

Situación laboral de las académicas en instituciones de educación superior. León, Guanajuato, 2012-2015

Employment status of female faculty in institutions of higher education. León, Guanajuato, 2012-2015

Volumen 17, Número 3
Setiembre-Diciembre
pp. 1-35

Este número se publica el 1° de setiembre de 2017
DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30221>

Célica Esther Cánovas Marmo

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Situación laboral de las académicas en instituciones de educación superior. León, Guanajuato, 2012-2015

Employment status of female faculty in institutions of higher education. León, Guanajuato, 2012-2015

Célica Esther Cánovas Marmo¹

Resumen: Este artículo recupera una investigación realizada de 2012 al 2015, que indagó las percepciones laborales de académicas en cuatro Instituciones de Educación Superior (IES), del municipio de León, Estado de Guanajuato, México; su objetivo era comprobar si el contexto institucional reforzaba el sistema sexo-género, impidiéndoles el desarrollo profesional académico. La metodología cualitativa de tipo exploratorio utilizada, buscó conocer las vivencias de diez académicas que tuviesen Maestría o Doctorado –o lo estuvieran cursando–; la selección se hizo, primero por conveniencia, luego por avalancha, cerrándose con un muestreo deliberado; siendo abordadas mediante entrevistas semiestructuradas por un guión previo. Este muestreo no probabilístico cualitativo estuvo precedido por una exploración cuantitativa sobre la población desagregada por género, en lo que resultó un total de IES, 64 privadas y 11 públicas, con 82 y 16 planteles, respectivamente; se denotó que en los cargos de docentes, docentes-investigadores e investigadores –de tiempo parcial o completo–; ejercían la docencia una minoría de mujeres –15% menos en las IES privadas y 20% en las públicas–; el número de docentes-investigadores en el periodo estudiado decreció, tanto hombres como mujeres; y en las tareas de investigador de tiempo completo, no había mujeres. El análisis crítico del discurso de las entrevistadas evidenció que el sistema sexo-género imperante en la academia, hacía que el género actuara como un regulador de las prácticas laborales, subordinando a las mujeres al poder de los varones; coartando así, su desarrollo profesional. Por lo expuesto, se concluyó que, si bien la normatividad institucional promovía la igualdad de género, la cultura institucional mantenía a las mujeres en un plano subalterno.

Palabras clave: educación superior, género, mujer y desarrollo.

Abstract: This article recovers an investigation on the employment perceptions of female faculty in four different Higher Education Institutions (HEIs) in León (Guanajuato, Mexico), performed between 2012 and 2015. Its main objective was to verify if their institutional context reinforced the sex-gender system, preventing their professional development within their Academic Community. The exploratory qualitative methodology used, sought the experiences of ten female faculty who had obtained a Masters or Doctorate Degree - or that were in the process of obtaining it. The first selection of the sample was done out of convenience, then by an avalanche of study subjects, ending finally with a deliberate selection of the subjects to be studied being addressed through semi-structured interviews using a predesigned script. This non-probabilistic qualitative sampling was preceded by a quantitative exploration on the disaggregated population by gender, which included a total of 64 private HEIs, with 82 campuses; and 11 public HEIs with 16 campuses. The quantitative exploration denoted that in teaching positions women were a minority (15% less in private HEIs and 20% less in public HEIs); that the professor-researcher positions, both male and female, decreased during the period of this study; and that in positions for full-time researchers there were no women. The critical analysis of the discourse provided by the interviewees evidenced that the prevailing sex-gender system in the academic environment revolved around gender acting as a regulator of labour practices which subjects women to the power of males; thus undermining the professional development of women. As a result, this study presents that even if the institutional regulations promote gender equality, the organizational culture still holds women in a subordinated level.

Key words: higher education, gender, women and development.

¹ Docente-Investigadora en la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), Campus León, México. Doctora en Ciencias Sociales – Universidad Autónoma de Aguascalientes-Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa México.

Dirección electrónica: celica.canovas@hotmail.com

Artículo recibido: 18 de octubre, 2016

Enviado a corrección: 16 de marzo, 2017

Aprobado: 24 de julio, 2017

1. Introducción

La inquietud de conocer la realidad laboral de las mujeres académicas de las Instituciones de Educación Superior (IES), en León Guanajuato, se remonta a 1996, cuando recabamos seis historias de vida en cuatro instituciones, de cuatro académicas reconocidas por el trabajo innovador, y dos académicos que narraron sus percepciones sobre dichos desempeños; la intención era comprobar si la identidad de género se relacionaba o no con el quehacer innovador que ellas practicaban. Otras investigaciones que realizamos con perspectiva de género fueron: una en alumnas/os de varios ámbitos universitarios leoneses mediante la técnica de trabajo grupal; otra, con mujeres en cargos administrativos, a quienes aplicamos entrevistas a profundidad. Estos estudios despertaron la necesidad de seguir problematizando, con perspectiva de género, la realidad laboral de las IES leonesas.

Aún cuando se habla mucho de la feminización del personal de las IES en América Latina, incluyendo a México (Papadópulos y Radakovich, 2006), en el municipio de León, Estado de Guanajuato, lo que pudimos observar en las instituciones donde hemos trabajado durante las tres últimas décadas, denotó que el número de mujeres en el desempeño de las actividades de investigación, y más aún en los cargos de toma de decisión, era menor que el de los hombres, lo cual no era tan notorio en el ejercicio de la docencia. Más adelante veremos qué cifras oficiales encontramos que verificaron esta apreciación.

Como se puede apreciar en la Figura 1, el mapa de México muestra la división territorial en Estados, el de Guanajuato se destaca en color naranja ocupando el centro del país.

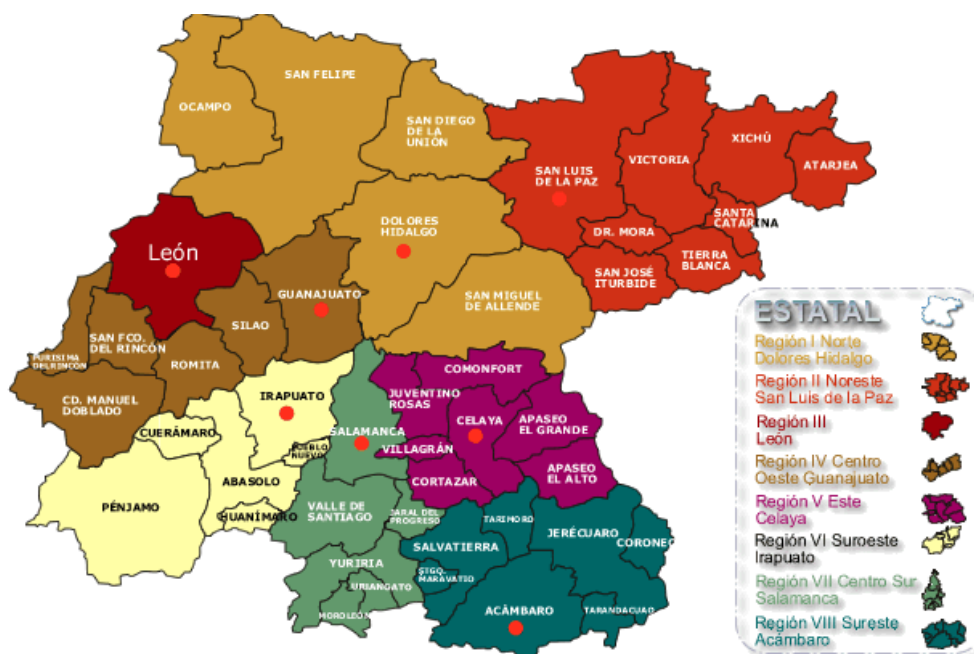
Figura 1. Mapa de los Estados Unidos Mexicanos, más conocido como México, que muestra la centralidad que ocupa el Estado de Guanajuato.



Fuente: Travel by Mexico, s.f.

El municipio de León y el municipio de Silao (ambos de la Región III), junto con los municipios de Celaya (Región V, Este), Irapuato (Región VI, Suroeste) y Salamanca (Región VII, Centrosur), como se puede apreciar en la Figura 2 forman el llamado "corredor industrial"; cuyas industrias se abre cada vez más a las inversiones extranjeras de tipo de producción maquiladora, particularmente de la industria automotriz.

Figura 2. División territorial en municipios del Estado de Guanajuato que señala las regiones a que pertenecen.



Fuente: Estado de Guanajuato, Catálogos educativos, 2015.

No obstante, el imaginario social contextual se caracteriza por un estilo de vida que enfatiza "la condición tradicional de género" (Butler, 1997). En este escenario, las IES públicas, preocupadas por satisfacer un creciente mercado laboral del tipo maquilador, ofrecen carreras centradas en las tecnologías, consideradas más adecuadas para los hombres que para las mujeres, esto es una de las causas para que ellas sean un grupo minoritario en dichas instituciones.

En el ámbito educativo estudiado, aún cuando la normatividad imperante promovía la presencia de las mujeres, las condiciones que señalaron las entrevistadas en el desempeño laboral denotó falta de equidad. Esto, atribuible a que sigue siendo visto desde el binomio sexo-género, el cual hace que las mujeres continúen subordinadas al poder masculino (Rubin, 1986).

Ante este escenario general nos propusimos responder la siguiente pregunta:

¿Cómo percibían las académicas la realidad laboral en el ámbito de las IES del municipio de León?

El objetivo era recabar las vivencias de las mujeres profesionales de la educación superior, especialmente quienes detentaban postgrados, y así conocer sus experiencias respecto a la igualdad de posibilidades de inserción y desempeño profesional del trabajo académico, en las IES leonesas.

Para generar conocimientos que respondiesen al problema planteado, estudiamos las tendencias institucionales respecto a las características del personal académico contratado, en particular centradas en las narraciones de las propias entrevistadas. Para lo cual utilizamos categorías dimanadas de la teoría, como: género, *habitus*, imaginario social, entre otras.

También, buscamos posibles cambios que propiciaran una reconversión de la situación en un futuro cercano, tomado como referente los que denotaban las entrevistadas. Ello permitió identificar categorías que emergían de sus discursos, como estrés laboral, choque generacional y otras.

Previo a ello, realizamos un sondeo cuantitativo para conocer el número de mujeres y hombres que se desempeñaban en cargos académicos de las IES leonesas. Cuyo proceso y resultados los tomamos como antecedentes locales.

Cabe señalar que por cuestiones de tiempo y por no contar con equipo de personas para hacer la investigación, debido a la carencia de recursos económicos, me vi obligada a delimitar dicha búsqueda a los periodos 2012-2013 y 2013-2014, y así dedicarme a entrevistar a las académicas durante el año 2015.

2. Marco teórico

La investigación demandó recabar aportes teóricos en torno a los siguientes conceptos: género, perspectiva de género, división sexo-género del trabajo, *habitus*, imaginario social, también se destacó la simbiosis del *habitus* con el imaginario social y el papel que ello tiene en la conformación de la subjetividad femenina.

2.1 El género y la perspectiva de género

Se ha definido el género como el conjunto de significados que cada sociedad, en épocas diferentes, le atribuye a hombres y a mujeres (Burin y Dio, 1996). Dicha visión binaria del sexo se explica mediante una lógica conceptualizada en términos de "o lo uno o lo otro" propia del modo de producción capitalista, origen de la división de la familia nuclear moderna; uno ocupa la posición jerárquica superior y la otredad es la subordinada; el primero

es sujeto, la segunda es objeto (Burin y Meler, 2000, p.101). Así el género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias sexuales entre mujeres y hombres, es identificado como la forma primaria de las relaciones de poder (Bourdieu, 2000). Dicha concepción binaria conlleva mecanismos plasmados en los estereotipos o condicionantes rígidos de los papeles de hombres y de mujeres, que pautan comportamientos limitantes del potencial de las personas (Lamas, 2007).

De lo expuesto deviene que el género, como construcción sociocultural basada en la dicha forma binaria del sexo-género, fundamenta las funciones de las mujeres de procrear la especie y lo que ello implica (ser madre, esposa y acompañante); incidiendo en que sean tipificadas como emocionales y afectivas, asignándoles el hogar como "su" *hábitat*. Mientras que los hombres, reconocidos como los proveedores, se les caracteriza como fuertes, racionales y ecuanímes, adjudicándoles las tareas del mundo público, como la educación y el trabajo remunerado (Bustos, 2012). Ante este escenario, la perspectiva de género –originada en la visión feminista²– cuestiona el carácter esencialista del ser mujer y su subordinación irrefutable al hombre.

Se pueden rastrear muchos ejemplos de feministas en la historia; sin embargo, a partir de las décadas de los años 60 y 70 en el ámbito académico, muchas teóricas se dieron a la tarea de hacer visibles a las mujeres en la esfera social, constituyendo distintas vertientes de trabajo que se enlazan entre sí en la consecución de ese fin común. Vertientes que, con diversos actores sociales que actúan en distintos contextos, empleando diferentes estrategias, hacen que el género se reconozca como un ordenador social.

Por lo tanto, consideramos que la perspectiva de género es un corpus teórico polifacético, polisémico y dinámico, por ende, complejo; proveniente de una construcción derivada de distintas búsquedas y desde diferentes ángulos, con el objetivo de posicionar a las mujeres en el escenario social. Esto, a la vez que le da valor a dicha perspectiva, paralelamente le confiere debilidades, redundando en un devenir conceptual con hitos sobresalientes y, también, con estancamientos. No obstante, en el campo de las ciencias sociales, hay quienes reconocen que ha enseñado a ver la realidad de manera diferente.

En el contexto del ámbito mexicano de educación superior que nos ocupa, múltiples estudios evidencian que la dimensión social del género es un factor decisivo en las relaciones de poder dentro de las instituciones (Alvarado, 2004; García Guevara, 2004;

² Cabe señalar que la lucha reivindicativa feminista dio lugar a la primera y segunda oleada de la perspectiva de género; ya en la tercera, el binarismo parece quedar atrás, al abrirse otras posibilidades.

Bustos, 2005; Blázquez, Busto y Fernández, 2012; Odorika, 2015). Relaciones que, basándose en las diferencias sexuales, conllevan como resultado una organización favorable a los hombres, otorgándoles jerarquías, diferenciaciones personales y reconocimientos (Buquet Corleto, Cooper, Mingo y Moreno, 2013). De ahí que entendamos al género como un ordenador proveniente de la concepción sexo-género del trabajo.

2.2 División sexo-género del trabajo

Esta categoría define el ejercicio del trabajo como una actividad que, desde la antigüedad hasta el presente, subordina a las mujeres según los significados culturales atribuidos al género. Rubin (1986, p.97) definió de manera general el "sistema sexo-género [como el] conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen todas esas necesidades humanas transformadas". Como sistema, las relaciones sociales transforman la sexualidad biológica en trabajo debido a las necesidades que imperan, según la época y el lugar; dicho mercado laboral determina el valor de la fuerza de trabajo, mediante un "elemento histórico y moral" que lo diferencia de las demás mercancías (Rubin, 1986, p.102, cita a Marx, 1972, p.171); en dicho elemento está subsumido todo lo relativo al sexo, a la sexualidad y a la opresión sexual, lo cual Marx no teorizó. Sin embargo, la exégesis de aportes teóricos, como los de Engels, Levy Strauss, Freud y Lacan, le sirvieron a Rubin para redefinir dicho sistema, denotando que su relevancia radicaba en ser un sistema factible de modificar, porque "servía a efectos económicos y políticos, distintos de los que originalmente fue diseñado para cumplir" (Rubin, 1986, p.135, cita a Scott, 1965). Ello se logra mediante un quehacer político, del cual no escapa el escenario de las IES que nos ocupa.

Según Buquet Corleto, Cooper, Mingo y Moreno, (2013), en el ámbito académico el ejercicio masculino de poder materializa un imaginario colectivo que crea y da sentido a las relaciones sociales construyendo una cultura institucional donde impera un discurso falaz; ya que, si bien es políticamente correcto al enfatizar la no discriminación de las mujeres, hay pautas de discriminación en argumentos como: "las mujeres no están las universidades porque no quieren o porque no pueden" (Buquet Corleto, Cooper, Mingo y Moreno, 2013, p.19); con ideas como esta, se responde a cuestionamientos planteados en una larga disputa sin resolver, que se generó en la concepción misma de la educación superior; ámbito pensado por y para hombres. Disputa que se reactiva ante el empuje de las demandas reivindicativas de mujeres y hombres que cuestionan la discriminación de ellas en las IES.

2.3 Habitus e imaginario social

El *habitus* es un concepto complejo, definido como:

[...] un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes, cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir. (Bourdieu, 1998, p. 178)

Todo *habitus* produce prácticas según esquemas sociales del pasado, asegurando la presencia activa de experiencias anteriores mediante la conservación de maneras esquematizadas de percibir, pensar y actuar; garantizando la conformidad de las prácticas a través del tiempo (Bourdieu, 1980, p. 91).

Así, las estructuras sociales y las estructuras mentales de los individuos se corresponden al combinar la objetividad impuesta por el contexto social con la visión de los sujetos; estos aportan los elementos constitutivos de sus percepciones en la construcción de la realidad. Por tanto, no son esquemas mentales ajenos a posibles cambios, ya que poseen una flexibilidad potencial cuyo dinamismo demanda actualizaciones acordes a las prácticas que se operan bajo determinadas situaciones (Bourdieu, 1980, pp.302-304) Es ahí donde la imaginación juega un papel determinante como impulsor del cambio del carácter instituyente del imaginario social (Castoriadis, 2004, p. 20).

Según Cornelius Castoriadis (2003), la *imaginación* –que para unos es la función del cerebro, para otros es la del alma–, transforma las “masas y energías” en cualidades; de manera más general, provoca el flujo de representaciones, y en el seno de éste liga rupturas y discontinuidades, dado que: “Nosotros reagrupamos estas determinaciones del flujo representativo (más comúnmente, del flujo subjetivo, consciente o no consciente) en una potencia, una *dunamis*, diría Aristóteles, un poder-hacer-ser adosado siempre sobre una reserva, una provisión, un plus posible” (Castoriadis, 2003, pp. 1 y 3).

De ahí la importancia de tener en cuenta lo que las académicas dicen respecto a sus vivencias laborales. Tomando como base la propuesta freudiana, el individuo se rige por el deseo y así expresa lo que imagina; no obstante, si cada quien ejerciera su propio deseo, en la humanidad solo reinaría el caos. Esto no sucede porque existe una alteridad en las sociedades que pauta la conducta de los individuos, haciendo que se comporten de manera social; “esta alteridad de las sociedades instituidas, y el hecho genérico de la institución

humana de la sociedad en general, posee mínimamente un lenguaje, reglas de reproducción, reglas de lo prohibido, de lo permitido, de lo lícito y de lo ilícito, de la manera de producir y reproducir la vida material". Esa alteridad estructurante del imaginario social no es estática, su dinamismo se debe a que "la sociedad es la historia y su historia, su temporalidad creadora propia y destructora... Por lo tanto, la sociedad se crea a sí misma" (Castoriadis, 2004, p. 23).

En consecuencia, el imaginario social establece significaciones sociales que se materializan e instrumentan en instituciones de poder (religioso, económico, político, familiar y hasta el lenguaje). Ello es posible por las dos características que posee el imaginario social: 1) la lógica que sigue en su construcción y 2) lo insídico que puede dimanar de dicha construcción. La primera es la particularidad silogística que impone el compartir atributos, al ser parte de algo; la segunda es lo que se impone como unívoco, lo que hace que sea válido, aun sin serlo, en todas las instituciones (familia, iglesia, academia, estado); incluso el lenguaje, cuyo carácter polisémico no se discute, acepta las ambigüedades que provienen de tal construcción, (ya que, el interlocutor extrae el sentido unívoco de lo que se dice, debido al carácter insídico de los significados) (Castoriadis, 2004, p. 38).

Así, los sujetos son producto de la sociedad y la perpetúan; pero, como ésta es histórica, también la modifican. Como sujeto

(...) sólo puedo ser libre bajo una ley si puedo decir que esta ley es la mía y si tuve la posibilidad efectiva de participar en su formación y su posición... mi propia libertad, en su realización efectiva, es función de la libertad efectiva de los otros. (Castoriadis, 2004, p. 274)

Vista la realidad con perspectiva de género, se comprueba que el imaginario instituyente pauta relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres. Esto comienza a cambiar cuando las mujeres participan en la esfera social, previamente reconocida como exclusiva de los hombres; unas veces por demandas impuestas desde la organización social masculina, por escasez de mano de obra masculina, como sucedió en las dos grandes guerras; y en otros momentos, debido a la beligerancia de las mismas mujeres, como fue el movimiento de las sufragistas en Inglaterra y Estados Unidos.

Así, en la modificación del *habitus* y del imaginario social que de él proviene, la imaginación del sujeto es un elemento importante en la estructuración del imaginario personal; esto vincula la imaginación con la subjetividad de la persona, haciendo posible el proceso de autoconstrucción de la identidad y que en nuestro estudio de caso, significa la

autoconstrucción de la identidad de género. Por tanto, en la resignificación del género, tiene un papel preponderante la relación simbiótica, o de apoyo mutuo, elementos como: *habitus*, imaginario social, subjetividad-imaginación, imaginario personal-identidad.

Según Braidotti (2000):

(...) el punto de partida de la mayor parte de las redefiniciones feministas de la subjetividad es una nueva forma de materialismo que desarrolla el concepto de materialidad corporal, poniendo énfasis en la estructura corporizada y, por lo tanto, sexualmente diferenciada del sujeto hablante. (Gargallo, 2006, cita a Baridotti, 2000, p.15)

Dichas modificaciones surgen a partir de la corporización del sujeto, cuando el cuerpo no se toma como una categoría biológica ni sociológica, sino como una conjunción de lo físico, lo simbólico y lo sociológico. En ello la subjetividad actúa como una pantalla personal que delinea la realidad, mediante la percepción que de ella tiene el sujeto y cómo imagina transformarla.

2.4 Subjetividad-imaginario personal-identidad

La subjetividad es un factor prioritario en la construcción de las vivencias que perciben al género como un ordenador de las relaciones sociales; precisamente la elección del punto de mira de la investigación situada, con que asumimos el estudio, implica recabar las experiencias de las mujeres seleccionadas. Los significados culturales asignados al género por el *habitus*, origina sus subjetividades; sin embargo, el ejercicio profesional académico les permite reconocer y denunciar las contradicciones que viven, fuera y dentro de ellas mismas; por ejemplo, mientras el imaginario social concibe el nivel básico de la educación académica como un lugar natural para el desempeño laboral de las mujeres, este trabajo –aunque remunerado–, se contextualiza en los estereotipos del género femenino, no dejando lugar a pensar que provenga de la necesidad o la elección de ganar un sueldo, ni que las mismas mujeres lo decidan.

Mientras que, en otros niveles educativos, la presencia de las mujeres se cuestiona tácita o implícitamente debido a múltiples factores, como: Uno, el discurso cartesiano que ha obstaculizado la presencia femenina en el mundo de las ciencias exactas, con el argumento de que el método demanda racionalidad y objetividad, capacidades intelectuales que se reconocen como propias de los hombres y de las cuales carecen las mujeres, según los

criterios de este positivismo científico. Otro, la manera discriminatoria en que operan las instituciones, donde el avance de las mujeres se ve coartado por un "techo de cristal" (Burin y Dio, 1996) metáfora que significa un bloqueo implícito que les impide ascender, aún cuando se dice que no existe tal impedimento. Mas, también hay factores internos, como el autobloqueo, donde el imaginario social entretejido con las subjetividades personales determina a las mujeres a una autoconstrucción de "fronteras de cristal", que coartan el propio desarrollo profesional, al sentirse obligadas interiormente a cumplir con los papeles asignados por el género, como lo son el priorizar la familia y el hogar (Burin, 2008).

Resumiendo, nuestro trabajo parte de la concepción del género como una construcción cultural que, según la concepción binaria del sexo (hombre-mujer), atribuye las funciones y papeles de ambos. En cuanto a la perspectiva de género, permitió percibir en las IES una cultura institucional pautada por esquemas sociales androcéntricos debido a los parámetros de un *habitus* que moldea el imaginario social portador de una visión laboral sexo-género, haciendo el quehacer profesional de las académicas siga condicionado al elemento masculino. No obstante, en sus narrativas aflora una visión subjetiva creando la expectativa de una la construcción del imaginario personal, perfilando sus identidades.

3. El contexto

Abordaremos desde una perspectiva de género la situación general de las mujeres en el ámbito académico, primero como estudiantes y después, como profesionales de las IES; luego se pasará a la situación de las académicas en el plano local, a través de las cifras.

En el escenario educativo, hasta el presente, los saberes se produjeron sin la participación de las mujeres, creando teorías en torno a un conocimiento sexuado. Ello coadyuva en la institucionalización social de dicho criterio y, como consecuencia, la imposición de la centralidad masculina; de este modo, las mujeres quedan adscriptas al poder del hombre, como sujeto hegemónico. Según Palomar (2011, p. 101): "Hay un presupuesto implícito acerca del sujeto supuestamente neutral del mundo científico y académico y que, en realidad, se ha develado como un sujeto masculino".

Entonces, ver la realidad académica con perspectiva de género implica cuestionar los contenidos y modos en que se transmiten los conocimientos, así como, quiénes los imparten; ya que, el androcentrismo en la ciencia desde su concepción y en su práctica, implican el sexismo en la educación, lo cual explica su resistencia a cambios, como la incorporación de las mujeres en las IES.

Respecto a la población estudiantil, datos tomados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la (Unesco), (2013) constatan que en 90 países, hay más mujeres que cursan la educación superior, que en años anteriores. Sin embargo, en el año 2009 del 54% de esos países con estudiantes en dicho nivel educativo, el mayor porcentaje corresponde a los hombres, mientras que el 43% de los países cuenta con un alumnado femenino mayor. En dicho nivel educativo, las mujeres alcanzaron más representatividad que en el nivel básico y secundario. Asimismo, el crecimiento mayor de la población femenina del periodo comprendido entre 1970 y 2009, corresponde a América Latina y el Caribe, pasando de 0.62 a 1.21 el Índice de Potenciación de Género (IPG).

La distribución de la matrícula por disciplina académica también denota disparidad. En 2009 el porcentaje de mujeres matriculadas en América Latina por disciplina era del 57% en ciencias sociales, negocios y leyes (70% ciencias sociales y del comportamiento, 61% periodismo e información, 56% administración y negocios, y 52% leyes). El 41% era en ciencias (67% de la salud y de la vida, 51% en físicas, 53% en matemáticas y estadística y 31% en computación). En tal distribución, todos los países no contemplaron las ingenierías, ni la manufactura, ni la construcción, porque en ellas predominaba la población masculina (Unesco, 2013).

Según el Anuario Estadístico de Educación Superior, en México, durante los ciclos escolares 2012-2013 y 2013-2014, la matrícula en licenciaturas universitarias y tecnológicas estaba constituida por un total de 2.5 millones de personas, de las que 1.5 millones eran hombres y 1.2 millones eran mujeres. Según las áreas de conocimiento, cursaban ciencias sociales y administrativas el 34% de hombres, mientras que el 50.6% eran mujeres; en ingenierías y tecnología el 40.4% eran hombres y el 13.5% eran mujeres; ciencias agropecuarias contaron con el 2.6% de hombres y el 1.0% de mujeres; ciencias naturales y exactas, tuvieron el 8.7% de hombres y el 6.3% de mujeres; educación y humanidades, los hombres eran 4.3% y las mujeres el 10.7%; finalmente en ciencias de la salud se reportaron el 4.3% de hombres y el 10.7% de mujeres (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Anuies. Ciclos escolares 2012-2013 y 2013-2014).

Como se puede observar en las cifras,

(...) existen profundos atavismos culturales que provienen de las estructuras familiares y de los ámbitos escolares para que las mujeres no estudien carreras en ciertas disciplinas, pero también ocurre que en ciertas licenciaturas no se aprecia, ni se valora,

que los hombres lleven a cabo sus estudios profesionales. (Garay y Valle, 2012, párr. 5)

Dichos atavismos se manifiestan en la elección por parte de las mujeres de áreas del conocimiento dedicados al cuidado de los otros –salud y educación–, y en aquellas de corte humanista, social y administrativas; dejando para los hombres las áreas que, según la perspectiva cultural imperante son específicamente para ellos, por demandar racionalidad, lógica o fuerza física, como en los casos de las ingenierías, las tecnologías y la mecánica.

Por su lado el Banco Mundial reportó un aumento en la tasa bruta de la cobertura en educación superior (grupo de edad de 18 a 23 años), misma que pasó de 23.3% en 2005 a 29% en 2012. El IPG en el mismo período pasó de 0.959 en 2005 a 0.976 en 2012, lo que representa casi una condición de paridad entre estudiantes, con una ligera ventaja de participación masculina (World Bank, 2015). La casi paridad de hombres y mujeres en la población estudiantil de IES, parece estar respaldadas por las cifras; aunque las mismas no sirvan para asegurar la calidad en sus experiencias de la vida académica.

Pero, ¿qué sucede con la inserción de las mujeres en la vida laboral de las IES? Según las cifras paritarias no se reflejan en la presencia de las mujeres en puestos académicos. Por ejemplo, la Unesco (2012) denota que en el desempeño del trabajo académico de dicho nivel, la presencia de las mujeres disminuye mucho; muestra de ello es que en actividades de investigación la proporción de hombres es del 71%, mientras que las mujeres es del 29%. De los 90 países integrantes de este organismo internacional, en 54 la presencia de las mujeres dedicadas a la investigación va de 25% al 45%.

México no es la excepción, dado que el IPG medio de empleos académicos reportados por SEP en 2014 es 0.69 favorable a los hombres; a ello se suma la disminución del número de mujeres en el desempeño de funciones de jerarquía, fenómeno que se evidencia también en muchas otras universidades del mundo. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) las académicas representan un 42.2% de la planta, pero solamente constituyen un 26.9% de los nombramientos de titular C y de éstos menos del 20% en el área de investigación científica; en otras palabras, "las académicas, en lo más alto pierden presencia" (Buquet Corleto, Cooper, Mingo y Moreno, 2013, p. 61).

Asimismo, en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), –organismo encargado de incentivar el quehacer científico y tecnológico en México otorgando el reconocimiento a más de 21 mil investigadores –, refleja la escasa presencia de las mujeres académicas; dado que,

en 2013-2014 mientras el porcentaje de académicas en el país es el 41%, en el SNI las mujeres constituyen el 35%; siendo la representatividad de los hombres del 65%. Otras cifras que denotan esta situación son: en el Nivel 1 el total de hombres es de 7337 y las mujeres son 4335. Esta desigualdad aumenta en los diferentes niveles del Sistema, así encontramos que en el Nivel 3, hay 4 hombres por cada mujer; ya que, hay 1465 hombres y 378 mujeres. Mientras que el grupo de Eméritos lo constituyen 194, de los cuales sólo 34 son mujeres (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Conacyt - SNI. Directorio de Investigadores, 2014).

Esta situación, ampliamente denotada por teóricas feministas, ha sido analizada y se explica de la manera siguiente:

las mujeres que en su carrera laboral desean ocupar puestos hasta ahora caracterizados como típicamente masculinos, deben enfrentar el doble de exigencias que sus pares varones, afrontar más riesgos –por ejemplo de acoso sexual–, soportar un mayor escrutinio de sus vidas privadas (por ejemplo, si se piensan embarazar, si tienen niños pequeños), a la vez que se les admiten menos equivocaciones. Cuando cometen errores, no son atribuidos a su entrenamiento, o a su experiencia previa, o a su formación profesional, sino al hecho de ser mujer: su pertenencia al género femenino operaría como categoría que explicaría su incapacidad. (Burin y Dio, 1996, p. 73)

Como antecedentes personales de esta inquietud por conocer la realidad laboral de las mujeres académicas de la IES leonesas mencionaremos que en 1996 recabamos las historias de vida de cuatro académicas, reconocidas por su trabajo innovador, y dos académicos que narraron sus percepciones sobre la presencia y desempeño de las mujeres seleccionadas, ello en cuatro IES; el estudio realizado tuvo la intención de comprobar si la identidad de género se relacionaba o no con el quehacer innovador que ellas practicaban en las universidades (dos privadas y dos públicas) (Cánovas, 2005). Otras investigaciones fueron: una con mujeres en cargos administrativos a quienes se le aplicó entrevistas a profundidad con el objetivo de conocer sus vivencias laborales; y otra, con alumnos de varios ámbitos universitarios leoneses entrevistados mediante la técnica de trabajo grupal, con la finalidad de conocer cómo entendían las relaciones de género y si denotaban cambios en ellas (Cánovas, 2014 y 2017). Estas experiencias investigativas despertaron la necesidad de seguir problematizando con perspectiva de género la realidad laboral de las IES leonesas.

En este estudio, primero, realizamos sondeos cuantitativos para conocer el contexto llevados a cabo en la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato, focalizados en el municipio de León, durante los periodos 2012-2013, 2013-2014, seleccionados por las razones ya expuestas. El objetivo fue conocer la población desagregada por géneros en los cargos de docentes, docentes-investigadores e investigadores –de tiempo parcial o completo–. Ello sirvió para obtener la ubicación de las IES públicas y privadas, así como la población de hombres y de mujeres, que se desempeñaban como docentes o como docentes-investigadores/as o como investigadores/as.

De acuerdo con los criterios de agrupación establecidos en los sistemas de consulta de la Subsecretaría de Educación Superior de Guanajuato y habiendo realizado una identificación física de la ubicación de cada IES, determinamos agrupar la oferta universitaria por Institución y por Plantel, usando un identificador único para cada uno de los planteles y/o escuelas.³

Con este criterio de agrupación, y una vez completadas la validación física de las información, se constató que en el municipio de León, al terminar el año 2014, había 64 IES privadas, divididas en 82 planteles, y 11 IES públicas, divididas en 16 planteles. En total eran 75 IES, divididas en 99 planteles, que ofrecían servicios educativos de nivel superior a la población leonesa y a la región circunvecina.

En cuanto a la población de docentes y docentes-investigadores, desagregada por género en ambos periodos, se obtuvieron los siguientes los resultados en IES públicas:

En 11 IES Públicas con un total de 16 planteles, pudimos observar que existe una diferencia de 20 puntos porcentuales por debajo, entre el número de docentes mujeres respecto del número de docentes hombres. La diferencia se marca aún más en el caso particular de las docentes-investigadoras, en las que incluso existió una reducción en el número de mujeres en el segundo periodo, mientras que se percibió un incremento de cuatro hombres en el mismo periodo (Tabla 1). Respecto a la categoría de investigadores de tiempo completo, no había mujeres que se pudieran caracterizar como tales en ninguno de los dos periodos; en cuanto a hombres se redujo de dos a uno, en el segundo periodo (Tabla 2).

³ Es importante señalar que las IES Públicas que están en el municipio de Silao, -como la Unidad del IPN (Instituto Politécnico Nacional), la ENES (Escuela Nacional de Estudios Superiores) de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), UTL (Universidad Tecnológica de León), entre otras-, se incluyeron en la oferta educativa del municipio de León porque la mayoría de sus alumnados provienen del mismo.

Tabla 1. Total de la comunidad de académicos en las IES Públicas en los ciclos 2012-2013 y 2013, 2014 en el municipio de León, desagregados por género.

Comunidad docente		Docentes, ciclo 2012-2013	Porcentaje (%)	Docentes, ciclo 2013-2014	Porcentaje (%)
Personal masculino	docente	979	59.7	988	60.0
Personal femenino	docente	660	40.3	659	40.0
Total de docentes		1 639	100	1 647	100

Fuente: Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato, 2015.

Tabla 2. Total de la comunidad de académicos en las IES Públicas en los ciclos 2012-2013 y 2013, 2014 en el municipio de León, desagregados por investigadores-docentes e investigadores de tiempo completo.

Comunidad investigadores	de	Investigadores, ciclo 2012-2013	Porcentaje (%)	Investigadores, ciclo 2013-2014	Porcentaje (%)
Docentes-investigadores (hombres)		103	65.2	107	66.9
Docentes-investigadoras (mujeres)		53	33.5	52	32.5
Investigadores de tiempo completo (hombres)		2	1.3	1	0.6
Investigadoras de tiempo completo (mujeres)		0	0.0	0	0.0
Total de investigadores		158	100	160	100

Fuente: Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato, 2015.

En cuanto a las sesenta y cuatro IES Privadas existentes en el municipio de León, en sus ochenta y dos planteles el número de docentes mujeres es inferior en alrededor del 15% respecto al número de hombres. En general, entre los períodos analizados se percibe una disminución significativa del número de investigadores en la entidad, pasando de 108 a 86 investigadores totales, lo que representa una variación de 20.4 puntos porcentuales (Tabla 3).

Sin embargo, en esta disminución se puede observar un impacto más importante en el número de docentes-investigadoras mujeres que en el número de docentes-investigadores hombres, ya que en el primer ciclo éstas representaban el 45.4% del total, mientras que en el segundo apenas alcanzan el 29.1%. Algo similar ocurre en la categoría investigadoras de tiempo completo, pues en ambos periodos es mucho menor que el de investigadores de tiempo completo, en 2012-2013 existe una diferencia de 3.7 puntos porcentuales favorables a los hombres, y en 2013-2014 es del 9.3 puntos porcentuales (Tabla 4).

Tabla 3. Total de la comunidad de académicos en las IES Privadas en los ciclos 2012-2013 y 2013, 2014 en el municipio de León, desagregados por género.

Comunidad docente	Docentes, ciclo 2012-2013	Porcentaje (%)	Docentes, ciclo 2013-2014	Porcentaje (%)
Personal docente masculino	2 308	57.6	2 302	57.5
Personal docente femenino	1 700	42.4	1 704	42.5
Total de docentes	4 008	100	1 647	100

Fuente: Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato, 2015.

Tabla 4. Total de la comunidad de académicos en las IES Públicas en los ciclos 2012-2013 y 2013, 2014 en el municipio de León, desagregados por investigadores-docentes e investigadores de tiempo completo.

Comunidad de investigadores	Investigadores, ciclo 2012-2013	Porcentaje (%)	Investigadores, ciclo 2013-2014	Porcentaje
Docentes-investigadores (hombres)	51	47.2	43	50.0
Docentes-investigadoras (mujeres)	49	45.4	25	29.1
Investigadores de tiempo completo (hombres)	6	5.6	13	15.1
Investigadoras de tiempo completo (mujeres)	2	1.9	5	5.8
Total de docentes	108	100	86	100

Fuente: Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato, año 2015.

Las cifras de los dos periodos analizados demostraron que no había paridad en el número de mujeres y de hombres en el desempeño laboral académico leonés. Tampoco lo había en las categorías de docente-investigador y de investigadores/as de tiempo completo; en cuanto al número que se desempeñaban como tales, decreció notoriamente en el segundo periodo, –lo cual denota la poca importancia que las IES daban a la investigación– Si bien es un problema que afecta a hombres y mujeres, ellas al ser un número menor en ejercicio, en cuanto a representatividad del género femenino, se ven más afectadas.

Por lo tanto, aún cuando se habla de la creciente feminización del personal de las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina, incluyendo a México (Papadópulos y Radakovich, 2006), en el municipio de León, estado de Guanajuato, (México), durante los periodos comprendidos entre 2012-2013 y 2013-2014, las cifras oficiales denotaron que el número de mujeres en el desempeño de las actividades docentes y de investigación seguía siendo menor que el de los hombres.

En este escenario, las IES del municipio de León como en todo México, muestran una generalizada tendencia “a ser espacios históricamente desfavorables para las mujeres, quienes durante siglos ni siquiera tuvieron derecho a acceder a este nivel educativo”, lo que continúa manifestándose en los procesos de nombramiento, promociones y reconocimientos, entre otros (Ordorika, 2015; García Guevara, 2004).

Ello se acentúa en las IES leonesas, preocupadas por satisfacer un creciente mercado laboral del tipo maquilador, ofrecen carreras tecnológicas, debido a que el municipio es pautado por políticas empresariales neoliberales promovidas por el Estado, plasmadas en la apertura total al establecimiento de industrias extranjeras que buscan mano de obra barata.

Dichas carreras tecnológicas se conciben como “propias” de los hombres, mentalidad reforzada por un imaginario social contextual caracterizado por un estilo de vida donde se enfatiza “la condición tradicional de género” (Butler, 1997); dicho imaginario se origina en la estructura histórico-cultural de la conformación de la sociedad del municipio (Cánovas, 2017). En consecuencia, las condiciones que manifestaron experimentar diversas entrevistadas en el desempeño profesional, se caracterizaba por la falta de equidad de género, debido al trabajo sexuado (Rubin, 1996) que impera en las IES leonesas. Esto manifiesta un problema de índole cultural; ya que, si bien existe una normatividad contextual que promueve la equidad, en los hechos persisten prácticas discriminatorias que someten a las mujeres a una subordinación que les dificultan el ejercicio profesional.

4. Metodología

La revisión teórica expuesta acompañó un estudio cualitativo en campo, cuyo objetivo era recabar las percepciones de académicas respecto a la situación laboral en la IES del municipio de León.

La selección de las diez entrevistadas, constituyó una muestra no probabilística, integrada, primero con voluntarias, constituyendo así un muestreo por conveniencia; luego, las primeras entrevistadas recomendaron a otras (muestreo por avalancha o bola de nieve) y terminó siendo un muestreo teórico o deliberado, porque se seleccionaron otras personas, según la demanda impuesta por las necesidades del propio estudio (Salamanca y Martín-Crespo, 2007).

Mediante la perspectiva de la investigación situada (Sandoval, 2013), se logró un conocimiento focalizado, asumido como parcial, temporal y dinámico; cuyo origen fueron "las características semióticas-materiales de las posiciones y articulaciones a partir de las cuales conocemos y que estarían en constante transformación" (Sandoval, 2013, p. 37). Dicha perspectiva, sustentada en la visión fenomenológica (Husserl, 1998), permitió realizar un proceso organizado, con la finalidad de comprender lo que decían las personas seleccionadas, respecto a sus experiencias en el contexto laboral académico (Taylor y Bodgan, 1992). La técnica empleada fue la entrevista personal, cuya guía previa contempló abordar sus vivencias personales y laborales, así como sus proyectos profesionales.

Destacamos que la epistemología crítica, utilizada para concebir el quehacer de las ciencias sociales, resultó apropiada en el estudio con perspectiva de género de las interacciones entre mujeres y hombres, donde la crítica y la autocrítica son imprescindibles en la construcción del objeto de estudio, asumido como "una exigencia de objetividad" (Zemelman, 1992, p. 57); ya que, "más que descubrir nuevos hechos [se] deben descubrir nuevas formas de pensar ... fuera de los marcos de la teoría" (Zemelman, 1992, p.27), dado que no conocemos el objeto en sí, sino lo que hemos pensado de él.

Esta construcción epistémica permitió aprehender el hecho social de interés a partir de la observación de la realidad, detectando sus cambios y a los sujetos que la transformaban. Ello ocurre en el entramado estructural de las interacciones, pautado por ciertas regularidades donde ellos actúan; no obstante, estas regularidades pueden romperse, debido a que las personas ejercen el poder de forma asimétrica, y toman decisiones como sujetos ni totalmente subordinados, ni totalmente libres. En la realidad así percibida se imbrican múltiples dimensiones, siendo por ello compleja, cambiante, heterogénea,

discontinua y hasta contradictoria. Esta forma de pensar conlleva el planteamiento de preguntas para buscar respuestas con las que se pretende cumplir con el objetivo planteado para construir conocimientos que expliquen el problema delimitado. Dichas preguntas tienen un punto focal en las categorías que se identifican para organizar las respuestas; unas dimanar de la teoría, usadas como detonadoras de otras categorías, identificadas en los textos discursivos.

Para cumplir con el proceso hermenéutico⁴ recurrimos al discurso como práctica o acción social (Dijk, 2010). El análisis seleccionado asume que el lenguaje del hablante es un modo de acción que construye la realidad; por lo tanto el lenguaje tiene una triple función: referencial, epistémica y realizativa, dado que informa, interpreta y cambia (Echeverría, 2003). Partimos del objetivo general, no de una hipótesis, para identificar categorías que emergen del propio texto, y así generar conocimientos nuevos⁵ (Hurtado, 2004).

Con tal fin, el discurso analizado, responde en primera instancia a la pregunta: ¿qué busco en el texto? Para contestarla, seleccionamos el método de Fairclough (1995), denominado Gramática Sistémico Funcional (GSF), donde el discurso se relaciona dialécticamente con la estructura social, cumpliendo tres funciones: a. La identitaria, mediante la que se construye el sujeto y su subjetividad; b. La relacional, donde el sujeto percibe la otredad, y se vincula con los otros; c. La ideacional, en la que el sujeto construye creencias y conocimientos. Dichas funciones pueden ser reproductivas de las convenciones preestablecidas, o pueden ser innovadoras y transformacionales; por lo tanto, el discurso se vincula estrechamente con las estructuras sociales. Para detectar el carácter de las funciones, utilizamos los tres niveles de análisis propuestos por Fairclough: 1. El textual o descriptivo. 2. El de la práctica discursiva o interpretativo. 3. El de la práctica social o explicativo. Siendo la unidad de análisis el enunciado simple, o compuesto o párrafo.

A continuación definimos las categorías, –entendidas como el concepto que incluye o clasifica un conocimiento–, identificadas en el contexto del texto siendo el resultado: la *Práctica docente (Pd)*, entendida como la función de enseñar en el salón de clases; cuando realizan *Prácticas administrativas (Pa)*, ya sea como coordinadora, jefa de departamento o directora académica, donde la labor es de planeación, monitoreo de actividades y toma decisiones; y o como *Práctica investigativa (Pi)* cuando produce conocimientos a partir de

⁴ Según Sayago (2007), a la etapa de recolección y de confección del corpus que será sometido a análisis, se producen textos acerca de esos textos en una especie de doble hermenéutica.

⁵ Si se tratara de comprobar una hipótesis planteada a partir del *corpus* teórico seleccionado, sería una investigación lineal (Hurtado, 2004).

problematizar la realidad; y cuando también, estudian (*Est.*). Cuando la entrevistada denota *cambios estructurales (Ce)*, como sinónimo de estrategias implementadas con intención de reorganizar la institución educativa según las políticas estatales.

Mientras que los indicadores, como características del desempeño académico denotado por las hablantes, fueron: a. *Estrés laboral (El)* producido por la presión que ejercen situaciones que van en desmedro de la salud física o mental de la académica; b. *Dificultades en el desarrollo profesional (Ddp)* cuando el ambiente laboral no propicia que el sujeto ejerza su derecho a superarse, como puede ser conseguir una planta por vía de concurso o tener incertidumbre respecto a sus ingresos impidiéndole costear los estudios para seguir su preparación; c. *Problemática generacional* debido a que los hombres ejercen su poder fundamentados en que tienen un mayor tiempo, lo que les ha permitido un mayor desarrollo y consolidación en las funciones académicas profesionales de la IES; d. *Disconformidad laboral (DI)* ante cambios no justificados por la óptica académica, causando malestar en la persona que compara el contexto humano e integral de la educación, con un contexto que se impone con criterios productivos ajenos a esta. *Problemas del género (Pdelg)*, cuando las académicas resienten situaciones con falta de equidad como es el que no se contemple la maternidad de las mismas.

Otros indicadores evidenciados en las unidades seleccionadas, se reconocieron provenientes y definidos en el corpus teórico consultado, como: a'. *Estereotipo (Es)* o ideas preconcebidas determinadas por el sexo respecto a las funciones y papeles de hombres y mujeres, en estos casos con indicadores como: conducta maternal (*Cm*) y cuidadora (*Cu*); b'. *Trabajo sexo-género (Ts)* entendido como el sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en condicionante del género en las prácticas laborales;

5. Resultados

5.1. Generalidades

La muestra no probabilística de las entrevistadas denotó que:

Tres de las académicas seleccionadas⁶ tenían 50, 58 y 60 años; las edades de las siete restantes oscilaban entre 27 y 38 años. En las diez, la familia y los hijos seguían siendo temas prioritarios en sus vidas.

⁶ La mayoría de las entrevistadas pidió no aparecer con sus nombres, por lo tanto decidimos identificarlas a todas con letras del alfabeto para facilitar la identificación de la categoría o indicador que ilustra el fragmento, en el apartado de Discusión.

De las mayores, una se desempeñaba como profesora de tiempo completo con planta y como directora de departamento en una IES pública, tenía grado de Doctora; estaba casada desde hacía casi tres décadas y tenía cuatro hijos. Otra era profesora Titular Nivel Uno e investigadora en una IES privada, con grado de Doctora, habiendo ocupado el cargo de Directora Académica; estaba casada hacía 25 años y tenía 3 hijos. Otra era docente-investigadora con grado de Doctora, en una IES pública; estaba divorciada y tenía una hija.

El grupo de jóvenes tenía una situación laboral precaria, generalizada en las IES leonesas durante la última década. Siete trabajaban en IES públicas (una de ellas también trabajaba en una privada), y dos trabajaban en IES privadas; salvo tres que pretendían obtener la planta en una universidad pública, laborando en dicha institución. Eran jóvenes solteras, sin hijos, ni pareja estable acordada.

Las diez entrevistadas se consideraron de clase media; hijas de comerciantes, burócratas o pequeños propietarios rurales que se trasladaron a la ciudad. Algunas se pudieron ubicar en el estrato alto de la clase media, sus padres habían sido profesionales y, en el caso de una de las entrevistadas también su madre lo fue, ella había estudiado en escuelas privadas.

Si bien estas mujeres se refirieron a la figura paterna como un modelo a seguir, cuatro de ellas enfatizaron la figura materna como la detonante de sus propios ideales para ser mujeres inmersas en la esfera social, donde se habían destacado como profesionales de éxito. Entre las más jóvenes hubo cuatro que atribuyeron a alguna maestra o algún maestro el ejemplo que siguieron para construir su proyecto profesional (Tabla 5).

Tabla 5. Total de académicas entrevistadas identificadas por letras, edad, grado académico, estado civil, número de hijos, IES privadas y públicas donde trabajan, cargo que detentan en la IES, categorías⁷ e indicadores⁸ que las caracterizan.

Identificación	Edad	Grado Académico	Estado civil	Hijos	IES Privadas Y Públicas	Cargo	Categorías	Indicadores
K	60	Doctora	Divorciada	1	Publica	Con planta. Doc. Investi.	Ce	DI
C	58	Doctora	Casada	4	Pública	Con planta. Doc. Directora de Depto.	Pd Pa	Tg/s
B	50	Doctora	Casada	3	Privada	Con planta Doc. Investi. Directora	Pd Pa Pi	Tg/s
D	38	Maestra	Soltera	0	Pública y Privada	Sin planta Doc. Investiga.	Pd Est. Pi	I EI
A	36	Maestra	Soltera	0	Pública	Sin planta Doc.	Pd	Ts/g Cm Cu
I	35	Maestra	Soltera	0	Pública	Sin planta Doc. Investiga. Adm.	Pd Pi Pa	DI (Ts/g)
F	32	Maestra	Soltera	0	Pública	Sin planta Doc. Investiga.	Pd Pi Est.	DI Pdelg
H	30	Maestra	Soltera	0	Pública	Sin planta Doc. Investiga.	Pd Est Pi	DI
J	28	Maestra	Casa-da	0	Pública	Sin planta Doc. Investiga.	Pd Pi	DI Pdelg
G	27	Maestra	Soltera	0	Pública	Sin planta Doc. Investiga.	Pd Est. Pi	DI Pg

Fuente: Elaboración propia basada en los datos generales proporcionados por las académicas entrevistadas, así como CON las categorías e indicadores que se identificaron de los aportes teóricos y en las narrativas de las mismas, 2015.

⁹ Práctica docente (Pd), Prácticas administrativas (Pa), Práctica investigativa (Pi), estudian (Est.), Cambios Estructurales (Ce).

¹⁰ Disconformidad laboral (DI), Trabajo sexo-género (Ts), Incertidumbre (I), Estrés laboral (EI), Problemas del género (Pdelg), Problemas generacionales (Pg), Trabajo sexo/genero (Ts/g), conducta maternal (Cm) y conducta cuidadora (Cu).

5.2 Análisis

5.2.1. Nivel 1: Textual o descriptivo; Nivel 2: Práctica discursiva o interpretativo

Respecto a la categoría *práctica docente (Pd)*, A. lo ilustra de la siguiente manera:

A. Me siento responsable con mis alumnas y las aliento para que sigan –así lo hizo mi mamá con sus cuatro hijas. Y sí, algunas TSU⁹ terminan, pero en general sigue imperando la idea de que la mujer es para casarse y tener hijos.

La profesora, atendida al comportamiento maternal aprendido en su casa, "cuida" a sus alumnas, aún reconociendo que el contexto socio-institucional promueve el estereotipo (*Es*) del género femenino, aún siendo consciente de que no las deja avanzar en la concreción del proyecto profesional. Esto se vincula con la concepción del sistema sexo-género y su lógica dicotómica que da como resultados los estereotipos del género. Dicha lógica también aflora en las reflexiones de B. y C., que ilustran la categoría (*Pd*) con el indicador *trabajo sexo-género (Ts/g)*, identificado en sus fragmentos discursivos.

B. En general las mujeres estamos siempre más expuestas por lo que hicimos o por lo que dejamos de hacer, parece que tenemos que estar demostrando que sí somos capaces, y aún siendo reconocidas, somos cuestionadas.

Aunque la normatividad internacional y nacional promueve la preparación y el ascenso profesional de las mujeres en las IES leonesas denota los múltiples factores que inciden para que sigan sintiéndose subordinadas al poder masculino, provenientes de la mentalidad imperante gestada en instituciones como la familia, la iglesia y la escuela, que pautan el ser y el quehacer de mujeres y de hombres; dado que, las atribuciones del género preceden a los sujetos: "las mujeres permanecen encerradas en una especie de cercado invisible que limita el territorio dejado a los movimientos y a los desplazamientos de su cuerpo, mientras que los hombres ocupan más espacio con su cuerpo, sobre todo en los lugares públicos" (Bourdieu, 2000, p. 43).

En el área de las ingenierías esta situación se acentúa:

C. El número de mujeres docentes depende del área, aunque es notoria la menor cantidad que la de hombres; y las materias que imparten están en el área de química, biología, biotecnología, ingeniería industrial y farmacéutica; son pocas en ingeniería automotriz o en aeronáutica, se ven como propias de los hombres; incluso las alumnas

⁹ TSU sigla de Técnico Superior Universitario

que ingresan, desertan enseguida que son aceptadas, debido al ambiente rudo que impera.

Las situaciones que describe, C. las enuncia sin cuestionarlas, atendida a la normatividad de la institución y al imaginario colectivo predominante, que imponen la aceptación de tales condiciones; cuando aborda el trato igualitario en el ingreso, evidencia la falta de equidad de género del mismo:

C. Para ingresar a trabajar, el IPN exige, que presentemos examen de oposición de buen nivel, que se tenga currículum bueno y se acepten las pobres condiciones de pago que ofrece. En el caso de nosotras la situación se complica, debido a que es difícil conciliar la vida familiar, especialmente si hay hijos, por la distancia que hay que recorrer para llegar a la plantel, aún teniendo carro propio y ¡ni qué hablar si no lo tienes!

Como profesional de la educación superior, las mujeres se ven coartadas por los estereotipos (Es) del género, y se enfrentan a la situación de tener que optar por cumplir con el deber de ser madre o de tener o no, un medio propio para desplazarse, en este caso equiparable a no tener una herramienta de trabajo.

Aunque mucho se ha dicho del derecho de las mujeres al acceso justo e igualitario al uso y beneficios de los servicios de la sociedad, el trabajo académico y la educación permanente que este demanda sigue siendo precario en León, dependiendo mucho del esfuerzo personal. Según Abramo y Valenzuela (2006) las mujeres necesitan demostrar una mayor preparación académica, para tener derecho a ocupar los cargos que detentan los hombres; así como un promedio de cuatro años más para tener la misma remuneración y dos años por encima de estos, para tener acceso a un empleo formal. En este caso la categoría Pd se caracteriza con el indicador *Estrés laboral (EI)*:

D. Trabajo hace 18 años en IES leonesas; hasta hace 6 años consideraba que era profesora de tal institución; nunca he logrado un tiempo completo y menos aún un cargo efectivo; hoy, en 2015, tengo que hacerlo en tres instituciones para poder tener un sueldo que me permita costear los estudios y medio mantenerme. Además de vivir la incertidumbre de si tendré o no trabajo en el semestre siguiente –o cuatrimestre, según sea el régimen de los programas institucionales-, se me presenta más seguido la angustia de poder costear mis estudios; entonces, incertidumbre laboral e incertidumbre en mis deseos de superación, ¡vivo muy estresada!

Para D. el hecho de no tener seguridad y sus horarios desperdigados en varias instituciones es una realidad laboral como la que vive la mayoría de las personas que trabajan en tales IES. Vivir en la incertidumbre por no saber si podrá subsistir, o poder o no seguir su carrera profesional en la Educación Superior, le causa una constante tensión física y mental, reconocida como estrés laboral (E).

En cuanto a la investigación y la divulgación de conocimientos, como funciones específicas de la universidad, la labor académica encuentra otras particularidades en el indicador *Dificultades en el desarrollo profesional (Ddp)*, denotadas en los fragmentos discursivos de F. y G.:

F. Mi manera de concebir el ejercicio académico es en la complementariedad de la docencia y la investigación, por eso estudio el doctorado. Es difícil conseguir horas-clases y, hasta ahora, me ha resultado imposible hacer una investigación bien organizada, sistemática y que arroje resultados plausibles. Lo que hago es a título personal y con muchas dificultades y para dar a conocer mis trabajos, pago mis ponencias y mis traslados a sedes de Congresos, trato que sean internacionales, pero nunca he salido al exterior. Es incongruente que por un lado destaquen la importancia de la preparación constante y por otro, las reglas que cada vez se imponen con más fuerza en las IES sean de índole administrativas más que académicas, como si fueran empresas de producción económica.

Esta situación se reitera en los relatos de las entrevistadas a lo cual se agregan las dificultades que conlleva el empalme de la generación de adultos mayores con la de jóvenes. Al respecto, una profesional con maestría, cursada en la Universidad Autónoma de Madrid, comparte sus experiencias de la inserción laboral en el mundo académico público leonés:

G. Somos dos mujeres –las “nuevas”, como nos dicen– y cinco hombres. Yo ando pasando los 38 y algunos de ellos fueron mis profesores, ¡cálculales las edades! Cuentan con planta y efectividad desde hace muchos años; mientras que mujeres más jóvenes, entran y salen... y no por falta de preparación. ¿Quiénes trabajan? ¡Ah!, lo hacen las “nuevas”. Ellos son los consagrados, los que están en todas las fotos, los que saben las últimas noticias de pasillo; los que critican a los directores, pero siempre se quedan cuando hay “limpieza de personal”. ¡Y vaya si la ha habido ahora, con el cambio de Rector! Cada vez se hace más difícil tener un tiempo completo y efectividad; hubieron dos concursos y los puestos los ganaron doctores externos de larga trayectoria; ahora vamos a ser nueve, si es que no viene otro recorte.

Las reflexiones de la académica H. dan lugar a la identificación del indicador *Problemática generacional (Pg)*; su narrativa denota la incertidumbre que vive en el ambiente laboral donde no se visibiliza a las mujeres. La antigüedad laboral del personal masculino, es mayor que la del femenino; lo que ha permitido el desarrollo y consolidación del quehacer académico profesional de los hombres, mucho antes. Además, que las mujeres se inserten en el ámbito laboral académico, siguiendo un proyecto profesional, es reciente; hasta hace dos décadas atrás, predominaba el deber ser femenino de procrear y luego, cuidar de los hijos; ello dificultó la creación de un escenario donde las mujeres pudieran completar su desarrollo profesional, así como tener tiempo para la producción investigativa e intelectual.

H. En los distintos campos de la universidad pública predomina la lógica del "botín político", y quien lo detenta como tal, son los hombres. En mi caso, tengo tiempo completo sin planta; desempeño funciones de docente, investigación, extensión y vinculación, y, como coordino un postgrado, se agregan las administrativas.

En la institución en que se desempeñan, la realidad contextual denota el androcentrismo imperante, mismo que las mujeres parecen apropiarse aunque sientan que no son fieles a la propia identidad femenina, como lo enuncia I.:

I. Me parece importante destacar el manejo patrimonial que hacen los hombres hasta del espacio universitario; por ejemplo, hay diez hombres en un espacio donde caben el triple de personas. Además, ellos son los veteranos, tienen planta y son reverenciados; lo curioso es que parece no haber hombres jóvenes para recambio generacional. La nueva generación somos nosotras, todas mujeres, foráneas y solteras. En este escenario, donde busco mi efectividad laboral, aprendí a manejarme con las reglas masculinas institucionales y, de manera marginal, me muevo en los espacios que permite la misma institución; esto hace que sienta que he ganado un lugar, en un sitio prestado.

El fragmento narrativo precedente indica el (*Ts/g*) que impone la hegemonía masculina dominante en todas las manifestaciones de la dinámica social mediante la aceptación del poder de los varones, que propicia la desigualdad de posibilidades entre mujeres y hombres, hasta pasar a ser una expresión cotidiana, no exenta de una marcada rispidez de las mujeres hacia los hombres, como denota la siguiente idea:

J. Además, creo que las mujeres que hay en la división no plantean temas con verdadera perspectiva de género; por ejemplo, algunas creen hacerlo manifestándose

acosadas, y adoptan una actitud de confrontación constante con los hombres por ese motivo. Ellos, ya no saben cómo tratarnos.

Este pasaje discursivo de J. demuestra la necesidad de asumir una relación dialógica entre hombres y mujeres. También, como mujer joven que es, a J. le preocupa la maternidad futura, incorporando el punto en un lugar prioritario de la agenda laboral:

J. En cambio, no planteamos el tema de la maternidad; en un contexto laboral pautado por el discurso masculino, no alzamos la voz para preguntar ¿qué va a pasar con las que ahora trabajamos cuando decidamos tener hijos?

La maternidad es un asunto relevante que preocupa a esta joven académica; esto acrecienta el margen de estrés laboral (*EI*) que J. manifiesta experimentar. En ello influye "el muro de la maternidad" (Crosby, Williams y Biernat, 2004), que transforma el tema en algo incómodo para la institución, porque inciden motivos, como: los problemas administrativos que plantea la licencia legal correspondiente a la académica que vive esa situación; y el temor de que merme la exclusividad laboral que demanda la institución.

Nuestra siguiente entrevistada (K), es del grupo de las mayores, se desempeña como docente e investigadora. Su alocución denota: 1. Cambios estructurales (*Ce*), con el indicador a. Disconformidad laboral (*DI*)

K. Como universidad pública que es, no escapa a una organización fuertemente vinculada con la política local y nacional, siempre ha sido así, en todas partes. Lo preocupante es el énfasis con que crece el aspecto administrativo, debido al contexto neoliberal que predomina. Al punto que un jefe que se desempeña en él, gana más que un profesional académico que ocupa cargos de decisión en docencia, extensión o en investigación. Eso me enoja mucho.

Al personal académico como K. le resulta difícil aceptar el creciente interés hegemónico de imponer la visión que conlleva la privatización; ello explica su enojo ante la importancia que ha adquirido el aspecto administrativo en el escenario académico, lo que conlleva la reestructuración que se vive:

K. La Secretaría de Educación Pública exige la formación de los Cuerpos Académicos; ya no hay Centro de Investigación, como tampoco existen esos lazos de amistad que hacen amable la vida. Y, como toda cosa impuesta verticalmente, los cuerpos

académicos generan resistencias. Sí, somos muy productivos, hemos hecho grandes investigaciones, muy extensas territorialmente, que han contado con mucha gente, al estar financiados con dos millones de pesos; pero el aspecto humano, va en declive. Se viven situaciones incómodas de discriminación, muy sutil pero muy molesta; por ejemplo, en la universidad hay quien es "una" o "un" investigador de tantos, y están "las" y "los" investigadores; por supuesto, sometidos a un trato poco equitativo, lo cual plantea situaciones desagradables.

La explicación es que todo responde a presiones administrativas que representan los intereses y lineamientos políticos actuales, alejados cada vez más de una práctica con equidad.

5.2.2. Nivel 3. La práctica social o explicativo

Este nivel de análisis permite de detectar las luces y las sombras en el desempeño laboral de académicas en IES leonesas. A manera de reflexiones finales en torno a los hallazgos del estudio realizado, en este apartado se relaciona lo encontrado en campo con los aportes teóricos de referencia, triangulándolo con los objetivos propuestos para la consecución del proceso.

Caracterizamos la categoría *Práctica docente (Pd)* con el indicador *Estereotipo (Es)*, tomado de la teoría que los define como condicionantes rígidos de los papeles de hombres y de mujeres, que pautan sus comportamientos, imponiendo limitantes al potencial humano de las personas en función de su adecuación al género (Lamas, 2007). Por lo tanto, el deber ser como madre implica, para las mujeres, el desempeño reproductivo en un único ámbito, el del hogar. Por eso cabe señalar, que su proyección a otros ámbitos no significa necesariamente la parálisis de los procesos de cambio, sino maneras no masculinas en el actuar social.

En cuanto a la *Práctica docente (Pd)* entendida por el contexto institucional como *trabajo sexo-género (Ts/g)*, conlleva: a) un imaginario social que refuerza los estereotipos femeninos, cuya fuerza *insídica* (Castoriadis, 2004) actúa como si **no** pudieran ser cuestionados o resignificados; b) los prejuicios generados en la cotidianidad binaria del género que demandan a las mujeres la demostración de lo que son capaces de hacer y lograr en el ámbito académico, coto que se ha asumido como "propio" de los hombres y cuya explicación puede hallarse en la concepción sexo-género del trabajo femenino (Rubin, 1996); c) el cuestionamiento a sus capacidades para desenvolverse en áreas que exigen

razonamiento abstracto, siguiendo el patrón de que las mujeres son seres inferiores a los hombres también en cuanto al desarrollo mental, una forma más del ejercicio de poder de los varones (Bourdieu, 2000); d) las autolimitaciones que se imponen las mujeres en la vida profesional, en función de la vida familiar (Burin, 2008).

Más, ¿quiénes determinan dicha realidad? ¿acaso no existen mujeres que estén interesadas por insertarse en contextos académicos universitarios como una forma de realización personal?; en tal situación, ¿cómo ingresar y permanecer o "sobrevivir" en ellos? Los factores que pueden incidir para que no lo hagan serían: 1) tener en sus mentes dichos lineamientos de género (Bourdieu, 2000); en este caso como significados asignados al género, originados en un orden natural que ha tomado como base las diferencias entre los sexos y, por lo tanto dichos significados, no están sujetos a cuestionamientos, "simplemente **son** así"; lo que determina que el contexto universitario es "solo" para hombres (Meler, 2012). Otro factor que influye para que las mujeres actúen de esa manera, es la visión de un imaginario social (Castoriadis, 2004), cuya fuerza insídica determina sus propias maneras de pensar la realidad laboral.

En la conjunción de la realidad institucional y la subjetividad de la persona, encontramos un ejemplo del "techo de cristal" que impone la institución y las "fronteras de cristal" que se autoimponen las mujeres, acotando sus desarrollos laborales (Burin, 2008).

Respecto a la "rudeza" del clima imperante, parece no haber atisbos de una preocupación por cambiarlo para lograr un ámbito en el que puedan incorporarse las mujeres y permanecer; lo cual implica que, quienes ingresan, aceptan las "reglas del juego", con el consecuente desgaste emocional, o abandonan el trabajo. Lo expuesto impone la necesidad de cuestionar si existe o no un trato igualitario que establece la normatividad y si se ejerce con equidad, de manera que la inserción en el ámbito académico, no coarte las funciones naturales del sexo femenino.

En lo que respecta a las instituciones privadas, cada vez más numerosas, si bien denotan una población académica mayoritariamente femenina, sus contrataciones no son de planta; y se centran en carreras que no producen conocimiento (Administración, Leyes, Etc.). En el caso de las instituciones públicas, que acatan las determinantes políticas del Estado de las cuales dependen, incorporan características de la iniciativa privada, como los aspectos administrativos, llegando a remunerar con mejores sueldos dichos cargos, que los propiamente académicos (Casanova-Cardiel, 2009); distorsionando el ambiente académico hasta el punto de tornarse carente de amistad y solidaridad, para transformarse en un

ambiente competitivo, centrado en cuánto más se produce.

En síntesis, las entrevistadas evidenciaron experiencias generadas en los ámbitos de las IES leonesas, privadas y públicas, que distan mucho de responder a una inserción de las mujeres mediada por un trato igualitario, en cuanto a la realización profesional.

6. Conclusiones

A efectos de cerrar este artículo, no sin antes aclarar que ello genera nuevas interrogantes, diremos que el ámbito académico de las IES del municipio de León, visto a través de las percepciones de las diez mujeres entrevistadas entre 2012 y 2015, confirman los datos numéricos obtenidos por medio de la información oficial consultada para los periodos 2012-2013 y 2013-2014, que evidencian un porcentaje menor de mujeres respecto a los hombres que ejercen la docencia y la investigación.

El entretrejo de los aportes teóricos seleccionados desde la perspectiva de género nos permite dilucidar que en el contexto de las IES públicas y privadas leonesas son escenarios en que la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres está lejos de cumplirse con los parámetros de equidad promovidos por la normatividad institucional. En ello influye un imaginario social fincado en los parámetros culturales que dimensiona el género de manera binaria (hombre-mujer), donde el poder enfatiza el androcentrismo y cuyos valores parecen ser reproducidos por las mismas mujeres y, cuando no lo hacen, adoptan actitudes de confrontación que poco ayudan a la propia causa.

Todo ello, aunado a la creciente privatización de la educación superior, conlleva la escasa o casi nula contratación de cargos por nómina y efectividad, cuya consecuencia es el incremento de una planta docente con un reducido número de horas y sin mayores prestaciones, ni continuidad en la contratación. Si bien esto afecta a hombre y a mujeres, ellas tienen un mayor margen de eventualidad laboral debido a la perdurabilidad del imaginario colectivo del *habitus* de las IES tendiente a guiarse por las asignaciones naturales del género, que conlleva el minimizar las competencias intelectuales de las mujeres, entre otros. La mirada crítica de un contexto en cambio que, mientras proclama la equidad de género, desvalora aquellos aspectos como la solidaridad, la empatía y la colaboración, dando lugar a situaciones de una competencia que puede llegar a ser despiadada.

Lo que narran las entrevistadas tiene un contexto pautado por intensos cambios del sistema económico, financiero, político y social – no siempre bien orquestados – imperante en el medio leonés, como consecuencia del nuevo "orden" mundial. Ello deviene en la

manifestación de una cultura que discursivamente promueve e incentiva a las mujeres, pero en la práctica las mantiene enclaustradas por significados ancestrales del género.

Cabe preguntarse qué harán frente a una tradición revitalizada por el sistema neo-liberal de manera subrepticia o explícita, aunada a una realidad donde los seres humanos parecemos ser desechables. Sin duda ello depara nuevas luchas reivindicativas, no exentas de corresponsabilidad y respeto, promotoras de la convivencia como seres sociales y como sujetos de derecho, donde la pluralidad que abre el género bregue por borrar realidades polarizadas por los sexos.

También queda planteado el cómo se llevarán a cabo en el seno de las instituciones y en la sociedad que las contextualiza. La realidad conformada por los múltiples factores expuestos en este trabajo, demanda el fomento de una cultura que promueva la equidad de género, la no discriminación y la igualdad oportunidades en los ámbitos académicos estudiados; y, para ello, más que profundizar las causas de la inequidad, hace perentoria la centralidad en cómo entretelar las relaciones de igualdad entre los sexos.

Consideramos que, la perspectiva de género implica asumir la problemática de la igualdad de género en varios niveles; tales como dentro del currículum y en las políticas institucionales de las IES. También implica estar pendientes de su implementación, concreción y mejora continua.

El imaginario social instituido en una cultura académica polarizada por la dicotomía sexual, no permite cambios *per se*. Por lo contrario, demanda de la inversión en recursos – humanos, materiales y económicos–, que promuevan el establecimiento de relaciones de cooperación corresponsable en acciones horizontales. Para lo cual, es necesario la implementación de estrategias, la creación y uso de herramientas y de técnicas adecuadas para lograr la integración transversal de la categoría de género. Asimismo, demanda de seguimientos sistematizados que permitan evaluar las acciones; solo así será posible que el concepto de género trascienda los discursos políticamente correctos y engarce en los modelos educativos con la finalidad de incidir en el cambio de la realidad social en general, comenzado en el ámbito académico y permeando en la sociedad una educación equitativa y justa de sus miembros.

7. Referencias

- Alvarado, María de Lourdes. (2004). *La educación "superior" en México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. México, DF: CESU/Plaza y Valdés.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2015). *Anuario Estadístico de Educación Superior. Ciclos Escolares 2012-2013 y 2013-2014*. México: ANUIES.
- Blázquez, Norma, Busto, Olga y Fernández, Lourdes. (Febrero, 2012). Saber y Poder: Vivencias de Mujeres Académicas. En E. Pérez Sedeño et al. *IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*. Sevilla, España.
- Braidotti, Rosi. (2000): *Sujetos nómades*. Argentina: Paidós.
- Burin, Mabel y Dio Bleichmar, Emilce. (Compiladoras). (1996). *Género, Psicoanálisis y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, Mabel y Meler, Irene. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, Mabel. (2008). Las fronteras de cristal en la carrera laboral de mujeres. Género, subjetividades y globalización. *Anuario de Psicología*, 39 (1), 1-17. Recuperado de https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/mabel_burin/cristal.pdf
- Bourdieu, Pierre. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Madrid: Anagrama.
- Buquet Corleto, Ana, Cooper, Jennifer, Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia, (2013). *Intrusas en la universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género.
- Butler, Judith, (1997). *Mecanismos psíquicos del poder*. Valencia: Instituto de la Mujer/Cátedra.
- Bustos Romero, Olga. (2005). Mujeres, educación superior y políticas públicas con equidad de género en materia educativa, laboral y familiar. En Norma Blázquez Graf y Javier Flores, (Eds.), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica* (pp. 63 - 90). México: CEIICH-UNAM/UNIFEM/Plaza y Valdés.
- Bustos, Olga. (2012). Mujeres en la educación superior, la academia y la ciencia. *Revista Ciencia*, 63(3), 24-33. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Bustos_Mujeres_Educ_Superior.pdf
- Cánovas-Marmo, Cécica (2005). *Tejedoras de sí mismas. Algo más sobre género, innovación y docencia*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Cánovas-Marmo, Célica. (2014). Académicas en la acción-reacción laboral cotidiana. En *Ebookamet*, Adriana Martínez, Octavio Maza, Redi Gomis y Juan José Morales (Comps.), *Transformaciones en el mundo del trabajo: retos actuales y perspectivas a futuro*. México: Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, (AMET).
- Cánovas-Marmo, Célica. (2017). *El género: El arte de su resignificación*. México: Ed. Fontamara.
- Casanova-Cardiel, Hugo. (2009): La universidad pública en México y la irrupción de lo privado. En Humberto Muñoz (Coord.) *La universidad pública en México* (pp. 147- 167). México: Miguel Ángel Porrúa
- Castoriadis, Cornelius. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución* (Volumen 2). Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Castoriadis, Cornelio. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Crosby, Faye, Williams, Joan y Biernat, Mónica (2004): The maternal Wall. En *Journal of Social Issues*, 60(4), 675-682. doi 10.1111/j.0022-4537.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). (2014). *Directorio de Investigadores*. México D.F.: Conacyt.
- Dijk, Teuan van. (2010). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Echeverría, Rafael. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago-Chile: J.C. Sáez Editor.
- Fairclough, Norman. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Harlow: Pearson Education.
- Garay, Adrián de y Gabriela del Valle Díaz-Muñoz. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30. Recuperado de <https://ries.universia.net/rt/printerFriendly/71/257>
- García Guevara, Patricia. (2004). *Mujeres académicas. El caso de una universidad estatal mexicana*. México: Plaza y Valdés/ UdeG.
- Gargallo, Francesca. (2006). *Las ideas feministas latinoamericanas*. México: UACM.
- Gobierno de Guanajuato. (2015). *Catálogos educativos Oficiales*. Recuperado de <http://app.seg.guanajuato.gob.mx/ceo/IU/Busquedas/BusRapida.aspx>
- Hurtado, Jacqueline. (2004). *Cómo formular objetivos de investigación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lamas, Marta (Comp.). (2007). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

- Meler, Irene. (2012). Las relaciones de género: Su impacto en la salud mental de mujeres y varones. En César Hazaki (Comp.), *La crisis del patriarcado*, (pp. 23-46). Buenos Aires: Topía.
- Odorika, Imanol. (2015). Equidad de género en Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(2)(174), 7-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60439229001.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2013). *Informe Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: Metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Papadópolos, Jorge y Radakovich, Rosario. (2006). Educación Superior y género en América Latina y el Caribe. En IESALC- Unesco (Eds.), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior* (pp. 117-128). Caracas: IESALC. Recuperado de <https://es.slideshare.net/guest241d8e/unesco-iesalc-informe-sobre-la-educacion-superior-en-amrica-latina-y-el-caribe-2005-la-metamorfosis-de-la-educacin-superior>
- Palomar Vereá, Cristina (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES.
- Rubin, Gayle. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En Marta Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-98). México: PUEG-UNAM.
- Salamanca Castro, Ana Belén y Martín-Crespo Blanco, Cristina. (2007). El muestreo en investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Sandoval, Juan. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 46, 37-46. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/46/sandoval.html>
- Sayago, Sebastián. (2007). La metodología de los estudios críticos del discurso. En Pedro Santander (Ed.), *Discurso y crítica social* (pp. 45-60). Santiago: E.O.C.
- Taylor, Stephen John y Bodgan, Robert. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos*. México: Paidós.
- Travel by Mexico. (s.f). *Guanajuato*. Recuperado de http://www.travelbymexico.com/estados/guanajuato_edo
- World Bank. (2015). *Gross enrolment ratio, tertiary, both sexes (%)*. Recuperado de <http://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR/countries>
- Zemelman, Hugo. (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas. En Instituto de Pensamiento y Cultura en América (Ed.), *Enseñar a pensar*. Recuperado de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>