

## LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD

Alicia Itatí PALERMO

**S**i bien las mujeres han participado<sup>1</sup> más tempranamente de otros niveles educativos, la educación universitaria ha sido un ámbito del que hasta este siglo han estado alejadas, salvo unas pocas excepciones. Sin embargo, en algunas décadas esta situación cambió sustancialmente.

De ser su participación en los estudios universitarios prácticamente inexistente a principios de siglo, es en la actualidad levemente superior a la de los varones. Este proceso se vio acompañado a su vez de una mayor diversificación en las elecciones de carreras universitarias.

Este artículo tiene un doble propósito: analizar el crecimiento de la participación de la mujer en los estudios universitarios y proponer para su interpretación una postura teórica que complemente dos perspectivas de análisis: la estructural y la microsocia, ya que pensamos que la actual situación educativa es "producto de la tensión existente entre la lógica de los determinantes estructurales y la lógica de los actores sociales involucrados en el proceso de expansión educativa" (TEDESCO, 1987).

### **Evolución de la participación femenina universitaria**

Los pocos datos disponibles en nuestro país sobre la participación universitaria según sexo nos limita en las primeras décadas de este siglo a un análisis acerca de cómo se distribuyen los títulos universitarios<sup>2</sup> entre ambos sexos.

Sólo a partir de 1941 se cuenta con registros acerca de matrícula y titulación universitaria según sexo y carrera.

Apesar de esta limitación, a partir del análisis de los datos disponibles podemos distinguir cuatro períodos diferenciados en cuanto a la participación de las mujeres en los estudios universitarios. El primero va desde que se crea la primera universidad -siglo XVII<sup>3</sup>- hasta principios del siglo y se caracteriza por la ausencia de mujeres en los estudios universitarios, salvo unas pocas pioneras<sup>4</sup> que obtuvieron su título a partir de fines del siglo pasado.

El segundo período se extiende desde principios de este siglo hasta la primera mitad de la década del sesenta<sup>5</sup> y se caracteriza por un incremento paulatino pero constante de la participación femenina en los estudios universitarios (ver cuadro) de modo tal que, si en el quinquenio 1900-1905 sólo el 0,79% de los títulos universitarios<sup>6</sup> de todas las universidades nacionales fueron otorgados a mujeres, en el quinquenio 1961-1965, los valores porcentuales habían aumentado al 28,20%. Una característica importante de la participación femenina de esta etapa fue la concentración de las mujeres en carreras consideradas "típicamente femeninas" (ciencias de la educación, letras, ramas menores de las ciencias médicas, etc.).

El tercer período abarca desde mediado de los sesenta hasta mediado de los ochenta y en él se produce un incremento más marcado ya que sólo en dos décadas la participación de las mujeres en la universidad aumenta del 30% al 50%, es decir, llega a igualar a la masculina<sup>7</sup>. Este incremento está acompañado de una diversificación de las opciones de carreras por parte de las mujeres.

El cuarto período se caracteriza por una relativa estabilización de la participación femenina universitaria, aunque con leve tendencia a aumentar. Según el último Censo de estudiantes de Universidades Nacionales (1994) las mujeres constituyen el 52,2% de los estudiantes a nivel nacional, quedando un grupo reducido de carreras en las que ellas no son mayoría (la única rama de estudio en la que predominan los varones es la de Ciencias básicas y tecnológicas).

El proceso de incremento de la participación femenina en la universidad no es exclusivo de nuestro país, sino que se produce a lo largo del siglo XX en casi todos los países occidentales, si bien en distintos momentos en cada caso.

Respecto de Latinoamérica y el Caribe, el marcado crecimiento que se produce en nuestro país entre los 60 y los 80 hace que Argentina, que a principios de la década del 50 estaba entre los países de Latinoamérica con menor participación universitaria femenina (cerca del 17%), se encuentre en la década del 80 entre los países con mayor tasa de feminización de la matrícula universitaria semejándose más a los países de Europa occidental, que en términos generales iniciaron antes ese crecimiento (RAMA, 1987).

Los autores que han analizado la feminización de la matrícula universitaria coinciden en afirmar que este hecho se relaciona con una multiplicidad de factores, otorgándoles importancia fundamental a los cambios económicos y sociales que se produjeron a lo largo de este siglo y a las "estrategias de movilidad social de las familias burguesas que quieren dotar a sus hijas de un acervo cultural" (LAGRAVE, 1993) que les permita estar mejor dotadas a la hora de casarse y de educar a sus hijos, lo que conlleva modificaciones en las expectativas de las familias de sectores medios en relación con el nivel adecuado de instrucción para sus hijas (LAGRAVE, 1993; BONDER, 1991; FERNÁNDEZ, 1991).

Sin embargo, también destacan que esto no implica un cambio radical en las concepciones tradicionales de género<sup>8</sup>, sino más bien un reajuste (DU MOULIN, 1994) o un desplazamiento hacia otros aspectos, como por ejemplo las elecciones de carrera diferenciadas según sexo. Este reajuste o desplazamiento también se verifica en las características del ejercicio profesional de las mujeres (algunas se reciben y no ejercen jamás su profesión o dejan de hacerlo cuando se casan; otras sólo la ejercen cuando sus hijos crecen y lo hacen a tiempo parcial) y en las limitaciones que encuentran en su desarrollo profesional (menor sueldo que los varones por el mismo trabajo, dificultad para acceder a cargos directivos o de decisión lo que se denomina el techo de cristal).

Si bien acordamos con estas interpretaciones, creemos que estos análisis no se han detenido en los procesos que se dieron dentro de la misma universidad, a la luz de los cambios económicos y sociales, y que la interpretación de discursos, concepciones y prácticas contradictorios entre sí requiere de una

postura teórica que complemente el análisis estructural con un “enfoque micro social que dé cuenta de las luchas, acciones y experiencias de los sujetos activos en su vida cotidiana” (APPLE, 1989).

De este modo, en el proceso de feminización de la matrícula universitaria podemos destacar la existencia de una relación que podríamos calificar como paradójica con el poder. Esto es lo que vamos a desarrollar de aquí en más. Expondremos cómo, por un lado, las mujeres accedieron en forma masiva a la universidad, junto con los sectores sociales en ascenso y en un movimiento de creación de nuevas universidades y de nuevas carreras, cuando aquélla comenzó a perder su relación con el poder político para vincularse con las demandas de la economía. De este modo, tanto las mujeres como los varones accedieron masivamente a la universidad y diversificaron sus opciones.

Pero por otro lado, el acceso de las mujeres a la universidad se relaciona con otro tipo de poder. El mayor nivel de instrucción modifica el comportamiento de las mujeres tanto en el ámbito familiar cuanto en el profesional.

Este segundo significado de poder deriva de considerar a la familia no como el espacio de lo privado en contraposición al espacio público sino como un lugar donde se entrecruzan lo público y lo privado, donde se reproduce pero también se produce ideología, donde las mujeres realizan distinto tipo de negociaciones sobre todo a través de sus comportamientos concretos, de sus prácticas, aunque estos comportamientos o estas prácticas no estén incorporados a su discurso formal o sean contradictorios con los modelos dominantes de género.

Esta postura implica considerar a la mujer como sujeto activo porque son las “mujeres, a partir de sus comportamientos concretos, las que se fueron abriendo paso conquistando lugares que les estaban vedados socialmente” (PALERMO, 1994).

En el próximo punto analizaremos las modificaciones que se produjeron en la concepción de los estudios universitarios en el contexto de los cambios económicos y sociales que tuvieron lugar en nuestro país a partir de la década del treinta para luego detenernos en las concepciones de género y en los

comportamientos concretos de las mujeres en el marco de vida familiar. Finalizaremos con la propuesta de un marco teórico integrador.

### La universidad en el contexto socioeconómico

Durante este siglo se produjo en nuestro país un cambio sustancial en nuestra economía: el modelo agroexportador fue sustituido por un modelo basado en la industria como eje de desarrollo y que comienza a tomar cuerpo a partir de la crisis del 30.

Durante la vigencia del modelo agroexportador, Argentina fue conducida por “*élites* ilustradas” subordinadas a los grandes terratenientes (TORRADO, 1993).

Este período<sup>9</sup> se caracterizó por una fuerte inmigración proveniente de Europa, que se radicó fundamentalmente en zonas urbanas, provocando el crecimiento de las ciudades, una rápida expansión de los sectores medios (movilidad social intra e inter generacional), una incipiente industrialización y un desarrollo del sector terciario.

En relación con la educación, el objetivo de esa *élite* dirigente era asegurar la educación básica universal. La educación universitaria se caracteriza en esta época por “una relación más o menos armónica con el poder político, lo cual no es de extrañar si se piensa que el pasaje de la universidad al poder y del poder a la universidad funcionaba casi sin fricciones. Los miembros de la *élite* política alternaban sus funciones de gobierno con el ejercicio de la docencia y la gestión universitarias” (CANO, 1985).

La primera orientación de la Universidad<sup>10</sup>, centrada en estudios clásicos, se corresponde con la función política más que económica que se le asignó a la educación en general y a la universitaria en particular en ese período.

Con posterioridad a la Revolución francesa se inicia en Europa un debate acerca de si la educación debía centrarse en los estudios clásicos (humanísticos) o por lo contrario debía diversificarse y adoptar una orientación profesionalizante, científica y más ligada a las demandas de la economía. Este debate

fue introducido en nuestro país por Belgrano y retomado entre otros por Sarmiento, Alberdi e Ingenieros.

Pero recién hacia fines del siglo pasado esta corriente profesionalizante comienza a ganar espacio, para desarrollarse muy lentamente durante las primeras décadas de este siglo y con más fuerza en los sesenta. Se crean nuevas carreras<sup>11</sup> y “en el marco de una serie de crisis económicas y sociales que sacuden al Estado liberal y de la creciente incorporación de nuevos sectores urbanos -hijos de inmigrantes y otros representantes de las capas medias- se comienzan a percibir síntomas de crisis en la articulación tradicional entre universidad y clase dirigente. La penetración de ideas socialistas y anarquistas, sumada a la evolución del positivismo criollo (...) [y] por otro lado, nuevas influencias, venidas una vez más de otros países, aportan una ideología industrialista, un culto al ingeniero, al maquinismo, y un menosprecio al terrateniente y al formalismo” (CANO, 1985).

Se produce, de este modo, un paulatino tránsito de una educación universitaria elitista y llamada a cumplir una función política hacia otra más vinculada con la economía. Al decir de Tedesco (1982), “si la función de los colegios nacionales y de la Universidad era formar una elite directiva, la función de la fragmentación del sistema en varias escuelas profesionales especializadas era la de alejar a esa elite directiva de los núcleos sociales en ascenso”.

En nuestro país, este pasaje está ligado a la inauguración del nuevo modelo económico que tuvo a la industria como eje de desarrollo.

Este segundo período se caracteriza por una gran urbanización basada en migraciones internas, una creciente creación de empleos urbanos (en la industria y sobre todo en el sector terciario), una creciente participación de las mujeres en el mercado de trabajo, una necesidad de obtener mayores acreditaciones en la educación formal para la obtención de un empleo, una diversificación y segmentación del mercado de trabajo y un crecimiento demográfico diferencial entre estratos sociales (TORRADO, 1993).

En este contexto, aumentaron las demandas para obtener niveles más altos de educación formal. Aun cuando “los

mayores logros educativos no garantizaban de por sí el acceso a un buen empleo, se había producido en algunos sectores un desplazamiento de las demandas sociales hacia logros no económicos, como la educación, que prepara mejor para la competencia ocupacional, ya sea para esta generación como para sus descendientes" (RAMA, 1987).

La participación de la mujer en los estudios universitarios se dio, de esta manera, en el marco de un aumento general de la matrícula universitaria global, es decir que la feminización forma parte de un proceso de relativa democratización de los estudios universitarios ya que se incorporaron a ellos sectores sociales que antes no tenían acceso<sup>12</sup>.

Se inscribe a su vez dentro de un proceso más amplio de diversificación de la oferta universitaria global. Sobre todo a partir de los años 60, y paralelo con el proceso de relativa democratización y feminización de la educación universitaria, se inicia un movimiento de descentralización que incluye la creación de universidades, tanto estatales como privadas, en distintas regiones del país, creándose un circuito complejo en el cual no todas las universidades ni todas las carreras tienen el mismo prestigio.

Acordamos con Rama en que, en los países de América Latina, "el desarrollo de la cultura y de la educación formal sólo puede comprenderse en el seno de las grandes líneas de cambio estructural que han tenido lugar en la región" (RAMA, 1987) y que se dieron en el marco de una activa intervención del Estado. Sin embargo, también creemos que estos aspectos no son suficientes para entender la creciente participación universitaria femenina.

En el marco de estos intensos cambios estructurales se produjo un cambio cultural que se expresó en una progresiva adopción de nuevas ideas, pautas culturales, valores, normas y modos de vida que, como en todo proceso de transición, coexistieron con ideas, pautas culturales, valores, normas y modos de vida tradicionales. En este artículo nos interesa fundamentalmente plantear la importancia de los cambios culturales en relación con los modos de vida y los comportamientos concretos de las mujeres, por un lado, y, por otro, de las ideas,

valores, normas y modelos femeninos prescritos, ya que pensamos que todos los factores estructurales no dan cuenta en su totalidad del notable incremento de la participación femenina en la universidad.

### **Concepciones de género y comportamientos concretos de las mujeres en el marco familiar**

Las concepciones de género tradicionales que asociaban a las mujeres casi exclusivamente al cuidado del hogar y de los niños jugaron un importante papel en la participación tardía de las mujeres en la universidad. Las ideas que prevalecían acerca del papel de la mujer en la sociedad estaban asociadas a su rol reproductor: el lugar de la mujer era el hogar, como madre y ama de casa. El trabajo remunerado femenino era mal visto y, cuando era absolutamente necesario que una mujer trabajara, debía hacerlo en tareas auxiliares y ligadas a su "naturaleza": maestra, enfermera, empleada doméstica, siempre teniendo en cuenta que "el trabajo de la mujer es dañino porque afecta negativamente su salud (...) [y] también afecta a la familia, de cuya integración y salud moral depende la fortaleza de la sociedad" (PALACIOS, citado por WAINERMAN y NAVARRO, 1979).

En este último siglo la familia<sup>13</sup> experimentó grandes cambios; uno de los más importantes se refiere a la condición de la mujer, tanto en la vida familiar como en el ámbito público. Un importante papel jugaron "los movimientos feministas que cuestionaron los roles tradicionales y lucharon por la igualdad de derechos del hombre y de la mujer" (PALERMO, 1994). Esto "ha afectado también el modelo femenino, ya que con la progresiva incorporación de las mujeres al trabajo remunerado, a las posibilidades de estudio y perfeccionamiento, va apareciendo otro modelo de mujer, quizás representado simbólicamente por la mujer maravilla [quien entre otras cosas no tiene hijos]. En este nuevo modelo, que no está claramente definido aún y por cierto es contradictorio, las mujeres deben ser madres, pero también otras cosas" (DASKAL y RUBARTH, 1986).

Si bien los cambios en los modos de vida familiares se producen a lo largo de este siglo, en la literatura referida al tema



hay coincidencia en otorgar a la década del 60 una importancia crucial, lo que coincide con la etapa de mayor crecimiento de la participación femenina universitaria.

Wainerman y Geldstein (1994) afirman que para entender estos cambios es necesario revisar otros "que afectaron a los individuos, en especial a las mujeres, tras la emergencia en los sesenta de la posibilidad de separar la reproducción de la sexualidad. Porque en ese mismo período histórico se produjeron un aumento en la esperanza de vida y del envejecimiento de la población -más entre las mujeres- una expansión de la educación, una disminución de la natalidad y de las uniones matrimoniales legales, y un aumento de la edad para contraer matrimonio, así como de las uniones de hecho, de los divorcios y de la participación de las mujeres en la fuerza de trabajo".

Feijóo y Nari (1996) consideran que en esta década de profundo malestar social, cultural y político se comenzó a delinear la Argentina moderna y se produjeron importantes cambios tanto en la vida cotidiana como en las relaciones de género, los cuales están expresados en una creciente participación femenina en los espacios públicos<sup>14</sup> y por modificaciones en los comportamientos concretos de las mujeres en la vida cotidiana: libertad de movimientos y libertad sexual. En síntesis, ellas lograron mayor autonomía; pero esta autonomía coexistía con definiciones de género tradicionales.

Esta década se caracterizó también por una progresiva autonomía de las jóvenes de las clases medias urbanas. Para Fernández (1991), los sesenta marcan un momento de giro de las mentalidades respecto del abandono, por parte de las hijas, de los criterios de tutelaje paterno. Esta destutelarización se había producido con los hijos varones algunas décadas atrás.

Otros autores consideran, como ya hemos señalado, que una de las estrategias de supervivencia de las familias de clase media pareciera haber sido, durante todo el período que estamos considerando, el dotar a sus hijas de mayores niveles educativos. No obstante, esto no estaría reflejando modificaciones en las concepciones de género tradicionales sino tan sólo un reaseguro que permitía a sus hijas estar mejor dotadas a la hora

del casamiento, ser una mujer y ama de casa moderna, y obtener un buen empleo hasta el momento del casamiento (BONDER, 1991; FERNÁNDEZ, 1991; LAGRAVE, 1993).

Sin embargo, el mayor nivel educativo modifica el comportamiento de las mujeres a la hora de formar una familia: se casan y tienen hijos a edades más tardías; tienen en promedio menor de hijos que las mujeres con menor nivel de instrucción y entran al mercado de trabajo más tarde pero permanecen en él por más tiempo (WAINERMAN y GELDSTEIN, 1994), aunque con diversas estrategias tal como la de trabajar a tiempo parcial una vez casada y con hijos pequeños.

Todos estos cambios en las familias y en los modos de vida de las mujeres nos llevan a considerar las diferencias entre los comportamientos concretos y las concepciones de género y, por consiguiente, a definir desde qué concepción de familia partimos<sup>15</sup>.

Desde nuestra perspectiva, la familia trasciende el mundo privado y se encuentra en continua interacción con lo socio político: no sólo recibe influencias ideológicas del mundo exterior sino que además reconstruye esos mensajes, respondiendo desde su propia particularidad.

De este modo, la familia no sólo se caracteriza por el componente afectivo sino también por la presencia de lucha y conflicto. En la familia está presente el poder no sólo como algo construido desde afuera sino que los propios miembros coparticipan en esta construcción.

Creemos que es desde esta perspectiva que puede interpretarse tanto la relación entre los cambios que se produjeron tanto en los modos de vida de las familias de clase media urbana y la participación de las mujeres en la universidad como la distancia que existe entre los comportamientos concretos de las mujeres y las ideas que circulan en la sociedad acerca del "modelo femenino"<sup>16</sup>.

Esta perspectiva implica no sólo analizar los determinantes estructurales y políticos en el notable incremento de la participación de las mujeres en la universidad sino también poner el acento en la lógica de los actores sociales.

En este sentido, todas las modificaciones que estamos considerando nos hablan del creciente ejercicio de un determinado poder en el seno de las familias por parte de las mujeres y de las jóvenes, sobre todo en lo referido a los comportamientos concretos que coexistían con modelos de género tradicionales. Creemos que el concepto de negociación nos permite un abordaje teórico que dé cuenta de este fenómeno ya que alude a la posibilidad que tienen los actores de aceptar, modificar, reinterpretar o rechazar los significados dominantes de género. Lo que se negocia son significados y prácticas relacionadas con esos significados. Es a partir de las prácticas o comportamientos concretos desde donde los actores pueden lograr cierto grado de autonomía y poder, que se caracteriza por prácticas contradictorias o por la coexistencia de prácticas innovadoras con un discurso de género tradicional (SCHMUKLER, 1986; PALERMO, 1994).

## Conclusiones

En este artículo planteamos que el acceso de las mujeres a la educación universitaria sólo fue posible cuando ésta empezó a perder su función predominantemente política para vincularse con las demandas de una economía basada en la sustitución de importaciones y que creaba: a) crecientes empleos urbanos que requerían calificación diversificada, y b) nuevos sectores sociales medios capaces de demandar mayores niveles educativos.

En este contexto, la diversificación y profesionalización de la oferta universitaria tenía un doble cometido: por un lado, alejar del poder a los nuevos sectores que accedían a ella, entre ellos las mujeres, y, por otro lado, responder a las demandas de la economía.

Sin embargo, consideramos que estos factores no alcanzan para dar cuenta del fenómeno del acceso de las mujeres a la Universidad sino que también deben analizarse los cambios concretos de los comportamientos de los distintos actores sociales

(sobre todo las mujeres y las jóvenes) en el seno familiar, que coexistían en gran medida con definiciones de género tradicionales.

Intentamos también proponer una perspectiva de análisis que nos permita interpretar los comportamientos de los individuos en el marco familiar, no como una mera reproducción de ideologías o de modos de vida construidos desde el exterior de ellas sino como una construcción y reconstrucción de significados en el interior de las mismas familias. Es en este entrecruzamiento entre lo público y lo privado donde las mujeres, como sujetos activos, ejercen determinado poder.

En síntesis, postulamos en este artículo que, para interpretar el incremento de la participación de las mujeres en la universidad, es necesario adoptar una perspectiva teórica que integre los enfoques estructural y microsocioal.

**CUADRO**

Títulos otorgados a varones y mujeres en todas las carreras de las universidades nacionales. Posición relativa por quinquenio

PERÍODO	VAL. ABSOLUTOS			VAL. RELATIVOS		
	VAR.....	MUJ. ....	T. ....	VAR.....	MUJ.. ....	T. ....
1900/05	1367	11	1378	99,21	0,79	100%
1906/10	1783	25	1808	98,62	1,38	100%
1911/15	2860	122	2982	95,91	4,09	100%
1916/20	4401	418	4819	91,33	8,67	100%
1921/25	6948	825	7773	89,39	10,61	100%
1926/30	7505	807	8312	90,30	9,70	100%
1931/35	8680	909	9679	89,68	10,32	100%
1936/40	11055	1771	12926	86,20	13,80	100%
1941/45	15196	2824	18020	84,33	15,67	100%
1946/50	18720	3747	22467	83,33	16,67	100%
1951/55	21421	5763	27184	78,81	21,10	100%
1956/60	27475	8752	36227	75,85	24,15	100%
1961/65	27796	11705	41501	71,80	28,20	100%

Fuente: Evolución de la mujer en las profesiones liberales en Argentina, Oficina Nacional de la Mujer, Ministerio de Trabajo, 1970. Citado por MAGLIE y FRINCHABOY, 1988.

**NOTAS**

1. Utilizamos el concepto "participación" en términos de presencia de las mujeres en los estudios universitarios. Este concepto engloba a otros como matriculación, permanencia y graduación.
2. Esta dificultad hace que los datos estadísticos disponibles no sean totalmente comparables. Incluso los distintos Censos de estudiantes de Universidades Nacionales en muchos aspectos presentan datos no comparables entre sí. Esta limitación y los datos de que se disponen pueden consultarse

en Maglie y Frinchaboy (1988), en Frinchaboy (1981) y en Du Moulin (1994).

3. En 1613 se crea el Colegio Jesuítico, que se transformó en 1622 en la Universidad de Córdoba.

4. En 1869 una mujer obtiene por primera vez en nuestro país un título universitario.

5. Durante esas seis décadas los títulos otorgados a mujeres evolucionan de la siguiente manera: en los treinta años posteriores a 1905, los valores porcentuales crecen un 10%; en los siguientes quince años crecen otro 10% y en los quince años subsiguientes crecen nuevamente otro 10%.

6. Tengamos en cuenta que se trata de títulos universitarios, por lo tanto, el ingreso de estas mujeres a la Universidad ocurrió unos años antes. Estos años no se pueden precisar ya que no todas las carreras universitarias tienen la misma duración ni todas las personas finalizan los estudios universitarios en el período teórico de duración de las carreras.

7. Esta periodización no coincide totalmente con el planteo de otras autoras (BONDER, 1991; FERNÁNDEZ, 1991) quienes señalan "que el salto verdaderamente significativo de la matrícula femenina en la universidad se produce entre 1941 y 1978" (BONDER, 1991). Estas autoras, sin embargo, reconocen también que es con posterioridad a los sesenta cuando se produce el mayor acceso de las mujeres a la universidad.

La periodización de las autoras coincide con el cuadro comparativo que realizan Maglie y Frinchaboy (1988) para mostrar cómo la composición de la matrícula universitaria por carrera fue evolucionando de forma tal que, si en 1941 existió un reducido número de carreras con mayoría de matriculación femenina, en 1978, las opciones de las mujeres se habían diversificado. Maglie y Frinchaboy inician su análisis en 1941 porque antes de esa fecha no existían datos de matrícula desagregados por carrera. Sin embargo, los datos existentes antes de esa fecha, que -como ya hemos señalado- refieren a títulos otorgados por todas las universidades nacionales, nos permiten un análisis cuantitativo de la evolución de la participación de las mujeres en la universidad y nos lleva a distinguir como el período de mayor incremento de esa participación el que va desde mediados de los sesenta a mediados de los ochenta.

Del mismo modo, estas autoras ubican la finalización de ese período en 1978, habida cuenta del descenso de matrícula universitaria que se produjo durante el régimen militar debido a la implantación del examen de ingreso. Sin embargo, Du Moulin (1994) aclara que en ese período bajó la matrícula global y la de varones, pero la de las mujeres siguió aumentando hasta 1986, año en el que alcanzó la igualdad con la masculina para estabilizarse. Si bien Du Moulin analiza el caso de la Universidad de Buenos Aires, esta tendencia se mantiene para el conjunto de las universidades nacionales (Ver Censos de estudiantes de universidades nacionales).

8. Las concepciones de género tradicionales son las que adjudican a varones y a mujeres funciones, cualidades y comportamientos distintos, en función de sus diferencias biológicas.

9. Para la caracterización de ambos modelos nos basamos fundamentalmente en Torrado, 1993, y en Rama, 1987.

10. A partir de aquí y hasta el fin de este punto, postularemos las hipótesis desarrolladas por TEDESCO (1982) en *Educación y sociedad en Argentina (1880-1990)*, Centro Editor de América Latina. La hipótesis central de este autor consiste en “sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron, cuando cada uno de ellos estuvo en la cúspide del poder, en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas”.

11. Hasta ese momento, sólo existían tres orientaciones de estudio: Medicina, Derecho y Ciencias Físico-matemáticas, y dos universidades: Córdoba y Buenos Aires. La absoluta mayoría de los estudiantes estaban concentrados en las dos primeras, que eran las carreras de mayor prestigio.

12. Doris Klubitschko (citada por CANO, 1985), quien realizó un análisis del origen social de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, afirma que “existe una mayor predisposición de los sectores medios a enviar a sus hijas a la Universidad, en tanto que los estratos altos y bajos tienden a hacerlo en menor medida”.

Si bien no hay datos precisos sobre el origen social de los estudiantes universitarios a nivel nacional en el período considerado aquí, todos los autores coinciden en señalar que el notable incremento de la matrícula universitaria se debe, sobre todo, al acceso de los nuevos sectores medios.

13. Teniendo en cuenta que las mujeres que acceden a la universidad son en su gran mayoría pertenecientes a distintas capas de los estratos medios, centraremos aquí la atención en ellas. También delimitaremos nuestro universo a las familias urbanas. Esta segunda delimitación tiene su fundamentación en la importancia creciente que tuvieron, en el período que consideramos, las migraciones internas y los procesos de urbanización. No consideramos que el único modelo de familia posible es el de familia nuclear. No obstante, es el modelo predominante en las familias medias urbanas en el período considerado aquí.

14. Estos cambios fueron acompañados también por modificaciones en la situación jurídica de las mujeres. En 1947 ellas obtuvieron derechos políticos, tales como el acceso al voto; en 1951 ingresaron por primera vez al Parlamento; en 1969 adquirieron plena capacidad a partir de la mayoría de edad (hasta ese momento, las mujeres casadas eran incapaces de hecho relativo) y recién en 1974, con la ley de contratos de trabajo, el trabajo femenino es tratado en igualdad de condiciones al de los varones (WAINERMAN y NAVARRO, 1979).

15. Lo planteado a partir de aquí respecto de la concepción de familia sigue la línea de investigaciones (SCHMUKLER, 1986; COLOMBO y

PALERMO, 1994) desarrolladas en GEST (Grupo de Estudios Sociales para la Transformación).

16. Esta diferencia entre los comportamientos concretos de los actores y las ideas que circulan en la sociedad acerca de los modelos femenino y masculino fue estudiada por Rochevable Spenle (1964) quien, en una investigación realizada en Francia y Alemania, encontró que las imágenes masculinas y femeninas prescriptas no coincidían con los papeles desarrollados realmente por los miembros de uno y otro sexo, atribuyendo esto a que los modelos sexuales evolucionan con mayor lentitud que los comportamientos concretos de los individuos, que se encuentran directamente influidos por los cambios sociales, culturales y económicos.

### BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M., (1988), *Educación y poder*, Barcelona, Paidós.
- BONDER, G., (1991), "Las mujeres y la educación en Argentina", en FERNÁNDEZ, A. Ma. y GIBERTI, E. (comp.), *La mujer y la violencia invisible*, Buenos Aires, Paidós.
- CANO, D., (1985), *La educación superior en Argentina*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- COLOMBO, G. y PALERMO, A., (1994), *Madres de sectores populares y escuela*, Buenos Aires, CEAL.
- DASKAL, A. M. y RUBARTH, G., (1986), *Grupos terapéuticos de mujeres: una forma de abordaje a la crisis de identidad*, Mimeo.
- DU MOULIN, J., (1994), *Desgeneración de la formación universitaria de profesiones. Los graduados de la UBA, 1930-1990*, Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género.
- FERNÁNDEZ, A. y otras, (1991), *Mujeres profesionales: de la tutela al contrato*, Mimeo.
- FEIJÓO, M. y NARI, M., (1996), *Women in Argentina during the 1960 s.*, Latin American Perspectives, Issue 88, Vol. 23, N° 1.
- FRINCHABOY, M., (1981), *Evolución de la participación universitaria femenina en Argentina (1940-1980)*, Departamento de Sociología, UCA.
- LAGRAVE, R. S., (1993), en DUBY y PERROT, *Historia de las mujeres*, Madrid, Taurus.
- MAGLIE, G. y GARCÍA FRINCHABOY, M., (1988), *Situación educativa de las mujeres en Argentina*, Subsecretaría de la Mujer de la Nación. UNICEF.
- PALERMO, A., (1995), *El ingreso de las mujeres a la Universidad*, Informe de avance, UNLu.
- \_\_\_\_\_, (1994), "Socialización de género en la escuela primaria", en CHAPP, M. y PALERMO, A., *Autoridad y roles sexuales en la familia*, Buenos Aires, CEAL.
- RAMA, G., (1987), *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ROCHEVABLE SPENLE, A., (1964), *Lo masculino y lo femenino en la*



*sociedad contemporánea*, Madrid, Ciencia Nueva.

RODRÍGUEZ GILES, COLOMBO, DELGADO, (1990), *La mujer y la carrera de ingeniería*, Informe final, Universidad Nac. de La Plata, Centro de Estudios de la Mujer.

SCHMUKLER, B., (1986), *Las estrategias de negociación de las madres de sectores populares*, México, FLACSO.

TEDESCO, J. C., (1982), *Educación y sociedad en Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

\_\_\_\_\_, (1987), *El desafío educativo*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

TORRADO, S., (1993), *Procreación en la Argentina. Hechos e ideas*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor, CEM.

WAINERMAN, C., (1994), *Vivir en familia*, Buenos Aires, Losada.

\_\_\_\_\_, y NAVARRO, (1979), *El trabajo de la mujer en la Argentina: un análisis preliminar de las ideas dominantes en las primeras décadas del siglo XX*, Buenos Aires, Cuadernos del CENEP, N°7.

### Comentario

*Palermo hace un análisis de material secundario de la matrícula universitaria para entender los cambios en la matrícula femenina de la década de los sesenta. Para ello integra correctamente el análisis social y económico del país y la cambiante función de los/as universitarios/as en la década del 60. Se ocupa también de cómo estaban cambiando en esa época los discursos y las prácticas de género y el lugar de las mujeres en la familia.*

*Es interesante lo que dice acerca de que quizás el aumento de la matrícula no significó un cambio de paradigma de género para los padres que financiaron los estudios de sus hijas, pero para éstas coincidió con un momento de cambio histórico de las mujeres que las universitarias aprovecharon o reflejaron y comenzaron a cambiar identidades. El análisis del rol de las mujeres en la familia también aporta a comprender el fenómeno.*

*Sería bueno que Palermo planteara la hipótesis del artículo al principio, así uno entendería qué se espera que comprenda el lector y por qué la revisión de material secundario que se realiza a lo largo del trabajo.*

Beatriz SCHMUKLER  
(Instituto Mora. México)