CUHSO
ABRIL 2025 • ISSN 2452-610X • PÁGS. 1-33
RECIBIDO 27/11/2024 - APROBADO 05/04/2025 - PUBLICADO 23/04/2025
DOI 10.7770/CUHSO-V35N1-ART803

Artículo de investigación

Inequidades persistentes: una revisión sistemática sobre la presencia femenina y las desigualdades de género en la academia mexicana

Persistent Inequalities: A Sistematic Review on the Female Presence and Gender Inequalities in Mexican Academia

Isabel Araya
Pontificia Universidad Católica, Chile; Universidad Sorbonne-Nouvelle, Francia

Menara Guizardi
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina; Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martin, Argentina; Universidad de Tarapacá, Chile

RESUMEN El artículo presenta una revisión sistemática de los estudios sobre la experiencia de las mujeres como estudiantes de la educación superior, y su inserción laboral como las investigadoras y docentes universitarias en México. Nuestro análisis recupera aspectos históricos desde fines del siglo diecinueve, pero su énfasis está puesto en comprender las brechas de género que las mujeres enfrentan en estos ámbitos y las transformaciones que se impulsaron en las últimas cuatro décadas. El objetivo es ofrecer un panorama cualitativo sobre las desigualdades y violencias de género en el campo científico-universitario del país. La discusión se inicia contextualizando la inserción femenina en las universidades mexicanas hasta la década de los ochenta. Luego, se analizan los años noventa, periodo contradictorio de aseveración de las políticas neoliberales y de institucionalización de los estudios de género. También se revisa la primera

Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

década del siglo veintiuno, caracterizada por una mayor presencia de mujeres en las plantas académicas y por la precarización de sus labores. Para el periodo 2010-2024, se analiza la persistencia de inequidades y la presión política de la militancia de académicas y estudiantes. En las conclusiones, se discute el carácter sistémico del androcentrismo en las universidades y ciencias mexicanas.

PALABRAS CLAVE Universidades; investigación; mujeres; violencia de género; México.

ABSTRACT The article presents a systematic review of studies on the experience of women as students in higher education, and their labor insertion as university researchers and professors in Mexico. Our analysis examines historical aspects from the late nineteenth century onward, but its emphasis is on understanding the gender gaps women face in these areas and the transformations that have taken place over the past four decades. The objective is to offer a qualitative overview of the gender inequalities and violence in the scientific-university field in the country. The discussion begins by contextualizing the insertion of women in Mexican universities until the eighties. Next, the nineties are analyzed: a contradictory period of assertion of neoliberal policies, and institutionalization of gender studies. The first decade of the twenty-first century is also summarized, being characterized by a greater presence of women in the academic staff and by the precariousness of their work. For the 2010-2024 period, the text analyzes the persistence of gender inequalities, and the activism of female academics and students. The conclusion discusses the systemic character of the androcentrism in Mexican universities and sciences.

KEY WORDS Universities; research; women; gender violence; Mexico.

Introducción

Este artículo presenta una revisión sistemática de los estudios sobre la experiencia de las mujeres como estudiantes de la educación superior y su inserción laboral como investigadoras y docentes universitarias en México. El objetivo es ofrecer una perspectiva cualitativa panorámica de las desigualdades y violencias de género en el campo científico-universitario del país desde 1882, que es cuando se autorizó formalmente el ingreso de las mujeres a las universidades mexicanas. Así, nuestro análisis recupera aspectos históricos desde fines del siglo diecinueve, pero su énfasis está puesto específicamente en comprender las brechas de género que enfrentan las mujeres en la academia y las transformaciones que se impulsaron para resolver esta problemática en las últimas cuatro décadas. Para ello, revisamos y analizamos investigaciones previas

que aportan a estos debates desde perspectivas históricas, etnográficas, cuantitativas y también desde estudios de caso cualitativos y del análisis de las historias de vida de mujeres académicas.

El presente texto indaga, asimismo, en cómo las visiones culturales más distendidas en la sociedad mexicana sobre los roles arquetípicamente atribuidos a hombres y mujeres (Lamas, 1986) permean las universidades y el sistema científico nacional. Cuestionamos en qué medida las perspectivas patriarcales que asumen a los trabajos de cuidado y reproducción social como labores exclusiva o predominantemente femeninas se reproducen en estos ámbitos (Lagarde, 2005). Nos interesa comprender si persiste en México la asociación de las funciones intelectuales más elevadas (como la investigación) a la masculinidad y si estas visiones afectan las trayectorias profesionales de las académicas en este país.

Algunas cuestiones específicas orientaron el recorte interpretativo del texto: ¿Cuándo se integraron las mujeres al ámbito científico-universitario mexicano? ¿Cómo las transformaciones gerenciales de la academia afectaron sus trayectorias profesionales? ¿Cuáles son las principales formas de desigualdad y violencia de género enfrentadas por las académicas desde los ochenta? ¿Qué influencia ellas tuvieron en la institucionalización de la perspectiva de género en las universidades?

Con Elias (1993), comprendemos que las trayectorias personales están configuradas por (a la vez que también configuran) las sociales y que esto ocurre siempre de forma anclada a los contextos históricos específicos. Estos, a su vez, son atravesados por articulaciones económicas, sociales y políticas de distintas escalas. Así, nuestro foco analítico en la experiencia de las mujeres como proceso histórico indaga precisamente en su configuración en los contextos sociales distintos que se fueran articulando con aspectos simbólicos, materiales, y relacionales en México en las últimas décadas.

La selección de México se debe a tres razones centrales. Primero, porque es el segundo país que más invierte en ciencia de Latinoamérica (17% del total regional), solo detrás de Brasil (60%) (Santín y Caregnato, 2020). Además, es el tercer país con mayor número de investigadores/as y/o docentes universitarios de la región (8% del total latinoamericano), detrás de Brasil (60%) y Argentina (16%) (Santín y Caregnato, 2020). Pero pese a su robustez científica, México tiene el segundo peor índice regional de participación femenina en el sector científico-universitario, con un 33% de mujeres académicas, solamente detrás de Perú (28%) y muy por debajo del promedio latinoamericano (49,4%) (Santín y Caregnato, 2020).

Esta subrepresentación femenina se configuró en las últimas décadas como un aspecto persistente (Cárdenas, 2015; Didou y Gérard, 2011; Izquierdo y Atristan, 2019; Mendieta-Ramírez, 2015, Ordorika, 2015). En 1984, cuando se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)[1], las investigadoras registradas eran solo el 20,41% del total; en 2019, este índice era de 37% (Izquierdo y Atristan, 2019). Las investigadoras del SNI están concentradas en los dos niveles profesionales más bajos: a mayor jerarquía, menos mujeres (Cárdenas, 2015; Mendieta-Ramírez, 2015). Ellas no son mayoría en ningún área científica del SNI, pero están mejor representadas en las Humanidades y Ciencias Sociales/Comportamentales (48,4%), en Medicina y Ciencias de la Salud (43,2%) y en Biología y Química (40,5%) (Cárdenas, 2015).

Esta ausencia de mujeres en los puestos más elevados se nota también en los cargos de poder científico-universitarios. De Garay y Del Valle (2012) identificaron que los hombres ocupaban 74% de los puestos de alta dirección académica en México, mientras Zubieta y Marrero (2005) establecieron que la cifra era del 85,5%. En 2015, de las 180 entidades pertenecientes a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUES), solo 20 eran encabezadas por rectoras (Ordorika, 2015).

Buquet et al. (2013) y Mendoza y Soriano (2009) evidenciaron también conductas sistemáticas de menosprecio, descrédito, múltiples acosos y hostigamiento en contra de las académicas en este país. Se observan "criterios no escritos de exclusión de las mujeres" en procesos decisorios de "los institutos y centros de investigación a los que están adscritas" y "mecanismos de discriminación por motivos de género para intervenir en comités editoriales, de arbitraje y científicos de revistas académicas con altos niveles de impacto" (Mendieta-Ramírez, 2015, p. 85).

Asimismo, las "limitaciones familiares" inducen a las académicas "a abandonar sus carreras" por la "falta de mecanismos de apoyo" (Mendieta-Ramírez, 2015, p. 85). La progresión laboral científica eleva exigencias de escritura, docencia, investigación, formación continua e internacionalización, requiriendo enorme inversión temporal (Flores et al., 2017). Dada su sobrecarga reproductiva y de cuidados, muchas mujeres no logran cumplir con estos estándares, tardando más años en avanzar en cada etapa (Buquet et al., 2013). Todo esto repercute en su salud física y mental (Flores et al., 2017). En síntesis, la potencia científica del país contrasta agudamente con un cuadro sistémico de desigualdad de género en ámbitos académicos.

1. Organismo que estimula la producción científica de alta calidad, mediante el incentivo por méritos (Cabrero, 2014). Es gestionado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) y beneficia a investigadoas/es de instituciones científico-universitarias en México o en el extranjero (Rivera et al., 2017). A partir de 2022 se pasó a denominar Servicio Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), para incluir explícitamente a las mujeres. En este artículo, citamos tanto los documentos producidos por el organismo, como la institución con la denominación que tenía en los periodos analizados.

Segundo, México significó la vanguardia en la institucionalización de los *estudios sobre las mujeres* (en los ochenta) y de la *perspectiva de género* (en los noventa) en Latinoamérica. Llama la atención que las medidas para la igualdad avancen tan lentamente en las universidades del país, donde estos debates se libran desde hace más de cuatro décadas.

Tercero, se verifica la insuficiencia (o inexistencia) de datos sistemáticos sobre la desigualdad de género en los sistemas científico-universitarios mexicanos. Se realizaron avances transcendentes en este campo en la última década, pero quedan muchos problemas por diagnosticar, tanto en lo que concierne a las brechas salariales, desigualdades y violencias de género que afectan a hombres y mujeres, como en lo que refiere a la falta de censos y datos oficiales para registrar y comprender la experiencia de las disidencias y/o diversidades sexo-genéricas. Hasta el momento, la mayoría de los esfuerzos públicos e institucionales dejaron al descubierto la heterogeneidad de las identidades de género y orientaciones sexuales entre los cuerpos estudiantiles y académicos. Nuestro enfoque en la experiencia de las mujeres en este estudio no se debe a una supuesta reducción analítica a la bipolaridad sexual hombre/mujer, sino a que esta ha sido la orientación predominante de los estudios sobre desigualdad de género en la academia mexicana.

A pesar de lo anterior, se cuenta con numerosas investigaciones cualitativas sobre la experiencia femenina académica en México, realizados desde diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanidades. Así las cosas, un paso importante para los avances futuros en esta materia sería poner en común esta producción para tener una visión de conjunto de sus consensos y disensos interpretativos. Esta es la tarea que realizamos en este artículo.

La metodología empleada en el estudio fue la *revisión sistemática*, concepto que refiere, simultáneamente, a un género narrativo científico y a una estrategia de investigación (Torres y López, 2014). Las revisiones sistemáticas recopilan, comparan y articulan analíticamente las publicaciones sobre un tema para ofrecer una perspectiva panorámica sobre un asunto (Torres y López, 2014). Se trata de una investigación selectiva y crítica amparada en la revisión secundaria de otras obras (Torres y López, 2014).

La búsqueda de los textos ocurrió en tres etapas. Entre abril y mayo de 2024, recopilamos los estudios científicos sobre las desigualdades de género en las universidades y ciencias mexicanas. Utilizamos cinco palabras clave combinadas en Google Scholar: "desigualdad de género", "violencia de género", "ciencias sociales" y "México". En mayo y julio, revisamos estos textos, produciendo fichas sintéticas sobre sus debates. Entre agosto y octubre de 2024, organizamos las informaciones según ejes temáticos, produciendo el informe analítico que respalda el artículo.

Ahora bien: al ordenar los textos y revisarlos detenidamente nos confrontamos con la necesidad de agruparlos de forma cronológica. En la medida en que avanzábamos con la lectura, nos percatamos de que los cambios en las relaciones de género en la experiencia de estudiantes, investigadoras y/o profesoras universitarias en México no podían ser analizados por ejes temáticos, sino que demandaban ser ordenados por décadas, para que fuera posible establecer una adecuada contextualización de los procesos analizados. Fue esta inferencia analítica lo que inclinó metodológicamente nuestro estudio hacia una reconstrucción cronológica que, si bien ofrece una visión sintética de los siglos diecinueve y de la primera mitad del veinte, debió enfatizar el periodo entre 1980 y la actualidad. Esta última decisión también es de orden analítico y es un resultado del trabajo de revisión sistemática. La lectura de los trabajos reunidos arroja que fue precisamente a partir de los ochenta que los estudios sobre las mujeres (y luego sobre el género) pasaron a tener más impacto en las universidades y en la política pública mexicana. La expansión de esta agenda de estudios provocó una mayor disponibilidad de trabajos sobre el tema en las últimas cuatro décadas, lo que, a su vez, dirige nuestra revisión hacia este periodo.

En total, se citan aquí 80 fuentes, entre las cuales: 59 artículos científicos, 14 libros, seis capítulos de libros y una ponencia. De estas 80 obras, 73 hablan sobre experiencias de mujeres como estudiantes, docentes y/o investigadoras universitarias en México, tema central de este trabajo. Siete obras citadas no hablan directamente de ello, pero su mención fue necesaria por razones de orden teórico-metodológico e historiográfico[2].

Para contextualizar los debates, el segundo apartado revisa sintéticamente la inserción femenina en los cuerpos estudiantiles y académicos de las universidades mexicanas desde 1882 a 1980, subrayando la emergencia de los *estudios sobre las mujeres* y su impacto en la discusión de estas temáticas. El tercero revisa las experiencias de las académicas en los noventa, periodo de aseveración de las políticas educacionales neoliberales, que impactaron de forma más severa sobre las mujeres en las universidades del país. También se observa la articulación e institucionalización de los *estudios de género*. El cuarto analiza la primera década del siglo veintiuno,

2. Estas siete obras, serían: el libro de Elias (1993), que usamos como referencia teórica para definir nuestra perspectiva analítica de la historia; el de Lagarde (2005), sobre las relaciones de género y experiencias femeninas en México, que usamos para contextualizar el análisis; y el de Poniatowska (1971), de historia oral, sobre la masacre de estudiantes universitarios/as del 1968 (tema que mencionamos en el segundo apartado del texto). Con relación a los artículos, citamos el de Lamas (1986), teorizando el concepto de género y sus implicaciones para el análisis de contextos sociales mexicanos; el texto de Pérez (2023), sobre la inclusión de las "Humanidades" al nombre del CONAHCYT, el Torres y López (2014), sobre la metodología de la revisión sistemática, y el de Vázquez y Rugna (2017), sobre la inclusión de las mujeres en la universidad en Argentina (lo que permitió cuestionar que la primera mujer latinoamericana a tener título superior haya sido mexicana).

caracterizada por una mayor presencia de mujeres en las plantas académicas y por la precarización de sus labores. El quinto discute la persistencia de las desigualdades de género entre 2010 y 2024, un periodo con enormes avances en las políticas de equidad en este ámbito, propulsados por la militancia de académicas y estudiantes mexicanas. En las conclusiones, se discute el carácter sistémico del androcentrismo en las universidades y ciencias mexicanas.

El acceso de las mujeres a la universidad (1882-1980)

En México, las mujeres pudieron estudiar en las universidades a partir de 1882 (Huerta, 2017). En 1886, Margarita Chorné y Salazar fue la primera mexicana en tener un título profesional (de dentista) (Huerta, 2017)[3]. No había entonces una facultad de odontología: Margarita aprendió el oficio con su padre y debió rendir un examen de habilitación. Su progenitor se presentó como aval técnico de sus conocimientos (Huerta, 2017). Matilde Montoya fue la segunda: se recibió de médica en 1887, tras librar disputas transcendentes. Las autoridades de la Escuela Nacional de Medicina rechazaron su matrícula por ser mujer, pero ella consiguió la intervención del general Porfirio Díaz (Huerta, 2017). Cursó la carrera, aprobó todos los cursos, pero le prohibieron rendir su examen de grado. Porfirio Díaz le garantizó el derecho al examen por decreto y acudió personalmente a la ceremonia con su esposa (Huerta, 2017). Por detrás de este apoyo, estaban los vínculos del general con la familia de la estudiante que representaba los ideales europeizantes de su proyecto nacional (Huerta, 2017).

En 1890, se registraron los primeros ingresos a la Escuela Normal de Maestras del Distrito Federal (Huerta, 2017), que constituía una formación superior (aunque no universitaria). La función de maestra parecía adecuada a los roles atribuidos por la sociedad mexicana a las mujeres y, rápidamente, las matrículas excedieron las capacidades institucionales (Huerta, 2017). Estos sucesos ilustran el cambio de época en la educación superior de las mujeres mexicanas y en su acceso al ejercicio profesional no solo durante el Porfiriato (1876-1911)[4], sino en la Revolución mexicana (1910-1920) y en el periodo postrevolucionario.

3. Huerta (2017) indica que Margarita fue la primera latinoamericana en tener un título habilitante del ejercicio profesional. Empero, la primera mujer en titularse en una universidad fue la argentina Elisa Passo, quien recibió el título de farmacéutica en la Universidad de Buenos Aires en 1885 (Vázquez y Rugna, 2017).

4. Periodo de gobierno del militar Porfirio Díaz, caracterizado por estabilidad política y crecimiento económico, pero también por autoritarismo, represión, concentración de poder y desigualdades sociales (Galván, 1989).

En estos contextos de transformación política, algunas de las universitarias pioneras desafiaron las normas sociales e ideologías vigentes, cuestionando que la educación debiese servir exclusivamente para fortalecer el rol doméstico y de cuidados de las mujeres (Galván, 1989). Los movimientos feministas fueron clave en la lucha por la igualdad de derechos educativos, buscando aumentar la participación cívica femenina (Galván, 1989).

La Revolución mexicana se respaldó en la igualdad y la justicia social, discutiendo los derechos de las mujeres y su función social. Pero la inclusión femenina en la educación superior fue limitada en el periodo: las reformas se enfocaron principalmente en los niveles básicos, medios y técnicos (Galván, 1989). Tras la revolución, se extendió el alcance de la educación universitaria: se buscó resolver los problemas de los sectores marginalizados, realizándose campañas nacionales de alfabetización con la participación de estudiantes (Cenovio, 1988). Empero, entre 1930 y 1940, la presencia femenina en las universidades siguió muy limitada (Lerner y González, 1979).

Es posible identificar dos periodos de gran expansión de la educación superior en México en el siglo veinte: entre 1940 y 1960, con un incremento de las instituciones públicas y entre 1960 y 1970, con el de las privadas y la reestructuración curricular universitaria general (Cardaci, 2005)[5]. En estos dos momentos, se registró un aumento estable de la matrícula universitaria femenina, aunque hubo un salto notable entre 1970 y 1990, con la masificación y descentralización del sistema universitario (Morales, 1989).

Pero el aumento del número de mujeres no implicó la equidad de género en las instancias de formación o de desempeño laboral académico (Sandoval y Tarrés, 1996). La forma de enseñar, los temas investigados y publicados, las perspectivas sobre los problemas y técnicas de cada profesión siguieron centrándose en arquetipos masculinos (García, 2000).

Desde mediados de los ochenta, la emergencia de los "estudios de las mujeres" en las ciencias sociales y humanidades incentivó nuevas perspectivas historiográficas sobre el rol femenino en la construcción del Estado-nacional mexicano. Esto fomentó una amplia revisión de las luchas y trayectorias de las pioneras del acceso a la educación universitaria en México (Macías, 1982; Tuñón, 1987).

Entre 1970 y 1980, se abrió todo un campo de estudios sobre la participación femenina en el mercado laboral mexicano, pero no hubo una indagación específica sobre las experiencias profesionales académicas. Las "escasas investigaciones" sobre el

5. El periodo estuvo marcado por la violencia de Estado mexicano hacia el movimiento estudiantil. En 1968, el gobierno de Díaz Ordaz (1964-1970) reprimió duramente las manifestaciones estudiantiles en Ciudad de México, causando la muerte y/o desaparición de cientos de jóvenes que criticaban el autoritarismo, demandando democracia y justicia social (Poniatowska, 1971).

tema abordaron la "división social y sexual del trabajo", enfocándose en "la dicotomía que vive la mujer profesionista frente a la esfera pública y privada" (García, 2000, p. 173). Se investigaron "los obstáculos" enfrentados "en la esfera privada" para sostener los quehaceres en la pública (García, 2000, p. 173). Estos estudios indicaron que la inserción laboral remunerada femenina no dependía exclusivamente de las condiciones del mercado, sino de las características de sus hogares (Barrientos, 1991). Así, fue solo a fines de los setenta que se empezó a indagar sistemáticamente sobre la influencia de la sobrecarga de trabajo doméstico no-remunerado en la experiencia laboral femenina en México (Barrientos, 1991). Pero la mayoría de los estudios investigaban sobre las mujeres de estratos sociales bajos.

La ampliación y profundización de estas agendas fue progresiva; ocurrió junto con la institucionalización de los estudios sobre las mujeres. A inicios de los ochenta, solo tres universidades mexicanas contaban con grupos de académicas trabajando en esta área temática: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Colegio de México (COLMEX) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Rivera, 2003). En 1980, se fundó el Colegio de Antropología de la Escuela de Filosofía y Letras y la antropóloga feminista Marcela Lagarde estableció allí su "Taller de Antropología de la Mujer". En 1981, se organizó el encuentro "Las Mujeres y la Antropología Mexicana". Un año más tarde, tuvo lugar el "Foro Internacional de la Mujer Alaíde Foppa", en el que participaron representantes de varios países latinoamericanos (Rivera, 2005). En esa oportunidad se discutió la situación de las académicas: las dificultades en conciliar las labores públicas, familiares y el ejercicio de la maternidad. Se señaló que las trabajadoras de las universidades latinoamericanas vivían experiencias de "opresión" (Rivera, 2005, p. 17). En 1983, se inauguró el primer programa universitario de formación en estudios de las mujeres (Cardaci, 2005).

La generación de estos espacios de debate y formación fue clave para legitimar nuevos interrogantes y perspectivas sobre la experiencia femenina pública y privada. Esta agenda investigativa y política se consolidó en la década posterior, con la formación de los estudios de género mexicanos (ver tercer apartado). Son precisamente los estudios sobre los años ochenta desarrollados a partir de los noventa con perspectiva de género los que entregan más pistas sobre la situación de las mujeres académicas en México.

Por ejemplo, Sandoval y Tarrés (1996) analizaron la situación de las mujeres en todos los niveles educacionales mexicanos en los ochenta. Observaron que, pese a la disminución de las tasas de analfabetismo femenino, persistieron las brechas de oportunidades con relación a los hombres. Las elevadas tasas de deserción de las estudiantes primarias en esta década estarían vinculadas a la naturalización cultural de nociones sobre "la inferioridad de las mujeres" y de "la superioridad de los hombres" en las instituciones educativas (Sandoval y Tarrés, 1996, p. 13). Estas desigualdades se

amplificaban en la educación media y superior, traduciéndose, posteriormente, en las dificultades enfrentadas por las académicas para ejercer la docencia e investigación (Blázquez, 1984; Bustos, 1989; Carreras, 1989; Garro, 1989).

Se analizó también las desigualdades socio-territoriales en el acceso y desempeño en la educación superior, y el desgaste de la universidad como mecanismo de movilidad social ascendente en México (Sandoval y Tarrés, 1996). En los ochenta, el crecimiento en la participación femenina era desigual regionalmente: existían mayores oportunidades para las mujeres en las universidades de las regiones más prósperas y una persistente exclusión en las más pobres (Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo y Tabasco) (Sandoval y Tarrés, 1996)[6].

En síntesis, la masificación de la educación superior y su desjerarquización como mecanismo de movilidad de clase coinciden con el incremento de la presencia de mujeres en las universidades. A pesar del mayor acceso femenino a las carreras universitarias en los ochenta, las instituciones superiores seguían presentando un cuadro sistémico de discriminación y desigualdad de género "difícil de superar" (Sandoval y Tarrés, 1996, p. 13). Se carecía de programas institucionales para solucionar estos problemas, a contracorriente de la percepción de que las universidades deberían desempeñar un rol protagónico orientando al Estado en esta materia (Sandoval y Tarrés, 1996). Finalmente, se verificaba también una *segregación horizontal*. Las matrículas femeninas se concentraban en áreas de menor prestigio y remuneración: educación y humanidades, ciencias de la salud, ciencias sociales y políticas. Las estudiantes eran minoría en carreras más reconocidas y con mejores sueldos (Martínez, 1994).

Entre los setenta y los ochenta, las mujeres aumentaron también su participación en los posgrados (Blázquez, 1992), mostrando mayor eficiencia para finalizar maestrías y doctorados que los varones (Sandoval y Tarrés, 1996). Se repetía aquí la tendencia a la segregación femenina en los campos menos prestigiosos, pero aparecieron por primera vez tasas de equilibrio de las matrículas femeninas y masculinas en los posgrados de educación y humanidades. A inicios de los noventa, las mujeres representaban 53% de las matrículas en las especializaciones, 47,4% en maestrías y 50% en doctorados de estos campos. (Sandoval y Tarrés, 1996). Pero la obtención del posgrado no aseguraba el desarrollo de "una carrera profesional equivalente a la de sus colegas", ya que "la maternidad y el matrimonio" se interponían "en su desempeño posterior" (Sandoval y Tarrés, 1996, p. 25).

6. Estas regiones, situadas en el sur y suroeste del país, concentran una parte significativa de la población indígena (Cadena, 2021). Nuestra revisión revela la ausencia de estudios sobre las desigualdades y discriminaciones étnico-raciales vividas por las universitarias y académicas de estas áreas.

Los obstáculos profesionales de las académicas se reflejaban también en los sistemas de evaluación de productividad aplicados desde los ochenta en México (Sandoval y Tarrés, 1996). Ellas ocupaban las categorías menos elevadas en el SNI y en las mediciones de las universidades (García, 2000). Hasta fines de los ochenta, estos sistemas no consideraban las trayectorias de sobrecarga productiva y reproductiva femeninas, adoptando parámetros que ignoraban la inexistencia de una división equitativa de los cuidados y trabajos domésticos en México (Sandoval y Tarrés, 1996).

Para ahondar en estos debates, Izquierdo (2009) realizó un estudio con un grupo de investigadoras, explorando sus trayectorias y experiencias académicas en los setenta, ochenta y noventa. El objetivo era identificar los cambios en las oportunidades de formación e inserción profesional en la docencia e investigación universitarias. Los resultados indicaron la persistencia (en las tres décadas) de mecanismos de *segregación vertical* con base en el género: todas las entrevistadas tuvieron enormes dificultades de acceder a puestos de mayor jerarquía (con mejores sueldos y reconocimiento institucional) y de ejercer cargos de poder en las universidades (Izquierdo, 2009)[7]. Pero veamos qué otros resultados arrojó la investigación para las décadas de setenta y ochenta.

Las académicas que se insertaron laboralmente en los setenta subrayaron que debieron sostener grandes rendimientos como estudiantes y desarrollar destrezas y aptitudes superiores a los hombres para mantenerse en la carrera (Izquierdo, 2009). Muchas mencionaron los consejos maternos empujándolas a convertirse en profesionales, a ser independientes económicamente (Izquierdo, 2009). Esto denota una apertura en las mentalidades de las generaciones femeninas ascendientes, las cuales cumplieron un rol fundamental incentivando la inserción productiva de las más jóvenes. Las académicas explicitaron también que los comentarios sexistas de los profesores eran frecuentes y naturalizados en las universidades (Izquierdo, 2009).

Las mujeres que se insertaron en la academia mexicana en los ochenta enfatizaron las enormes dificultades para sostener los mismos niveles de estudio y trabajo que sus colegas hombres debido a las responsabilidades familiares (Izquierdo, 2009). Otro hallazgo se refiere a la importancia de la formación de posgrado en la consolidación profesional de las académicas que iniciaron sus labores en los setenta y ochenta (Izquierdo, 2009). Contar con una formación así era fundamental, pero los recursos para cursarla y finalizarla eran escasos. Hasta fines de los noventa, el entonces Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías de México (CONACYT)[8] no tenía una oferta sólida

7. Ver también Cortina (1989).

8. Organismo público encargado de promover la investigación científica, innovación, desarrollo y modernización tecnológica en el país. A partir de 2023, se cambió su nombre de "Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías" (CONACYT) a "Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías" (CONAHCYT), buscando reconocer a todos los campos del conocimiento (Pérez, 2023).

de becas para posgrados nacionales (Izquierdo, 2009). Se financiaban solamente los estudios de este tipo en el exterior. La falta de becas para los programas nacionales, y la presión por el desplazamiento internacional complicó la conciliación productiva-reproductiva de todas las entrevistadas insertas en la academia mexicana entre los setenta y ochenta (Izquierdo, 2009). Algunas de ellas fueron madres primerizas durante sus formaciones de posgrado, sosteniendo ingentes esfuerzos para terminar la especialización y atender a la familia. Además, el CONACYT enfrentó recortes presupuestarios importantes en este periodo. En los ochenta, el organismo alegó falta de recursos y retiró las becas de doctorado de mujeres que estaban en el extranjero (Izquierdo, 2009).

Asimismo, todas las entrevistadas relataron haber sufrido *sexismo* durante sus formaciones de posgrado (Izquierdo, 2009). De "manera sutil y en disimulo" el sexismo es una expresión de la violencia que "transita vertical, horizontal y circularmente entre los distintos agentes con presencia en las universidades" (Flores y Espejel, 2015, p. 130). Se verifica que el "uso de la fuerza física –golpes, violación y abuso cotidiano– no es el único medio de ejercitar violencia" (Flores y Espejel, 2015, p. 130). Así, el concepto de sexismo subraya que la violencia androcéntrica puede manifestarse en múltiples ropajes (desde formas más simbólicas a las más físicas), todas intencionadas al ejercicio cotidiano, situacional y concreto del poder. Su finalidad (no siempre explícita o consciente) es "mantener en situación de inferioridad, subordinación, explotación al sexo opuesto, en tanto valoración (en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual) que se hace de una persona atendiendo a la categoría sexual biológica a la que pertenece" (Flores y Espejel, 2015, p. 130).

Los (difíciles) años noventa

En este periodo, las investigaciones sobre las experiencias de las mujeres mexicanas se redimensionaron con el giro de género de las ciencias sociales. Esta perspectiva planteó que el énfasis en las diferencias sexuales es insuficiente; que es necesario comprender la articulación compleja de las construcciones socioculturales, simbolismos y disputas de poder que entretejen las concepciones vigentes sobre los sexos (Lamas, 1986). A lo largo de la década, los estudios de género se institucionalizaron en varias universidades del país. Diversas autoras investigaron las dificultades en el desempeño profesional de las académicas mexicanas debido al trabajo doméstico y las sobrecargas familiares (Cortina, 1989; Garro y Barrientos, 1990).

Además, proliferaron los programas de formación, centros de investigación, seminarios y encuentros y redes profesionales dedicados al género. Algunas iniciativas en las universidades públicas, como el "Programa Universitario de Estudios de Género" (PUEG) de la UNAM, fundado en 1992, constituyeron referentes latinoamericanos en la materia, inspirando la fundación de otras iniciativas nacionales e internaciona-

les. En 1997, las académicas del PUEG lideraron la creación de la "Red Nacional de Centros y Programas de Estudios de Género en Instituciones de Educación Superior", creando un espacio nacional de discusiones académicas y políticas (Rivera, 2003).

Maceira (2005) observa, sin embargo, que las propuestas para incorporar la perspectiva de género en la educación mexicana fueron puestas en práctica primero en los ciclos básicos y medios en los noventa, quizás por la mayor presencia de mujeres docentes en estas instancias. Lo anterior expresaría una mayor sensibilidad a estas cuestiones por parte del profesorado femenino, subrayando asimismo los laberintos políticos en las universidades dada la masculinización de los cuerpos docentes y cargos de poder.

La autora afirma que las universidades mexicanas se resistieron por más tiempo "al margen de las múltiples propuestas y recomendaciones para una educación no-sexista" (Maceira, 2005, p. 194). Pese a ello, desde la última década del siglo veinte, estas instituciones hicieron un importante trabajo "de generación de información estadística desagregada por sexo, gracias a la cual se conoce un poco más la situación, proporción y distribución de hombres y mujeres en estas instituciones y en las distintas ramas del conocimiento" (Maceira, 2005, p. 194). Hubo menor claridad en el "desarrollo de estrategias, políticas y programas que representen una verdadera institucionalización" del enfoque de género en dichas instituciones (Maceira, 2005, p. 194).

García (2000) observó que las investigaciones sobre mujeres académicas se incrementaron en los noventa, pero sin perder su carácter fragmentado. Se desarrollaron paralelamente en la sociología de la educación, en los estudios de género y en los análisis de inserción laboral femenina, sin que se estableciera un diálogo entre estas áreas sobre sus hallazgos (García, 2000).

Barrientos (1991) investigó las experiencias de las mujeres de clase media (con alto nivel educativo) en su ejercicio como docentes universitarias. Analizó los datos de un cuestionario aplicado a docentes de dos instituciones en la Ciudad de México: la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). A partir del concepto de *simetría de la relación*, indagó cómo el género afectaba la distribución de las actividades domésticas y el aporte económico que hombres y mujeres académicas entregaban a sus núcleos familiares (Barrientos, 1991). Investigó, asimismo, cómo estos cómputos cambiaban con el tiempo y en su relación con los salarios de unos y otras. Según Barrientos (1991), una relación simétrica implicaría la ruptura del modelo tradicional de familia en el cual la mujer se responsabiliza por las labores no-remuneradas del hogar y la crianza de menores, mientras el hombre ejerce de proveedor económico (en funciones remuneradas).

Al inicio del estudio, Barrientos (1991) conjeturaba que las académicas reunirían mejores herramientas para reconfigurar este patrón tradicional que mujeres de otros nichos laborales y clases sociales, debido a su amplio acceso a la educación formal.

Pero los resultados del estudio denotaron la persistencia, en sus relaciones laborales y personales, de las desigualdades de género y de estereotipos limitantes sobre los roles femeninos. Por ejemplo, se verificó enormes diferencias entre los tiempos dedicados por las académicas a la limpieza, preparación y compra de alimentos, lavado y planchado, que lo expresado por sus colegas académicos (Barrientos, 1991). Ellas también dedicaban muchas más horas al cuidado de menores. La investigación verificó la vigencia de un imaginario según el cual los salarios femeninos serían complementarios y los masculinos centrales.

La autora concluyó que "son las mujeres, al integrarse a la esfera laboral" quienes iniciaron "el cuestionamiento de la definición de los géneros" debiendo "asumir una doble jornada" (Barrientos, 1991, p. 248). La única concesión que la sociedad les hizo fue "aceptarlas en algunos segmentos del mercado de trabajo siempre y cuando no olviden que ellas son, antes que nada, madres y esposas" (Barrientos, 1991, p. 248)[9].

Simultáneamente, en los noventa se consolidó en México la mentalidad productivista que caracteriza las políticas neoliberales internacionales en materia educativa y científica, presionando las universidades a operar bajo modelos empresariales (Gutiérrez y Echeverría, 2022). Estos cambios se reflejaron en: i) nuevas políticas de evaluación de la productividad académica; ii) vínculos laborales más inestables y reducción salarial; iii) nuevas normativas para sustentar estas transformaciones (Gutiérrez y Echeverría, 2022). Estos cambios impactaron más fuertemente las trayectorias de las académicas:

> [...] las mujeres que se dedican a la academia tienen experiencias similares relacionadas con el género que les impide avanzar al mismo ritmo que sus colegas académicos […]. Si el capitalismo académico en sí ya implica aspectos negativos en la vida universitaria, esto ha encrudecido las desigualdades para las mujeres (Gutiérrez y Echeverría, 2022, p. 30).

El "capitalismo académico" que denuncian Gutiérrez y Echeverría (2022, p. 30) fue instalado precisamente a partir de los noventa, con consecuencias estructurales en las brechas de género en la academia mexicana. Las medidas productivistas y la inestabilidad laboral repercutieron más fuertemente entre las investigadoras (particularmente las más jóvenes), quienes estaban sobrecargadas con dobles o triples jornadas de cuidado y trabajo doméstico, y tenían más dificultades en lo laboral y lo familiar que sus pares masculinos (Gutiérrez y Echeverría, 2022).

---

9. Lagarde (2005) acuñó el concepto *madresposa* para subrayar cómo en México las mujeres son educadas socialmente para asumir el cuidado de sus hijas e hijos y a la vez sus parejas. El término alude a la naturalización de la maternidad y la servidumbre conjugal como obligaciones femeninas, reproduciendo la imagen de que las mujeres (las académicas incluidas) están destinadas a servir a sus familias.

Hubo un mayor reconocimiento de las labores de mujeres académicas en este periodo, pero el proceso de inserción posterior a los doctorados pasó a ser un problema para muchas de ellas, cosa que no sucedía en las décadas anteriores (Izquierdo, 2009). Las plazas estables escaseaban, y se multiplicaban los cargos sin acceso a derechos laborales básicos (aporte jubilatorio, indemnización por tiempo de servicio, vacaciones pagadas, licencias médicas) (Izquierdo, 2009).

En síntesis: el mayor número de personas compitiendo a plazas, los elevados criterios de evaluación en las universidades y agencias científicas y las reiteradas experiencias de sobrecarga reproductiva, discriminación laboral y violencia de género en las universidades caracterizaron a los noventa como una década difícil para las académicas en México (Izquierdo, 2009).

Transformaciones y contradicciones (2000-2010)

Esta década se caracteriza por la expansión de las universidades públicas, con la ampliación de los concursos a cargos académicos y oportunidades de progresión laboral (Galaz y Gil, 2009). Las universidades estatales se convirtieron "en un importante espacio ocupacional" (Brunner, 1987, p. 20), verificándose una parcial expansión de los sectores sociales en ellas ocupados.

Se trató de un proceso contradictorio: esta parcial masificación vino acompañada de modelos de precarización y explotación laboral. Las universidades se enfocaron en el aprovechamiento de su principal recurso tangible –sus académicos/as– buscando maximizar sus actividades laborales para aumentar los ingresos (Ibarra, 2001). Se perpetuó, así, un entorno que privilegiaba la competencia y la productividad por sobre el bienestar de las y los trabajadores, y este modelo siguió afectando más a las mujeres científicas, que arrastraban las sobrecargas domésticas y de cuidado de sus familias:

> Estas políticas enfocadas a premiar o castigar de acuerdo con los resultados esperados han logrado su objetivo: moldear a las instituciones de acuerdo con sus intereses para la comercialización de la educación y la producción en la comunidad científica, un ambiente de competencia rapaz donde las mujeres científicas están en desventaja (Preciado, 2023, p. 120).

La aplicación de criterios híper-productivistas en la evaluación del desempeño académico reproduce una división sexo-genérica del trabajo tradicionalista en la academia que masculiniza las labores de investigación (consideradas más importantes, prestigiosas y mejor puntuadas) y feminiza las prácticas de cuidado institucional, que son fundamentales para la atención al cuerpo estudiantil y al entorno social de las universidades. Pero se computan como "productividad" solamente las labores investigativas y sus productos. Las mujeres son presionadas a sostener la atención (psi-

cológica, pedagógica, relacional) al cuerpo estudiantil (y también a las y los colegas académicos), la extensión universitaria, la colaboración con los entornos sociales y el cuidado de los espacios de las propias universidades y centros de investigación, dedicando mucho más tiempo que sus pares varones a estas funciones y rezagando su desempeño investigativo. La diferencia de aplicación de los tiempos a labores valoradas y no-valoradas genera una brecha de género en la productividad académica masculina y femenina, permitiendo a los varones avanzar más rápidamente en las jerarquías laborales.

Galaz y Gil (2009) investigaron el impacto de estas políticas. Con datos de dos encuestas nacionales aplicadas al personal académico, identificaron grandes cambios en el ejercicio profesional en la docencia e investigación universitarias entre los noventa y los primeros años del actual siglo (Galaz y Gil, 2009). Primero, observaron un proceso de feminización de los mercados laborales, con un incremento del número de académicas en las universidades mexicanas. Segundo, la exigencia de niveles formativos cada vez más avanzados para adentrarse en este nicho laboral. En los noventa, la mayoría de las y los académicos inició sus labores sin maestrías ni doctorados; entre 2000 y 2009, el doctorado era un requisito mínimo (Galaz y Gil, 2009). Tercero, dado que las etapas formativas pasaron a ser más largas y demandantes, se generalizó la inserción laboral tardía a los cargos estables. En los ochenta, la edad promedio de inserción en este nicho laboral era de 24 años; en la década de los 2000, era de 37 años (Galaz y Gil, 2009). En el caso de las aportaciones jubilatorias esto plantea un problema para estas generaciones que iniciaron sus primeros empleos estables cerca de los 40 años (Galaz y Gil, 2009). Cuarto, se registró una variación en los hogares de procedencia de las y los académicos: las personas que adentraron a la academia entre 2000 y 2009 provinieron de entornos familiares con mayor acceso a la educación formal que las que lo hicieron en los noventa (Galaz y Gil, 2009). Esto puede haber resultado de la masificación del acceso educacional en México; pero también podría indicar un recrudecimiento del carácter elitista de la academia del país[10].

10. Según Galaz y Gil (2009), casi la totalidad de las y los académicos entre 2000 y 2009 tenían parejas con estudios superiores completos; sus hijas e hijos también accedían mayormente a este nivel de estudios. Santuario y Lever (2014) argumentaron que esta reproducción del acceso diferencial a la educación superior a partir de los grupos familiares de origen actualiza los patrones históricos de exclusión de la sociedad mexicana, que están articulados con marcadores de clase, raciales y étnicos.

Participación femenina

Galaz y Gil (2009) registraron que las académicas ya no eran consideradas una presencia minoritaria y esporádica, sino trabajadoras clave en las instituciones de educación superior e investigación mexicanas. Pero, simultáneamente, se pasó a esperar de ellas que vivieran "en, por y para la universidad" (Galaz y Gil, 2009, p. 3).

La proporción de las mujeres como estudiantes de las carreras universitarias pasó del 17%, en 1970, a casi el 50%, en 2000 (Bustos, 2000). En la primera década del siglo actual, las matrículas femeninas seguían su tendencia al incremento, pero su participación se sostenía más expresiva en algunos campos que otros. En las ciencias sociales, el número de las estudiantes en las licenciaturas superó al de hombres en esta década (Cardaci, 2005). Pero tal como lo mencionamos anteriormente, esto no garantizó "la equidad de oportunidades" para las estudiantes; tampoco mejoró "la calidad de vida de las universitarias ni en su tránsito por las universidades ni en su vida productiva o familiar" (Velasco, 2007, p. 45).

Cardaci (2005) subrayó, asimismo, una ausencia de estudios sistemáticos sobre estas desigualdades, que fueron desatendidas en los programas de género y como tema de la militancia feminista mexicana del periodo. Zubieta y Marrero (2005) expresaron su preocupación con la persistente subrepresentación femenina en varios campos del conocimiento científico en las instituciones mexicanas, y con la ausencia de políticas públicas nacionales para subsanar estas asimetrías.

Según Osorio y Martell (2009), las universidades mexicanas se apoyaban en la primera década de este siglo en prácticas, normas, y actividades que favorecían al desarrollo laboral y profesional de los académicos, sosteniendo la desventaja de sus pares mujeres. Las autoras identificaron que las académicas ejercían más actividades de docencia de licenciatura, mientras los hombres se dedicaban a la investigación y docencia de posgrado (tareas con mejores puntajes en las evaluaciones de productividad) (Osorio y Martell, 2009).

Indagando sobre la inserción laboral femenina en la investigación científico-tecnológica en este periodo, Zubieta y Marrero (2005) identificaron un conjunto de barreras enfrentadas por las mujeres en este campo. Confirmaron que el sexismo era aún más profundo en las universidades de regiones consideradas periféricas en el Estado-nacional.

Las estadísticas oficiales mexicanas sugieren avances significativos en la productividad femenina en la investigación universitaria en la primera década del siglo veintiuno (Izquierdo, 2009). Pero esto no se reflejó en una mejoría de los estímulos económicos atribuidos a las investigadoras como, por ejemplo, mayor acceso al SNI (particularmente, a los niveles jerárquicos más elevados) (Izquierdo, 2009). Tampoco se reflejó en una mayor participación femenina en puestos de mayor jerarquía dentro

de las universidades o agencias científicas; en cargos editoriales, redes y asociaciones cruciales en la actividad académica nacional (Zubieta y Marrero, 2005; Osorio, 2005; Velasco, 2007).

En 2005, la entrada al SNI demandaba contar con el grado de doctor/a, una plaza docente universitaria y/o de investigación a tiempo completo. Pero entonces eran pocas las mujeres que cumplían con estas exigencias. La mayoría de las académicas tenían plazas inestables (eran remuneradas horas o por cursos) u ocupaban cargos de Profesora o Investigadora Asociada, la menor jerarquía del plantel estable (Zubieta y Marrero, 2005). Las dobles o triples jornadas (provocadas por la enorme sobrecarga reproductiva femenina) se confirmaban como los principales obstáculos para la continuidad y progresión de las mujeres en la investigación profesional, impactando directamente en su menor acceso al SNI (Zubieta y Marrero, 2005). Su estudio advirtió, una vez más, sobre la falta de políticas nacionales para la equidad de género en este ámbito (Zubieta y Marrero, 2005).

Emociones, expectativas y frustraciones

Estudios cualitativos observaron que las académicas sentían una pasión vocacional por su quehacer y un fuerte compromiso con enseñar e investigar (Hernández, 2004). Además, ellas establecían expectativas elevadas sobre su desempeño y sobre el impacto de su trabajo. Empero, estas expectativas se veían frustradas por barreras estructurales de desigualdad de género; por la persistencia de sesgos y prejuicios androcéntricos institucionales (Cerros y Ramos, 2009). Se observaba entonces una falta de reconocimiento a las labores femeninas, la carga desigual enfrentada por las mujeres en las tareas administrativas menos prestigiosas y su enorme dificultad para equilibrar el trabajo remunerado con la sobrecarga reproductiva. Este cuadro sistémico y reiterado las llevaba al agotamiento, impidiéndolas avanzar en sus carreras (Hernández, 2004).

Hernández (2004) también encontró que ellas configuraron sus identidades profesionales alrededor de la docencia e investigación y que experimentaban un enorme sentido de pertenencia a las instituciones. El sistema competitivo académico, basado en la evaluación de los pares, empujaba las mujeres a buscar constantemente el reconocimiento de su trabajo, el cual se traducía en mayor acceso a incentivos económicos (Hernández, 2004). Pero la mayoría expresó insatisfacción por la dificultad que tienen muchas mujeres para obtener dichos reconocimientos y por la falta de políticas educacionales/científicas para ello. Los puestos laborales más estables, con mejores sueldos, disposiciones temporales y prestigio comunitario estaban copados por hombres (Hernández, 2004).

El estudio identificó, finalmente, que las diferencias de posibilidades de los hombres se debían a que no tenían en su responsabilidad los cuidados familiares y trabajos domésticos. Asumir estas funciones sin poder compartirlas ecuánimemente con sus parejas ponía las académicas en una situación de desventaja estructural (Hernández, 2004). Las tecnologías de comunicación a través del celular se convirtieron para ellas en una herramienta de monitoreo del hogar a distancia. Estos recursos les apoyaban en sostener la sobrecarga productiva/reproductiva, pero de forma contradictoria: ellas sentían que no podían descansar de los cuidados y trabajos domésticos, que sus labores profesionales eran constantemente invadidas por preocupaciones de otro orden (Hernández, 2004).

Cerros y Ramos (2009) investigaron las dimensiones emocionales de este esfuerzo de coordinación entre tareas profesionales, cuidado y trabajo doméstico entre académicas con alta productividad científica. Observaron que en los noventa la mayoría de las académicas mexicanas tenía cargos de docencia con dedicación parcial. En la primera década del actual siglo, muchas accedieron a cargos estables a jornada completa, pero esto conllevó que asumieran labores de investigación, extensión y gestión de bajo prestigio. Las académicas con alto rendimiento científico valoraron estas experiencias, explicitando que fortalecieron sus trayectorias (Cerros y Ramos, 2009). Pero indicaron que debieron realizar muchas horas no-remuneradas de investigación en sus hogares para mantener la productividad científica mientras sostenían tan diversas funciones (Cerros y Ramos, 2009).

En suma: las académicas que alcanzaron los altos niveles de productividad no lo hicieron porque las instituciones protegieron sus procesos de investigación, salvaguardando que pudieran dedicarse a la tarea con tiempos de calidad, sino porque donaron parte sustantiva de sus horarios de descanso a investigar (sin percibir remuneración por ello). Estas académicas expresaron mucha culpabilidad al conciliar los roles de esposas, madres y profesionales. La "trama argumental" de su culpa estaba en la creencia de que hacían "algo moralmente malo, la transgresión de un código moral" (Cerros y Ramos, 2009, p. 190), al donar de su tiempo familiar a la investigación.

Los estudios de este periodo apuntaron también a que las académicas con mayor apoyo de las parejas, familia o colegas tenían más satisfacción profesional y menos estrés (Cerros y Ramos, 2009). Habría, además, una diferencia de las sobrecargas en los distintos ciclos de vida de las académicas. Para aquellas en un momento maduro, "con hijos jóvenes o adultos, las responsabilidades de reproducción pudieran impactar en menor grado el conflicto familia-trabajo"; mientras para las más jóvenes, "con hijos pequeños o en edad escolar" el conflicto se incrementaba (Cerros y Ramos, 2009, p. 202).

Ruiz (2005) también concluyó que la sobrecarga productiva-reproductiva, la cobranza de las familias y entornos sociales por su desempeño como madres y esposas, la culpabilidad de dedicar tiempos al trabajo académico (e, incluso, de obtener logros profesionales importantes) empujaban las mujeres al agotamiento y estrés. Varias académicas entrevistadas por Ruiz (2005) indicaron que en los momentos en que estaban realizando proyectos de investigación, se incrementaban sus conflictos de pareja. Esto las llevaba progresivamente a disminuir o desistir de sus aspiraciones profesionales.

Nuevas demandas de género (2010-2024)

Entre 2010 y 2024, las demandas de equidad de género se redimensionaron en la academia mexicana, propulsadas por la movilización estudiantil y de las académicas. El escenario laboral académico presentó cambios, pese a seguirse confirmando la inequidad de género. Las académicas pasaron a ser más numerosas en algunas áreas científicas consideradas prestigiosas (como biología y química), pero los dos nichos con mayor participación femenina (ciencias de la conducta y sociales) seguían asociados a las tareas de cuidado y relacionales (Cárdenas, 2015). La incidencia de mujeres en las físicas, matemáticas e ingenierías se mantuvo baja (Cárdenas, 2015). En 2015, las mujeres no eran mayoría entre las y los académicos de ninguna de las siete áreas científicas del CONAHCYT (Cárdenas, 2015)[11]. También persistían las diferencias salariales: ellas recibían remuneraciones inferiores a sus colegas hombres en funciones similares, incluso presentando más elevados niveles de cumplimiento académico (Rodríguez y Limas, 2017).

Sieglin et al. (2014) identificaron en las universidades públicas mexicanas diversos obstáculos informales (de orden relacional y simbólico) enfrentados por las académicas cotidianamente, como, por ejemplo, las discriminaciones y el sexismo. Su estudio confirmó la reproducción, en estas instituciones, de un sistema de interacción y comunicación regulado por cosmovisiones androcéntricas (Sieglin et al., 2014). Pese a los avances normativos y formales para la equidad de género implementados, las relaciones informales seguían muy influidas por perspectivas machistas sobre el desempeño de las mujeres. En sus ambientes laborales, las académicas escuchaban frecuentemente chismes, amenazas ocultas, cuestionamientos personales y comentarios discriminatorios que resultaban difíciles de denunciar y no eran considerados relevantes por las universidades (Sieglin et al., 2014).

11. Hasta 1998, el SNI clasificaba las áreas del conocimiento en cuatro categorías. A partir de 1999, tras una consulta a la comunidad científica, estas se reorganizaron en siete: i) fisicomatemáticas y ciencias de la tierra; ii) biología y química; iii) medicina y ciencias de la salud; iv) humanidades y ciencias de la conducta; v) ciencias sociales; vi) biotecnología y ciencias agropecuarias; y vii) ingeniería (Zubieta y Marrero, 2005).

Los feminismos académicos desempeñaron un papel central en este periodo visibilizando las desigualdades y las discriminaciones enfrentadas por las mujeres en las universidades mexicanas (Buquet, 2011). Especialmente desde 2010, se reforzó la militancia para la "creación e instalación de centros, programas o institutos dedicados a los estudios de género en las universidades" (Buquet, 2011, p. 213). Se demandó "la incorporación de estas temáticas en la formación de las y los jóvenes universitarios" y "la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las estructuras universitarias" (Buquet, 2011, p. 213).

Este movimiento acompañó un proceso más amplio de instalación de la demanda por una vida sin violencia de género en la sociedad mexicana. En este periodo, se organizaron diversas redes nacionales y regionales de mujeres para afrontar casos de violencia, y garantizar el acceso a la justicia. Algunas de estas redes fueron creadas por estudiantes universitarias, como "No Están Solas", fundada y gestionada por alumnas de la UNAM que lograron judicializar diversos casos de violencia de género en la institución.

Pero ¿qué tanto cambió la mentalidad institucional sobre las desigualdades y violencias de género en las universidades mexicanas entre 2010 y 2024? Revisemos los estudios del periodo para responder este interrogante.

El trabajo de Flores et al. (2016) con estudiantes y profesoras de ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Tlaxcala confirmó que, más allá de la existencia de discursos institucionales de igualdad de género, las situaciones de discriminación, violencia y sexismo afectaban las relaciones cotidianas de las estudiantes y profesoras (Flores et al., 2016). Esta contradicción tenía un efecto simbólico perverso en la reproducción de las violencias. Debido al discurso institucional, se arraigaba una creencia generalizada de que la igualdad sería un hecho y que "las situaciones o experiencias que contradicen este principio" serían "anecdóticas, atípicas, eventuales, no comunes y no generalizables o de concurrencia en otra parte, con otra gente, en otros extractos sociales y educativos, pero no en la Universidad" (Flores et al., 2016, p. 65).

A contracorriente de esta visión, las estudiantes y académicas entrevistadas relataron tener que enfrentar gestos obscenos, palabras soeces, miradas lascivas y actos ofensivos regularmente (Flores et al., 2016). Ellas denunciaron la naturalización de las actitudes misóginas y comentarios machistas de los académicos, a partir de discursos que culpabilizan las mujeres por "exhibirse". Su estudio identificó, asimismo, cómo varias académicas establecían relaciones de poder patriarcales con otras mujeres, reproduciendo violencia de género y sexismo cuando ocupaban posiciones importantes (o buscaban hacerlo) (Flores et al., 2016).

Otras autoras consideraron que las desigualdades de género en las universidades respondían a condiciones socioculturales de la sociedad mexicana (Rivera et al., 2017). Pese a la mayor visibilidad de las demandas de género en las universidades,

persistirían "los códigos ocultos del poder informal dominante de carácter patriarcal que produce desequilibrios entre hombres y mujeres" y que se reproducen en "el laberinto de cristal universitario" (Ramírez et al., 2021, p. 71).

El trabajo de Barreto y Flores (2016) sobre la institucionalización de la perspectiva de género en las universidades concluyó que la participación de las y los estudiantes (y sus movilizaciones) eran fundamentales para eliminar la violencia sexista. Desde 2015, diferentes investigaciones ahondaron en las experiencias de discriminación y violencia de género de las estudiantes universitarias mexicanas. Algunas se centraron en el acoso sexual (Hernández et al., 2015; Zamudio et al., 2017), otras en el sexismo y los estereotipos de género (Otero y Espinoza, 2016) y en la lucha de las estudiantes en contra de la violencia en las universidades (Dip, 2022; Gámaz et al., 2020; Mingo, 2020a, 2020b). Observaron que el sexismo tiene un carácter performático: depende de un conjunto de comportamientos e interacciones repetidos a diario que instalan un marco de supremacía masculina y cosificación de las mujeres (ver también Mingo y Moreno, 2017). La inercia de reproducción de estos comportamientos entre los cuerpos académicos sería desafiada en las universidades mexicanas por las denuncias sistemáticas de las estudiantes, por su organización para cursar denuncias judiciales y exponer los casos en los medios. Así, el movimiento estudiantil generó nuevos mecanismos de presión que fueron dificultando progresivamente el encubrimiento de los agresores (Mingo y Moreno, 2015)[12].

Izquierdo y Atristan (2019) analizaron el ingreso, promoción y permanencia de las mujeres en el SNI, confirmando la persistencia de los *techos de cristal*: obstáculos de diversos tipos (formales e informales; materiales y simbólicos) que las impedían desarrollar plenamente su trayectoria académica. Confirmaron, por ejemplo, la falta sistemática de oportunidades para que progresen jerárquicamente.

Las investigadoras entrevistadas por Izquierdo y Atristan (2019) expresaron importantes crisis de sentido sobre los obstáculos que debían superar reiteradamente. Ellas cuestionaron los significados de su pertenencia a la comunidad académica, apuntando al androcentrismo de las evaluaciones (para publicar, acceder a cargos y financiamientos), al abuso sistemático de su trabajo en las colaboraciones con hombres (Izquierdo y Atristan, 2019). Observaron cómo las normas y condiciones institucionales reproducían una perspectiva machista del ejercicio académico, dejando de considerar (y frecuentemente imposibilitando) la conciliación de las funciones productivas y reproductivas (Izquierdo y Atristan, 2019). También apuntaron que la

12. Una de las estrategias estudiantiles exitosas son los *tendederos del acoso*. En estas manifestaciones, se cuelgan las fotos de los agresores en un tendedero dispuesto en el espacio público de la universidad, buscando con ello visibilizar la violencia sexual y romper el velo de protección a los agresores (especialmente si son académicos prestigiosos y/o autoridades) (Chapa et al., 2022; González y Gress, 2023).

naturalización del individualismo y competitividad en el sistema de productividad científica favorece a los hombres (Izquierdo y Atristan, 2019).

Para enfrentar este marco general de desigualdad y lograr adentrarse, permanecer y progresar en el SNI, las investigadoras desplegaban diferentes estrategias. Por ejemplo, evaluaban atentamente los momentos más oportunos para cambiar vínculos, colaboraciones o temas de estudio, buscando maximizar los esfuerzos. También sistematizaban sus aprendizajes en las evaluaciones, para antever posibles rechazos y saber responder a los dictámenes. Finalmente, desarrollaban formas de cuidado mutuo y buscaban ejercer sus derechos laborales (Izquierdo y Atristan, 2019).

Ramírez et al. (2021) volvieron sobre estos temas y analizaron la percepción de las y los investigadores de tiempo completo del SNI sobre las condiciones que impactan su productividad y libertad académica. Enfocaron en cómo el sistema sexo-genérico afectaba a las investigadoras, impidiendo romper el techo de cristal y conciliar las esferas productiva y reproductiva. Como otros estudios, concluyeron que la sobrecarga de cuidados y tareas domésticas es el factor que más rezaga el desempeño académico de las mujeres, implicándoles enormes dificultades para realizar investigación de alto nivel e ingresar a las instituciones de prestigio. Así, las trayectorias laborales masculinas en la academia se presentan como menos accidentadas y más exitosas (Ramírez et al., 2021). Se observó también que los académicos desacreditaban las demandas de género, alegando que las condiciones desfavorables de las mujeres se debían a sus incompetencias individuales (Ramírez et al., 2021).

Cortés y Castillo (2024) concluyeron que ingresar al Servicio Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) representa "un esfuerzo en la trayectoria académica de un hombre, y un esfuerzo mayúsculo en la trayectoria de una mujer" (p. 75). Con Castelli y Valles (2024), podemos sintetizar tres ejes explicativos de las brechas de género de la institución. Primero, la reincidencia de barreras invisibles que impiden a las mujeres alcanzar posiciones de liderazgo o altos cargos. Segundo, la imposibilidad de realizar investigación y cumplir con las idealizaciones sociales sobre la *madresposa* (Lagarde, 2005). Tercero, la falta de políticas institucionales de igualdad de género con perspectiva interseccional (Castelli y Valles, 2024).

Bautista (2023) indicó que, para el periodo 2020-2021, persistía una menor participación de las mujeres en docencia e investigación universitaria en comparación con los hombres en México. Garrido y Tapia (2022) confirmaron para el mismo periodo el encasillamiento de las académicas en áreas del conocimiento para las cuales CONAHCYT y las universidades disponen de menos recursos, siendo los hombres la mayoría en los campos mejor financiados. La segregación horizontal de las académicas en áreas con menos apoyo económico afectaría sus proyecciones laborales, representando una merma de sus ingresos en comparación con los colegas varones (Garrido y Tapia, 2022). Finalmente, registraron que las académicas estaban sobrecalificadas para sus cargos (Garrido y Tapia, 2022).

Preciado (2023) investigó las experiencias de violencia de género de las académicas en México en sus ámbitos laborales, confirmando la persistencia de este tipo de agresiones incluso en instituciones con políticas para prevenirlas, tratarlas y/o erradicarlas. Confirmó el carácter naturalizado de las violencias y su reiteración cotidiana en las descalificaciones, marginaciones y obstáculos laborales impuestos a las mujeres. Su estudio indicó, así, la existencia sistémica de una cultura académica androcéntrica que sería clave para reproducir las jerarquías de género. Las mujeres "siguen encarando y resolviendo por cuenta propia las dificultades laborales cotidianas como integrantes de una comunidad científica que no termina de aceptarlas"; que "sigue mostrando resistencias para reconocer su participación como generadoras de conocimiento" (Preciado, 2023, p. 119).

Conclusiones

Entre los siglos diecinueve y veinte, las mujeres enfrentaron diversos desafíos para acceder a la educación superior en México: sus avances fueron graduales y enmarcados por la lucha por la igualdad de derechos. Desde el Porfiriato (1876-1911), pasando por la Revolución mexicana (1910-1920) y el periodo postrevolucionario (1920-1930), las reformas educativas permitieron, primero, que las mujeres fuesen formalmente aceptadas en las universidades. Luego, la expansión de las instituciones entre 1960 y 1970 facilitó la masificación de la educación universitaria y el incremento de la matrícula femenina.

Pero los estudios revisados inducen a un matiz cualitativo en la interpretación de esta mayor representación numérica. El incremento femenino entre los cuerpos estudiantiles no garantizó que las mujeres gozaran de una equidad de oportunidades en su experiencia formativa. Tampoco que pudieran ejercer más tarde como docentes y/o investigadoras universitarias a la par que los varones. Es en los años ochenta, con la emergencia de los estudios de las mujeres, que estas desigualdades empezaron a ser tomadas como una agenda investigativa en México (aunando autoras de diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanidades).

En los ochenta, la militancia de las académicas feministas por la institucionalización de perspectivas y debates críticos sobre las desigualdades enfrentadas por las mujeres en las universidades mexicanas (y en la sociedad en general) respaldó la creación de diversos centros de investigación especializados en estos temas. Esta militancia potenció, además, la inclusión de estos asuntos en las mallas curriculares universitarias y como ejes de la revisión de los aspectos sexistas de la educación en México. Ya para los noventa, toda esta articulación temática, institucional y militante había convergido en los estudios de género, que vienen desde entonces presionando la transformación del androcentrismo institucional en las universidades del país.

Pese a ello, en los noventa y en las primeras décadas del actual siglo, las inequidades y violencias de género en los espacios científico-universitarios siguieron siendo registradas en los estudios sobre el tema. Se observaron patrones reiterados de segregación vertical y horizontal, y varias expresiones simbólicas cotidianas que desvalorizan lo femenino en las universidades y el sistema científico mexicano.

Así, las trayectorias laborales femeninas en la academia mexicana son muchísimo más accidentadas que las masculinas; las mujeres encuentran enormes dificultades para acceder a los espacios decisorios y a las altas jerarquías. Cuentan con menos reconocimiento comunitario y económico, están sobrecargadas de funciones menos prestigiosas y más demandantes. Además, sufren altísimos niveles de sobrecarga en la conciliación de sus actividades productivas y reproductivas. A pesar de los logros de institucionalización de la perspectiva de género en las universidades, persiste un marco interpretativo cultural más amplio que configura a las mujeres como *madres-posas*, empujándolas sistémicamente a las dobles o triples jornadas.

Vimos, además, que en los noventa, la aseveración de las políticas neoliberales en el sistema científico-universitario mexicano exacerbó estas desigualdades, imponiendo retos adicionales a las académicas, quienes por su sobrecarga de cuidados y trabajos domésticos enfrentaron con menos tiempo y herramientas las nuevas demandas de híper-productividad y competencia individualista. Se consolidó, también, un discurso masculino sobre la responsabilidad individual de las académicas por estos sucesos: como si el rezago femenino no se tratara de un hecho social total y sistémico (externo, general y coercitivo para las mujeres académicas en su conjunto).

Entre 2000 y 2010, la expansión de los cargos académicos sugiere un nuevo ciclo de masificación de las universidades: ahora no de sus cuerpos estudiantiles, sino de sus plantas académicas. Pero esta expansión implicó una desjerarquización de la profesión que resultó menos prestigiosa que en otras décadas. Es justo en este momento que se observa una mayor apertura a la presencia de mujeres en cargos docentes y de investigación universitaria en México.

Asimismo, los estudios para 2010-2020 indicaron que las académicas siguieron ocupando los cargos de menor jerarquía, prestigio y remuneración; que accedieron a menos financiamiento de investigación, estando más sobrecargadas con múltiples funciones. Si no fuera suficiente, indicaron también la persistente brecha salarial de las académicas con relación a sus los pares hombres. En síntesis, la masificación de la presencia femenina en el sector académico ocurrió cuando los cargos de docencia superior e investigación se volvieron menos atractivos socialmente, y empujando las mujeres a ocupar funciones menos recompensantes internamente en estos nichos laborales.

Los estudios para el periodo 2020-2024 siguieron apuntando a la enorme sobrecarga de cuidados familiares y trabajos domésticos como la principal razón por la cual las académicas mexicanas retrasan, rezagan o abandonan la profesión. Las obras revisadas indican la urgencia de iniciar en las universidades del país un debate transversal sobre la reorganización de los cuidados y trabajos domésticos. Las políticas para prevenir, identificar y tratar a la violencia de género son necesarias y urgentes, pero no son suficientes. Deben ser acompañadas de una redefinición de los roles de género: de una apertura a reconfigurar las cargas sociales de las funciones esenciales para la vida.

Así las cosas, este artículo permite afirmar como lo hizo Buquet (2016) que, en las instituciones científico-universitarias mexicanas, los mecanismos, moralidades y patrones relacionales reproducen un orden de género que perpetúa el poder masculino. Esto dificulta la participación de las mujeres y diversidades sexo-genéricas en la vida universitaria con equidad de condiciones y entorpece sus trayectorias académicas. Pero también impacta en aspectos simbólicos, configurando los imaginarios colectivos e identificaciones subjetivas.

Habría, así, culturas institucionales universitarias en México que perpetúan perspectivas bipolares sobre los sexos, reduciendo los significados de las relaciones de género a los mandatos naturalizados sobre los roles masculinos y femeninos. Estas visiones invaden y se articulan a partir de las disciplinas del conocimiento, de las jerarquías, de la división de los espacios en las universidades. También afectan la apreciación sobre las capacidades y responsabilidades de la gente. Reproduciendo la cosmovisión de la ciencia y de la investigación como funciones prototípicamente masculinas.

También vimos en este estudio la importancia de las movilizaciones estudiantiles y académicas para visibilizar la violencia y el acoso sexual en las universidades mexicanas. Esta militancia logró desentrañar silencios institucionales y construir una atmósfera de debate. La ideología de que las universidades son espacios progresistas, de que no habría discriminaciones efectivas de género entre sus claustros es un enorme problema: construye un velo interpretativo y un tabú discursivo sobre las situaciones reiteradas que impactan la vida de los géneros no-masculinos. La articulación entre las voces militantes estudiantiles y académicas constituye un horizonte fundamental para la profundización de estos debates y para ejercer presión sobre las instituciones y gobiernos (nacionales, regionales) que deben diseñar programas y políticas en esta materia.

Terminamos este texto explicitando la urgencia de dialogar y generar datos sobre la experiencia de las diversidades sexo-genéricas en el sistema científico-universitario mexicano. La ausencia de informaciones es un gran obstáculo para comprender las desigualdades y violencias de género que estas personas enfrentan en su experiencia estudiantil y desempeño profesional académico. Urge expandir las visiones de las re-

laciones de género para contemplar las heterogeneidades que configuran los espacios universitarios del siglo veintiuno.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), que financia el presente estudio a través del Proyecto Fondecyt 1230017; y a la *Humboldt Foundation* (Alemania) que lo apoya a través de la *Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers* (atribuida a Menara Guizardi).

Referencias

Barreto, M. y Flores, N. (2016). Institucionalización, violencia de género y demandas desde la base. *Nómadas*, (44), 201-217.

Barrientos, R. (1991). La maestra universitaria: doble jornada laboral. *Estudios Sociológicos*, 9(26), 235-252.

Bautista, G. (2023). Mujeres investigadoras adscritas al SNI. Identidades, obstáculos y retos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9605-9622.

Blázquez, N. (1984). La mujer en la ciencia. *Nueva Sociedad*, (74), 141-145.

Blázquez, N. (1992). Incorporación de la mujer a la ciencia a comienzos de los noventa. En M. Tarres (Ed.), *La voluntad de ser: Mujeres en los noventa* (pp. 123-147). PIEM-COLMEX.

Brunner, J. J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. SEP-UAM-A.

Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225.

Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-43.

Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. UNAM.

Bustos, O. (1989). Los estudios de la mujer (y de género) en la UNAM: Investigaciones y tesis. En *Estudios de género y feminismo* (pp. 123-147). UNAM.

Bustos, O. (2000). Los sujetos de la educación superior. En D. Cazés Menache, E. Ibarra Colado y L. Porter Galetar (Coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior: Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir* (pp. 353-378). UNAM.

Cabrero, E. (2014). *Main achievements and challenges of Mexico's National Researchers System 30 years after its creation*. CONACYT.

Cadena, E. (2021). La vulnerabilidad social en México: distribución espacial por sección electoral. *Economía, sociedad y territorio*, 21(67), 893-917.

Cardaci, D. (2005). ¿Ausentes o invisibles? Contenidos sobre las mujeres y los géneros en el currículo de licenciatura de universidades mexicanas. *Revista de estudios de género La ventana*, 3(21), 107-142.

Cárdenas, M. (2015). La participación de las mujeres investigadoras en México. *Investigación Administrativa*, 44(116), 1-22.

Carreras, M. (1989). *Docencia Universitaria sobre la problemática femenina. Posibilidades y obstáculos*. UNAM.

Castelli, A. y Valles, R. (2024). Mujeres investigadoras: ser "madre-esposas" y no morir en el intento. Caso de estudio: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (UAEH), México. *Desde el Sur*, 16(2), 1-25.

Cenovio, M. (1988). La educación durante la Revolución. *Revista Xictli*, (41), s.p.

Cerros, E. y Ramos, M. (2009). Discurso de género y emociones en mujeres académicas de alto rendimiento. *Revista Perspectivas Sociales*, 11(1-2), 187-209.

Chapa, A., Cadena, I., Almanza, A. y Gómez, A. (2022). Violencia de género en la universidad: percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado. *Revista Guillermo de Ockham*, 20(1), 77-91.

Cortés, R. y Castillo, C. (2024). Limitaciones y dificultades de académicas para ingresar o mantenerse en el Sistema Nacional de Investigadores. *Antrópica: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(19), 75-98.

Cortina, R. (1989). Women as leaders in Mexican education. *Comparative Education Review*, 33(3), 357-376.

de Garay, A. y del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30.

Didou, S. y Gérard, E. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009: ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, 33(132), 27-45.

Dip, N. (2022). Contemporary student movements in Mexico: Research challenges on an unfinished experience (2010-2020). *Revista de la Educación Superior*, 51(201), 87-109.

Elias, N. (1993). *El proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: FCE.

Flores, A. y Espejel, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la universidad. *Revista de Educación Social*, (21), 1-15.

Flores, A., Espejel, A. y Martell, L. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Ra Ximhai*, 12(1), 49-67.

Flores, N., Nava, I., Ortiz, E. y García, T. (2017). *Trabajo doméstico y de cuidados: un análisis de las poblaciones académica, administrativa y estudiantil de la UNAM*. UNAM.

Galaz, J. y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31.

Galván, L. (1989). *La educación superior de la mujer en México: 1876-1940*. La Casa Chata.

Gámaz, A., Gamas, G., Morales, M. y Rojas, J. (2020). Universidad y violencia de género: El caso de las universitarias de Guerrero, México. *Ciências Sociais Unisinos*, 56(2), 217-227.

García, P. (2000). Una agenda teórica para el estudio de las mujeres académicas. *Sociológica*, 15, (44), 163-179.

Garrido, M. y Tapia, S. (2022). De la universidad al mercado laboral, desigualdad de género en México. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 6(56), 45-71.

Garro, N. (1989). La mujer profesionista universitaria. *El Cotidiano*, (27), 66-70.

Garro, N. y Barrientos, R. (1990). Profesoras universitarias: Organización familiar y participación en el trabajo. En E. Ramírez Bautista y H. R. Dávila Ibáñez (Eds.), *Trabajo femenino y crisis en México: Tendencias y transformaciones actuales* (pp. 123-145). UAM.

González, R. y Gress, M. (2023). Tendederos de denuncia y emociones: una aproximación al tipo de violencia sexual experimentado por estudiantes universitarias. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (198), 167-183.

Gutiérrez, P. y Echeverría, R. (2022). Capitalismo académico y género: experiencias construidas desde la desigualdad en una universidad de Chiapas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (95), 29-61.

Hernández, C., Jiménez, M. y Guadarrama, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 4(176), 63-82.

Hernández, M. (2004). Las académicas universitarias mexicanas y su quehacer en la docencia, en la investigación y extensión: Una aproximación. Caso UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México). *Otras Miradas*, 4(1), 12-19.

Huerta, R. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 7(14), 281-306.

Ibarra, E. (2001). Considering "New Formulas" for a Renewed University: The Mexican Experience. *Organization*, 8(2), 203-217.

Izquierdo, I. (2009). Mujeres en la academia: ¿Cambio de oportunidades? *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 4, 51-66.

Izquierdo, I. y Atristan, M. (2019). Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores: Tensiones y estrategias identitarias. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 127-142.

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría género. *Nueva Antropología*, (30), 173-198.

Lerner, V. y González, L. (1979). *Historia de la Revolución mexicana, periodo 1934-1940: la educación socialista*. El Colegio de México.

Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 3(21), 187-227.

Macías, A. (1982). *Against all odds: The feminist movement in Mexico to 1940*. Greenwood Press.

Martínez, A. (1994). *Mujeres latinoamericanas en cifras*. FLACSO.

Mendieta-Ramírez, A. (2015). Desarrollo de las mujeres en la ciencia y la investigación en México: un campo por cultivar. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 12(1), 107-115.

Mendoza, A. y Soriano, A. (2009). Género y sexualidad en las universidades públicas mexicanas. *Iconos*, (35), 67-75.

Mingo, A. (2020a). "Juntas nos quitamos el miedo": Estudiantes feministas contra la violencia sexista. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 3-23.

Mingo, A. (2020b). "¡Con nuestras voces!": La lucha de estudiantes feministas contra la violencia. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 1-20.

Mingo, A. y Moreno, H. (2015). Looking the other way: Sexual harassment on campus. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(7), 9-16.

Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos*, 35(105), 571-595.

Morales, L. (1989). La mujer en la educación superior en México. *Universidad Futura*, 1(1), 68-77.

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 7-17.

Osorio, J. y Martell, F. (2009). Participación femenina en la profesión académica en México. En X *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.

Osorio, R. (2005). Las mujeres investigadoras en educación: Sus logros y retos. *La Ventana*, (21), 143-185.

Otero, L. y Espinoza, S. (2016). Nivel de sexismo y estereotipos de género en estudiantes de Trabajo Social Regiomontanas. *AZARBE: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (5), 17-30.

Pérez, F. (2023). Apuntes de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. *Debates por la Historia*, 11(2), 7-17.

Poniatowska, E. (1971). *La noche de Tlatelolco: testimonios de historia oral*. Ediciones Era.

Preciado, F. (2023). Manifestaciones de violencia hacia investigadoras universitarias. Del discurso al hecho hay mucho trecho. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 28(60), 117-136.

Ramírez, E., Bernal, X. y Mora, P. (2021). Análisis con visión de género de las desventajas acumuladas de las investigadoras en los procesos de producción del conocimiento en México. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 14, 61-74.

Rivera, E. (2003). Género y universidad: Una aproximación al estudio de las académicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, 1-18.

Rivera, E. (2005) Género, educación y universidad. Un acercamiento a la historiografía de México. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 5(1-2), 1-27.

Rivera, L., Mairesse, J. y Cowan, R. (2017). *Gender gaps and scientific productivity in middle-income countries: Evidence from Mexico – prepared for the Institutions for Development Department.* IDB.

Rodríguez, R. y Limas, M. (2017). El análisis de las diferencias salariales y discriminación por género por áreas profesionales en México, abordado desde un enfoque regional, 2015. *Estudios Sociales*, 27(49), 121-150.

Ruiz, L. (2005). Mujeres científicas: Descubrir otra historia de la ciencia. En I. de Torres (Coord.), *Miradas desde la perspectiva de género: Estudios de las mujeres* (pp. 123-145). Narcea.

Sandoval, E. y Tarrés, M. (1996). Mujer y educación en México, 1980-1990. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 26(3), 11-42.

Santín, D. y Caregnato, S. (2020). Concentración y desigualdad científica en América Latina y el Caribe a principios del siglo XXI. Un estudio cienciométrico. *Información, cultura y sociedad* (43), 13-30.

Santuario, A. y Lever, L. (2014). Desigualdad social y educación superior. *Universidades*, (59), 4-8.

Sieglin, V., Zúñiga, M. y Ramos, M. (2014). Políticas identitarias hacia mujeres investigadoras: Estrategias informales de discriminación en universidades estatales de México. En S. López y C. Quintero (Coords.), *Los estudios de género en el Norte de México a umbrales del siglo XXI* (pp. 311-338). COLEF.

Torres, A. y López, D. (2014). Criterios para publicar artículos de revisión sistemática. *Revista de especialidades médico-quirúrgicas*, 19(3), 393-399.

Tuñón, J. (1987). *Mujeres en México: Una historia olvidada*. Planeta.

Vázquez, V. y Rugna, C. (2017). Acción colectiva en torno a la agenda feminista sobre violencia de género en las Universidades Nacionales argentinas. *Boletín científico Sapiens Research*, 7(1), 13-21.

Velasco, I. (2007). Hacia una educación superior con equidad de género. *Inventio: La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 3(5), 43-48.

Zamudio, F., Andrade, M., Arana, R. y Alvarado, A. (2017). Violencia de género sobre estudiantes universitarios(as). *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 24(75), 133-157.

Zubieta, J. y Marrero, P. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15-28.

Sobre las autoras

Isabel Araya es licenciada en antropología social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Es magíster en antropología social por la Universidad de Tarapacá (Chile) y estudiante del doctorado en antropología de la Pontificia Universidad Católica de Chile en cotutela con la Universidad Sorbonne-Nouvelle en Francia. Correo Electrónico: isabel.araya.morales@gmail.com.
https://orcid.org/0000-0002-6616-5225

Menara Guizardi es cientista social y posgraduada en ciencias humanas y desarrollo regional por la Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil); máster en estudios latinoamericanos y doctora en antropología social por la Universidad Autónoma de Madrid (Espana). Realizó dos postdoctorados en antropología social, con la beca del colegio doctoral de la Universidad Nacional de San Martín y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina (CONICET). Es investigadora adjunta del CONICET (Argentina) en la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad nacional de San Martín (Argentina), investigadora externa de la Universidad de Tarapacá (Chile) y cuenta con la Georg Forster Fellowship for Experienced Researchers de la Alexander von Humboldt Foundation (Alemania). Correo Electrónico: menaraguizardi@yahoo.com.br. https://orcid.org/0000-0003-2670-9360

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

Editor
Matthias Gloël

Coordinador editorial
Víctor Navarrete Acuña

Corrector de estilo y diseñador
Ediciones Silsag

Traductor, corrector lengua inglesa
Mabel Zapata

sitio web
cuhso.uct.cl

e-mail
cuhso@uct.cl

licencia de este artículo
Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO