios y anécdotas de los Estados Unidos (Theodore, 1986), Finlandia (Luukkonen-Gronow & Stolte-Heiskanen, 1983), Noruega (Eeg-Henrickson, 1985) y otros países.

Una de las claves para la entrada exitosa y el progreso rápido en las carreras académicas, al igual que en otras profesiones ha sido el hecho del patrocinio. Clark & Corcoran (1986) definen patrocinio como el "avance de un protegido favorito; guiar y/o instruir un novato a través de normas informales del lugar de trabajo y/o disciplina" (p. 26). Kanter (1977) ha discutido la importancia de tales relaciones para aquellos que han alcanzado las más altas posiciones en el mundo empresarial; Lorber (1983) ha discutido el papel del patrocinio en medicina; y Cole (1979) lo ha identificado en los predios de la ciencia académica. Estos estudios norteamericanos tienen también sus contrapartes en otros países (vea Taylorson, 1984; Wistrand, 1981).

La ausencia de una relación personal de uno-a-uno con un profesional más avanzado se relaciona con el hecho de que la mayoría de los académicos avanzados en la mayoría de las ramas son hombres. Parece haber muchas dificultades en lograr y sostener una relación centrada en la profesión entre los dos sexos. La otra parte del problema es que las mujeres simplemente carecen de otras mujeres como colegas más avanzadas y como iguales. La soledad de la situación y la condición de "botonismo" también es

destructiva para las mujeres de la academia (Clark & Corcoran, 1986).*

Una consecuencia adicional de la carencia de mujeres en posiciones académicas es que las mismas disciplinas se convierten en homogéneas en términos de las características sociales y en términos de la forma y los asuntos que se investigan. A pesar de que el tópico de los estudios de la mujer y la investigación sobre la mujer es muy extenso y complejo para ser parte de este artículo, debe decirse que muchas mujeres reportan haberse sentido limitadas por la elección de los tópicos y de las metodologías, y por la falta de receptividad en sus áreas hacia los tópicos de la mujer, las preocupaciones de las mujeres, y las perspectivas intelectuales de las mujeres. Wistrand (1981) señala que "no es tan obvio ya... que el lenguaje científico y los métodos sean neutrales en relación a los sexos... la elección de un tópico de investigación está condicionada por la noción de que es relevante... lo cual es diferente para mujeres y para hombres" (p. 49). Las cuestiones de prejuicios y discriminaciones en la revisión y la publicación de los trabajos de las mujeres son bien conocidos y bien documentados en muchos contextos (Cole, 1979; Stanley, 1984).

El mayor problema y el que presenta el mayor desafío es sin embargo el que se relaciona con el acceso de las mujeres a los círculos más altos de generación de conocimiento, de forma tal, que algunas ramas o áreas del conocimiento se conviertan en su área de actividad de igual manera que son de los hombres. La falta de patrocinio y la falta de acceso que ello representa ha obligado a muchas mujeres académicas a enfatizar más la enseñanza y descuidar la investigación lo cual las coloca en desventaja al inicio de su trabajo académico y les dificulta desarrollar su reputación como científicos. Todo ello resulta en una forma de triple penalidad (Cole, 1979; Zuckerman, 1977). No solamente las mujeres (y otros grupos) sufren de "discriminación directa y definiciones culturales por las cuales se definen ciertas carreras como inapropiadas, sino también de la colocación inicial en posiciones secundarias, lo que hace difícil o imposible para ellas producir el trabajo sobresaliente que se necesita para dejar atrás esas posiciones" (Cole, 1979, p. 79).

*Hemos elegido usar la palabra "botonismo" para traducir el concepto "tokenism" al cual no le encontramos un equivalente directo en español. Sin embargo la expresión española "para muestra basta un botón" refleja como la idea que encierra el concepto de "tokenism"; de ahí la palabra "botonismo" para nombrar el sentimiento que surge por ser el botón que basta para la muestra. (NT).

En resumen las mujeres tenderán a mantenerse afuera o al margen del mundo académico dominado por los hombres (Scott & Porter, 1984). Por lo tanto, no es suficiente el simple aumento de la cantidad de mujeres en colegios y universidades; debemos analizar la estructura y los procesos que dentro de la academia favorecen a los hombres y explorar las formas de cambiarlos.

La etapa final de las carreras académicas es la continuación de los roles. Esta es la fase en la cual el profesor ha logrado una posición de contrato permanente y cierta posición como miembro del cuerpo de profesores con contratos permanentes del colegio o universidad. Proporcionalmente pocas mujeres alcanzan este nivel y muchas de las estructuras y procesos dominados por los hombres a través de los cuales hay que pasar para adquirir una posición permanente todavía persisten. Los estudios sobre mujeres académicas indican que ellas continúan sufriendo por el hecho de ser excluidas de la cultura colegial y de agobio por la sobrecarga de funciones a ser desempeñadas. Tales circunstancias frecuentemente se originan de las responsabilidades maritales y del cuidado de los hijos, pero también se refieren a la situación académica en la cual siguen siendo el botón que basta y en la cual las mujeres más jóvenes tienen grandes expectativas y demandas de las mujeres mayores (Clark & Corcoran, 1986; Sutherland, 1985).

Otro grupo de preocupaciones se concentra en aquellas mujeres académicas que no solamente sobreviven en una atmósfera de desventajas acumulativas, sino que también se sobreponen para alcanzar los niveles más altos de sus ramas y que son seleccionadas por su liderazgo como funcionarias y encargadas de definir las políticas. En la próxima sesión trataremos dicho asunto.

Las mujeres académicas como funcionarias, líderes y encargadas de definir las políticas

"Si las mujeres están escasamente representadas en el profesorado especialmente en las ramas tradicionalmente masculinas, ellas están tan raramente representadas en las altas posiciones académicas que prácticamente no existen en los estratos más altos", así concluye un importante reporte de la Comisión Carnegie (1973) sobre las mujeres en la educación superior en los Estados Unidos. El reporte se publicó en 1973, pero lamentablemente sólo ha habido cambios incrementales en el número de funcionarias desde entonces. El número de mujeres que sirven como presidentes de colegios y universidades en los Estados Unidos se ha incrementado en un 65% desde 1978, realmente ello significa un cambio de 154 a 253 en 3200 instituciones (Shavlik & Touchton, 1984). Estudios efectuados en otros países, como es el caso de Noruega,

reportan un número reducido de mujeres dirigentes (vea Eeg-Henricksen, 1985). En sentido general, la selección de mujeres para altas posiciones como la de presidente continúa siendo tan notable como la graduación de Elena Piscopia.

La mayoría de las estructuras en las universidades están compuestas de dos estructuras que existen de forma paralela: la profesional y la burocrática. La primera consiste en los cuerpos colegiados tales como el departamento, el senado, los consejos académicos, los comités, y similares. La estructura administrativo-burocrática tiene sus propios empleados, en algunos casos principalmente compuestos por no-académicos y supervisa los aspectos operacionales y de apoyo de la institución.

En algunos países la elección a varias posiciones universitarias es un proceso altamente politizado. En consecuencia, los candidatos no deben sólo mantener una posición dentro de la institución, sino que tienen que ser individuos importantes dentro de sus partidos políticos o grupos de interés. En forma típica, las mujeres no son electas tan frecuentemente como los hombres para disputarse una de esas posiciones, pero pueden trabajar con gran energía sin mucha publicidad.

En general ha habido muy poco interés por estudiar el papel de las mujeres en el gobierno y el proceso de toma de decisiones dentro de las universidades. La investigación realizada en los Estados Unidos describe algunos resultados que han sido corroborados por la investigación realizada en otros países. Por ejemplo, las funcionarias están ubicadas en posiciones de apoyo más que en posiciones ejecutivas. Además, las mujeres tienden a estar confinadas a un grupo muy reducido de posiciones, muchas de origen tradicionalmente femenino como es el caso de consejeras, y funcionarios de programas de entrenamiento de maestros, enfermería y trabajo social. Los colegios más pequeños, de un solo sexo y con una misión bien específica han demostrado ser más receptivos para las funcionarias que las universidades. En los Estados Unidos, y a pesar de la legislación de acción afirmativa y los procedimientos relacionados de la última década, los hombres son todavía seleccionados proporcionalmente para más posiciones que las mujeres, aun para posiciones recién creadas (Moore 1983, 1985; Tinsley, Secor & Kaplan, 1984).

En los Estados Unidos se ha desarrollado una variedad de recursos de entrenamiento y patrocinio para exponer a las mujeres a las habilidades y preocupaciones que se relacionan con el liderazgo de las instituciones, y para ponerlas en contacto con hombres dirigentes en un estilo más colegiado (Tinsley et al., 1984). Estos esfuerzos han tenido diversos resultados. En general, las

mujeres participantes se han beneficiado grandemente y algunas han alcanzado posiciones de liderazgo. Pero, en general, la proporción de mujeres en posiciones de alta dirigencia no ha sido alterada de forma significativa, como tampoco ha sido alterado el medio altamente orientado hacia los hombres que caracteriza generalmente la educación superior.

Por encima del nivel institucional, muchos países han elaborado estructuras gubernamentales que se ocupan de la educación a nivel estatal, regional o nacional. Aún menos atención se le ha prestado a la composición por sexos del personal de estos organismos, tanto a nivel ejecutivo como a nivel de apoyo. Sin embargo, es muy común encontrarse que las altas posiciones de los organismos gubernamentales al igual que las comisiones, paneles y otros grupos asesores están compuestos -o casi exclusivamente por hombres. A pesar de que como señala Sutherland (1985b), muchas veces se alega que no hay suficientes mujeres competentes para servir en estos organismos, debe reconocerse que esto puede también ser un ejemplo de una desventaja acumulada.

En general, las mujeres sirven en agencias gubernamentales de educación superior en calidad de técnicas, ayudantes, y asistentes ejecutivos. Su acceso a las más altas posiciones se ve a menudo limitado por no haber ascendido a través de las rutas académicas o políticas "tradicionales". Las mujeres en altas posiciones sufren de la dinámica del "botonismo" y están a menudo bajo presiones considerables para no favorecer a las mujeres a la hora de elegir el personal o los funcionarios para las subunidades que de ellas dependen (vea Kanter, 1977; también la afirmación se basa en conversaciones privadas de tales mujeres con las autoras). El papel de cualquier mujer en una alta posición se hace más difícil por la escasez de otras mujeres en posiciones similares y por las expectativas que se tienen en su ejecución para actuar tanto a favor como en contra de la corriente.

A estos importantes organismos de gobierno y de toma de decisiones se les debe hacer reconocer las limitaciones inherentes a la falta de una representación adecuada y a la falta de participación. Están altamente limitados a la hora de desarrollar políticas debido a la información e interpretación inadecuadas de los asuntos relativos a las mujeres en sus respectivos países. Además, se pueden iniciar esfuerzos especiales para animar a las mujeres a participar más abiertamente como ciudadanas y expertas.

En la lucha por conseguir posiciones de poder y autoridad dentro de los organismos de gobierno y de toma de decisiones en la educación superior, las mujeres parecen sufrir de muchas de

las mismas dificultades que confrontan en el desarrollo de sus carreras académicas. Por lo tanto, es importante comprender que el simple aumento del número de mujeres, aunque un desafío en sí mismo, no es suficiente. Lo que se debe plantear es un examen exhaustivo de las estructuras y procesos que regulan la operación de esos organismos. Esto es bastante delicado porque muchos de estos organismos están estrechamente vinculados con las fuerzas sociales, políticas y económicas de muchos países que están tan o más dominados por los hombres que por el mundo de la educación superior. Sin embargo, las mujeres de muchos países tienen como arma tanto una legislación social que apoya la igualdad entre los sexos, como un fuerte sentido de que su causa es una causa justa que beneficiará no solamente a ellas y a las futuras generaciones de mujeres, sino también a la sociedad en general.

Resumen

Cuando se resuman los esfuerzos en beneficio de las mujeres que se han realizado en el siglo veinte, muchas naciones podrán anotar como un "haber" que las mujeres han logrado el acceso a las instituciones y programas de educación superior en números sin precedentes. Además, serán capaces de manifestar que se redujeron las barreras para una participación completa de las mujeres vinculadas con circunstancias de la edad, del estado civil, y financieras. Las mujeres de muchas naciones al final del siglo veinte ya disfrutaban del acceso a la educación superior en forma que sus madres y sus abuelas no se atrevieron a soñar. Como resultado, las contribuciones de la mujer en el hogar y en el trabajo son más sustanciales y más informadas, y se entienden y aprecian por las sociedades.

La familia y las instituciones educativas en cualquier país se combinan en gran medida para moldear las oportunidades educativas y de vida de las mujeres, al igual que lo hacen para los hombres. En el pasado ha habido un mayor énfasis en las diferencias entre las necesidades educativas y de vida de mujeres y hombres. Hoy se reconoce que esas necesidades son más similares que diferentes, por lo menos en la mayoría de los aspectos que se refieren a la educación superior de las mujeres.

Todavía quedan muchos obstáculos para el acceso de las mujeres a niveles más altos de educación y a ciertas profesiones; quedan suficientes para ocupar a muchos intelectuales y educadores por el resto del siglo. Existe la expectativa de que las mujeres consolidarán las ganancias que han logrado en relación al acceso a la educación superior y que serán capaces de llevarlas hacia adelante y convertirlas en nuevos manejos de las actividades hogareñas y del trabajo. Es en este último terreno que las fuer-

zas y actores tienen que unirse a la educación superior. El papel tradicional de la mujer como responsable de la crianza y educación de los hijos, como esposa y como sostén principal de la familia debe combinarse con la mas reciente embestida hacia el trabajo y hacia un mayor compromiso con su carrera.

Las mujeres que ya se encuentran en la profesión académica, o aquellas que están casi al entrar en ella, son las llamadas para resolver los dilemas que aún quedan pues serán ellas quienes recibirán el entrenamiento avanzado en las disciplinas y en los campos aplicados, quienes se necesitarán para aportar las soluciones. Cada vez está más claro para muchos que si a las mujeres se les impide el acceso a las oportunidades que representan una participación total en la educación avanzada, las posiciones profesoras y las principales actividades de la ciencia y la investigación, serán incapaces de participar en el descubrimiento de nuevas y mejores soluciones sociales para el siglo que nos espera a la vuelta de la esquina.

El liderazgo no es exclusivo de los funcionarios y de los encargados de decidir las políticas, también recae en las manos de los estudiantes, quienes a través de sus propias acciones pueden determinar en gran medida lo que se aprende, por quién, dónde y por qué. El liderazgo también pertenece al profesorado universitario, pues ellos son los que deciden qué es lo importante de conocer, cómo es mejor aplicado, y quién ha aprendido lo que se ha enseñado. El liderazgo que se espera de aquéllos que son funcionarios y que deciden las políticas implica una autoridad compartida con estudiantes y maestros. Pero su responsabilidad incluye la coordinación entre las necesidades de la gente de hoy con el futuro que se avecina. El papel de la mujer en ese futuro es importante; merece la atención en los círculos más altos, y debe relacionarse con las acciones y políticas de ahora que respetan el pasado pero que construyen hacia un futuro en el cual las mujeres tendrán una participación equivalente en todo lo que acontece.

Las naciones de este mundo están unidas por un sinnúmero de conexiones humanas, siendo la educación una de las más importantes. Uno de los aspectos más chocantes de la educación mundial en el siglo anterior fue la exclusión sistemática de las mujeres. Esperemos que el aspecto más chocante de la educación mundial en el siglo veintiuno sea la inclusión sistemática de la mujer en todos los niveles y en todas las ramas del conocimiento.

REFERENCIAS

- Abramson, I. (1975). **The invisible women: Discrimination in the academic profession.** San Francisco: Jossey-Bass.
- Acker, S., & Piper, D. W. (1984). **Is higher education fair to women?** Guildford: SRHE & NFER-Nelson.
- Beswick, D., & Boreham, J. (1985). **Women's success and perspective in careers.** Trabajo no publicado, University of Melbourne, Center for the Study of Higher Education, Melbourne, Australia.
- Beswick, D., Schofield, H., & Boreham, J. (1983). **The participation of women in higher education: Signs of progress and regression,** Research Working Paper No. 83.1. Melbourne, Australia: University of Melbourne, Center for the Study of Higher Education.
- Burstyn, I. (1984). Educators' response to scientific and medical studies of women in England 1860-1900. En S. Acker & D.W. Piper (Eds.). **Is higher education fair to women?** Guildford: SRHE NFER-Nelson.
- Carnegie Commission (1973). **Opportunities for women in higher education.** New York: McGraw-Hill.
- Clark, S. M. & Corcoran, M. (1986). Perspectives on the professional socialization of women faculty: A case of accumulative disadvantage? **Journal of Higher Education**, 57, 20-43.
- Cleverly, J. (1984). Ideology and practice: A decade of change and continuity in contemporary Chinese education, **Comparative Education**, 20, 107-116.
- Cole, J. R. (1979). **Fair science: Women in the scientific community.** New York: Free Press.
- Commission to the European Communities (1981). **Women in Spain.** Brussels, EEC.
- Dyhouse, C. (1984). Storming the citadel or storm in a tea cup? En S. Acker & D. W. Piper (Eds.), **Is higher education fair to women?** Guildford: SRHE & NFER-Nelson.
- Eeg-Henrickson, F. (1985). **The role of women in higher education: The case of Norway.** UNESCO, European Centre for Higher Education.
- Feldman, S. D. (1974). **Escape from the doll's house.** New York: Free Press.

- Gare, E. (1985). **Women in the Swiss universities**. UNESCO, Swiss Centre for Higher Education.
- Gonzales, M. C. S. (1985). **The situation of women in health professions**. Uppsala, UNESCO.
- Gu Mingyan (1984). The development and reform of higher education in China. *Comparative Education*, 20, 141-148.
- Henze, J. (1984). Developments in vocational education since 1976. *Comparative Education*, 20, 117-139.
- Heseltine, E. (Ed.). (1987). **Alice in academe: The place of women in higher education**. Swedish National Board of Universities and Colleges. Stockholm.
- Israeli Central Bureau of Statistics (1985). **Women in the Israeli Universities**. UNESCO.
- Kanter, R. M. (1977). **Men and women of the corporation**. New York: Basic Books.
- Kilson, M. (1976). The status of women in higher education: Signs. *Journal of Women and Culture*, 1, 935-942.
- Lorber, J. (1983). **Women as colleagues: The Matthew effect and the Salieri phenomenon**. Paper presented at the meeting of the American Sociological Association, Detroit, Michigan.
- Lofstedt, J. (1984). Educational planning and administration in China. *Comparative Education*, 20, 57-71.
- Luukkonen-Gronow, T., & Stolte-Heiskanen, V. (1983). Myths and realities of role incompatibility of women scientists. *Acta Sociologica*, 26, 267-280.
- McGrath, P. L. (1976). **The unfinished assignment: Equal education for women**, Worldwatch Paper 7. Washington, DC: Worldwatch Institute.
- Moore, K. M. (1985). Carrers in college and university administration: How are women affected? En: A. Tinsley, C. Secor & S. Kaplan (Eds.). **New Directions for Higher Education: Women in Higher Education Administration**. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1983). **Women and minorities: A Leaders in transition report**. University Park, PA: Center for the Study of Higher Education, The Pennsylvania State University.
- (1982). **What to do until the mentor arrives?** Washington, DC: National Association of Women Deans, Administrators, and Counselors.

- Morgan, R. (Ed.) (1984). **Sisterhood is global: The international women's movement anthology**. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.
- Mortimer.Szymchak, H. (1985). **Women's socio economic position within higher education** (with special reference to Poland) (UNESCO, European Centre for Higher Education).
- Polydorides, G. (1985). Women's participation in the Greek educational system. **Comparative Education**, 21, 229-240.
- Powles, M. (1986). **Womens's participation in tertiary education: A review of recent Australian research**. Adelaide, Australia: Commonwealth Tertiary Education Commission.
- Rendel, M. (1984). Women academics in the seventies. En: S. Acker & D.W. Piper (Eds.), **Is higher education fair to women?** Guildford, SRHE & NFER-Nelson.
- Roby, P. (1972). Structural and internalized barriers to women in higher education. En: C. Safillios-Rothschild (Ed.), **Toward a sociology of women**. Lexington, MA: Xerox College Publishing.
- Scott, S., & Porter, M. (1984). The double marginalization of women in research. En: S. Acker & D. W. Piper (Eds.), **Is higher education fair to women?** Guildford: SRHE & NFER-Nelson.
- Shavlik, D., & Touchton, J. (1985). Toward a new era of leadership: The national identification program. En: A Tinsley, C. Secor & Kaplan (Eds.), **Women in higher education administration: New directions for higher education**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Solomon, B. (1985). **In the company of educated women: A history of women and higher education in America**. New Haven, CT: Yale University Press.
- Stanley, L. (1984). How the social science research process discriminates against women. En: S. Acker & D.W. Piper (Eds.), **Is higher education fair to women?** Guildford: SRHE & NFER-Nelson.
- Sutherland, M. B. (1985a). The situation of women who teach in univesities: Contrasts and common ground. **Comparative Education**, 21, 21-28.
- , (1985b). Summary of the role of women in education conference, Upsala, Sweden, The role of women in higher education. **Higher Education in Europe**, 10 (3), 47-55.

- Taylorson, D. (1984). The professional socialization, integration, and identity of women Ph.D. candidates. En: S. Acker & D.W. Piper (Eds.), *Is higher education fair to women?* Guildford: SRHE & NFER-Nelson.
- Theodore, A. (1986). *The campus troublemakers: Academic women in protest*. Houston, TX: Cap & Gown Press.
- Tibbetts, S. (1979). Sex role stereotyping: Why women discriminate against themselves. En: M. C. Berry (Ed.), *Women in higher education administration*. Washington, DC: The National Association for Women Deans, Administrators, and Counselors.
- Tinsley, A., Secor, C., & Kaplan, S. (Eds.) (1984). *Women in higher education administration: New directions for higher education*, 45 (12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tobias, S., & Weissbrod, C. (1980). Anxiety and mathematics: An update. *Harvard Educational Review*, 50, 63-70.
- Touchton, J., & Shavlik, D. (1984). Toward a new era of leadership: The national identification program. En: A. Tinsley, C. Secor, & S. Kaplan (Eds.), *Women in Higher Education Administration*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weitz, M. C. (1985). *Femmes: Recent writings on French women*. Boston: Hall.
- Wistrand, B. (1981). *Swedish women on the move*. Stockholm, Sweden: Th Swedish Institute.
- Woolf, V. (1929). *A room fo one's own*. London: Hogarth Press.
- Zuckerman, H. A. (1977). *Scientific Elite*. New York, NY: The Free Press.