

Liderazgo Femenino en la Gestión de la Educación Superior:*entre Limitaciones,
Exclusiones y Rechazos,
Un estudio con perspectiva de género*

Autora: CD. Carmen Leticia Jimenez Gonzalez
Institución: Université de Montréal, Canadá

Resumen

Este artículo sintetiza el punto de partida de una investigación cualitativa que forma parte de la tesis doctoral que estudia la situación del liderazgo y la gestión universitaria desde una perspectiva de género. Se parte del supuesto de la escasa presencia de mujeres en puestos de decisión en las Instituciones de Educación Superior. Se busca representar cualitativamente esta realidad, a través de la identificación de las principales barreras a las que se enfrentan las mujeres en cargos de poder en una de las universidades públicas más grandes de México, en relación con su contraparte masculina. Tres son las barreras principales de análisis: sociales, personales y organizacionales, las cuales permiten establecer la situación real y de experiencia de las personas entrevistadas en su camino por acceder a cargos de dirección.

Palabras clave: Liderazgo femenino , barreras de género y educación superior.

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

1. Introducción

En los últimos años, las universidades se han visto en la necesidad de adecuar sus procesos para adaptarse a la nueva dinámica del contexto, el enfoque de gestión a corto y mediano plazo es hoy una realidad de la crisis económica mundial. Un liderazgo efectivo en este campo, amerita una máxima prioridad. A este respecto, mujeres y hombres comparten responsabilidad más no oportunidad.

A pesar del destacado papel que la participación femenina ha tenido el crecimiento y desarrollo de la educación superior, siendo hoy más del 50% de la matrícula y más del 40% en la docencia universitaria, aún subsisten varios desafíos significativos que afectan el desarrollo profesional de las mujeres. Se siguen reproduciendo con desalentadora frecuencia las barreras comunes, estructurales y sistémicas como la segregación por sexo, por áreas de formación, la discriminación, estereotipos y el llamado techo de cristal que las obliga a permanecer en posiciones bajas de la escala jerárquica institucional, y que no les permite acceder a los cargos de poder y toma de decisiones, transformándose a su vez en menor visibilidad.

Hablar de la educación superior y la participación femenina en el liderazgo, es introducirse en un concepto de educación esencialmente masculino, da lo mismo si las mujeres son un mayor número de estudiantes que los hombres, o si las profesionales que enseñan en las escuelas son más mujeres que hombres, “la educación está definida, diseñada, orientada y gestionada por y para los hombres” (Solar, 1985 p. 278).

1.1. Aproximación teórica y conceptual

Las interacciones sociales a lo largo de la historia han establecido pactos simbólicos mediante los cuales se construyen las personas con las cualidades propias, psicológicas y sociales que determina lo que es un hombre y una mujer (Valenzuela, 2004, p. 47), y cómo a cada uno se le ha asignado un lugar fundamentado en la naturaleza de las labores, es decir, las mujeres en lo privado y los hombres en lo público (Zabludovsky, 2007).

El argumento de la “inferioridad natural” de las mujeres se ha manifestado en diferentes contextos como un motivo válido para justificar su ausencia de los espacios considerados como “naturalmente masculinos”, interpretando esa “inferioridad” como una incapacidad intrínseca para desempeñarse en ciertos campos del espacio público (Buquet, Cooper, Mingo, & Moreno, 2013). De esta forma, se le atribuye que el único trabajo verdadero para las mujeres, consiste en servir directa o indirectamente a su esposo, hijos, hermanos y padres, así como esencialmente ser responsable de la

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

procreación (Nochil, 2007). En este sentido, por muchos siglos la educación básica como derecho, distaba mucho de ser una prerrogativa femenina, por tanto la educación superior se presentaba como algo casi imposible (Peñaillo, 2009).

1.2. Educación superior un derecho exclusivo

El carácter de exclusividad masculina que durante mucho tiempo se estableció en la educación superior, tiene origen en su conformación. Durante los siglos XII y XIII, la pasión por el estudio, la discusión y la interpelación pasó de los grandes centros monásticos, a las escuelas episcopales en los capítulos catedralicios (Anderson & Zinsser, 2007, p. 217). Dichos movimientos dieron origen a las universidades como Parma, Bolonia, París y Oxford, que desde el inicio buscaron defender los derechos gremiales de sus miembros e instaurar un monopolio en su beneficio (Fischman, 2008), limitando su participación a unos pocos principalmente el sacerdocio (Anderson & Zinsser, 2007).

La influencia religiosa crea una universidad que se establece como institución especial con connotaciones casi sagradas, donde los hombres proyectaban su superioridad y en consecuencia gozaban de privilegios (Barberá, Ramos, & Candela, 2002). Bajo la sombra de la religión la feminidad no era otra cosa que lo mundano y lo impuro tal como se manifiesta en los estatutos de la Universidad de Bolonia en 1377:

“Y puesto que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y puesto que, en consecuencia, es preciso evitar cuidadosamente cualquier comercio con ella, nosotros defendemos y prohibimos expresamente que alguien se permita introducir alguna mujer, sea cual fuere ésta, incluso la más honrada, en la universidad. Y si alguno lo hace a pesar de todo, será severamente castigado por el rector” (citado por Bozal, 2008, p. 217).

Bajo la perspectiva anterior, es casi natural que las mujeres hayan tenido acceso a la educación siete siglos después de su creación, y que a su arribo se hayan encontrado con instituciones impregnadas de las “verdades” y los “valores” de los varones, los cuales siguen reproduciéndose al interior de los sistemas educativos (De Garay & Del Valle Díaz-Muñoz, 2012, p. 14), pues siguen representando por mucho, un centro privilegiado de reproducción de las desigualdades de género (Papadópulos & Radakovich, 2006, p. 118), fortalecido con la división sexual del trabajo (Carrasco, 2004; Fischman, 2008) y con la asignación de roles de género que limitan las

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

oportunidades a las mujeres, no solo en el acceso a ciertas áreas del conocimiento, sino a cargos académicos y administrativos de las universidades.

A éste respecto, podemos decir que son diversas las razones históricas que han generado la menor participación de las mujeres en la gestión y el ejercicio del liderazgo en las organizaciones en general y en la educación superior en lo particular. En este sentido, la primera razón no tiene que ver únicamente con el ambiente patriarcal del mundo educativo que ya se ha visto, sino que es un reflejo de la realidad social que viven las mujeres en todos los ámbitos (Diéz, Torreón, Valle, & Centeno, 2003).

Movimientos como el feminismo abrieron puertas y grandes oportunidades para visibilizar las carencias y limitaciones de las mujeres tal como afirma Descarries (2007, p. 7), éstas se expresan en la producción académica de las universidades y el establecimiento de los centros de estudios de género como un campo de investigación en todo el mundo (Blázquez, 1998). Como resultado de estos estudios de género se han documentado las contribuciones de las mujeres, se explican y entienden mejor los mecanismos que mantienen la subordinación y la marginalización femenina y se examinan las visiones distorsionadas que a lo largo de la historia se han elaborado sobre las mujeres (Miqueo, Morán, & Portolés, 2008, p. 4)

Ningún otro movimiento social en el mundo ha dado lugar en veinte siglos a “*tan profunda y permanente transformación en los sistemas de valores y estilos de vida [...] como el feminismo*” (Descarries (2007, p. 13). Este movimiento desencadenó en la sociedad distintos esfuerzos que a lo largo de las últimas décadas han hecho posible sustentar la vigencia y existencia de una lucha por el avance de las mujeres.

Si bien es cierto, las mujeres en las IES han empezado a ocupar un mayor número de cargos directivos, éstos se encuentran ubicados en lugares bajos de la escala jerárquica institucional y en consecuencia tienen menor responsabilidad y visibilidad (García, 2010). Posiciones tales como directoras de departamento, de escuelas o facultades, decanas y secretarías, pertenecen hoy a más mujeres (Bonder, 2004; Gutiérrez, Bañuelos, Flórez, & Suárez, 2004; Olavarría, 2011). Contrariamente, las rectorías siguen estando mayoritariamente ocupadas por hombres, por ejemplo en el caso de las instituciones de América Latina registradas en la Organización Universitaria Interamericana (OUI)¹, por cada cuatro hombres rectores solo existe una mujer electa como rectora (Olavarría, 2011). Cifras que se confirman en la base de datos de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL, 2015) en la que se registra el 85.5% son varones rectores y solo

¹Organización Universitaria Interamericana que trabaja a través del Colegio de las Américas (COLAM) las redes de Universidad y Género. Para mayor referencia ver programa EMULIES Espacio de Mujeres Líderes en la Educación Superior de las Américas.

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

el 14.5% son rectoras, muy por debajo de las instituciones norteamericanas en las que un 25% son presidentas.

En el resto del mundo, la situación no difieren mucho, el caso de ser “la primer mujer” en los cargos es cada vez más frecuente, como el caso de la universidad de Oxford, histórica institución británica, que a partir de 2015 es dirigida por primera vez por una mujer en 785 años de existencia. Una ausencia casi total, si se toma en cuenta que las mujeres solo pudieron estudiar allí a partir de 1920 y la primera profesora fue contratada en 1948, según la Red de Mujeres Latinoamericanas y del Caribe en Gestión de Organizaciones (2015).

Podemos decir entonces que la discriminación laboral de género en las universidades, como en las demás organizaciones, aumenta de forma progresiva a medida que se asciende en la jerarquía institucional (Barberá & Ramos, 2004, p. 148), poniendo en evidencia el llamado “techo de cristal”.

1.3. Elementos de explicación de la ausencia de las mujeres en cargos de poder

Diferentes investigaciones han clasificado las barreras que dificultan el acceso de las mujeres a los cargos directivos, entre ellos Nicolson (1997) que agrupa las barreras en visibles (falta de apoyo con servicios infantiles), invisibles (prejuicios y estereotipos) e inconscientes (expectativas propias de las mujeres sobre su desempeño). De la misma forma pueden ser llamadas barreras internas o personales (autoimpuestas) y externas también descritas como barreras familiares y organizativas que dificultan el acceso de las mujeres a la dirección escolar (Calvo & Rodríguez, 2012; Tomás & Guillamón, 2009).

En este sentido, Sánchez-Apellániz (1997) y Díez, Centeno, Terrón, et Valle (2014) plantean que existen tres tipos de barreras de acceso para las mujeres a cargos directivos: las sociales relacionadas con los estereotipos de género, las organizacionales reflejo de la cultura que se vive en ella, y las barreras personales o actitudinales que influyen en las mujeres de tal modo que limitan su acceso, esta clasificación permite realizar el análisis de la presente investigación.

Dentro de las universidades, las barreras siguen presentándose en forma de “microdesigualdades”, que frecuentemente no son tenidas en cuenta por considerárseles triviales o inexistentes. Sin embargo, se reflejan en el hecho de que las universidades existen análisis y comportamientos sexistas en las contrataciones que terminan por influir en la devaluación o minimización la calidad de la candidatura de las mujeres (Solar, 2006, p. 51), lo que se pone en evidencia al constatar que la mayoría de las universidades son conducidas mayoritariamente por varones (Delgado, Sola, & Cáceres, 2007) .

Si además se añade, que las que logran llegar a los altos cargos, son condicionadas a la modificación de sus acciones, ya que deben adaptarse a los comportamientos masculinos, en una

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

realidad que el potencial de las mujeres sigue aún sin reconocerse, a pesar de la evidencia que se tiene de las capacidades femeninas para influir en la eficiencia de las organizaciones, especialmente en las IES(Baudoux, 2005).

De acuerdo con Sánchez, (2008) las académicas no son integradas ni acogidas en la misma medida que sus colegas en la academia, tampoco son protagonistas en términos de conducción de la universidad, lo que las convierte en una especie de recién llegadas todo el tiempo, de extrañas en su propio medio, un medio que, paradójicamente, encierra tareas consideradas convencionalmente como femeninas, como es el caso de la educación.

Como consecuencia de su ausencia y poca representación femenina en los altos niveles educativos su trabajo suele ser infravalorado, a este respecto Fraser y Honneth(2006), aseguran que el valor simbólico de las tareas está fundamentado en el androcentrismo como un patrón institucionalizado de valor cultural, que privilegia los rasgos asociados a la masculinidad en el trabajo y al tiempo que devalúa todo lo codificado como femenino; por tanto, tiene diferente valor una tarea hecha por un hombre a la realizada por una mujer; los autores destacan además la relación con la teoría de las atribuciones causales, que analiza los éxitos y los fracasos, reconociendo que éstos difieren significativamente en función de que sea una mujer o un hombre el que triunfa o fracasa. De esta forma, el éxito de una mujer se atribuye generalmente a factores causales externos, por ejemplo la suerte, de otra forma su fracaso es atribuido a factores causales internos, como el simple hecho de ser mujer.

Importante entonces plantear un cambio de actitud que requiere de acciones en diferentes frentes. En lo que respecta a las universidades, es necesario establecer estrategias y políticas dentro, que den un nuevo orden a la administración vista desde una perspectiva de equidad de género. Adoptar una perspectiva de género en el estudio del liderazgo aporta una visión científica, analítica y política sobre mujeres y hombres, la cual permite señalar las limitaciones y oportunidades que ellas y ellos enfrentan desde los diferentes grupos económicos o culturales a los que pertenecen, en razón de su rol de género. Por tanto, el enfoque de género reconoce y distingue lo que es natural de lo que ha sido socialmente o culturalmente construido y en ese sentido propone un proceso de renegociación de los límites entre lo natural, que es casi inflexible y lo social que es susceptible de transformar(PNUD, 2006, p. 12).

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

2. Aspectos Metodológicos

El objetivo de este estudio fue determinar las barreras a las que se enfrentan las mujeres en la educación superior para acceder a los cargos de liderazgo y gestión en comparación con sus homólogos varones. El enfoque metodológico del presente estudio, se considera la investigación cualitativa en términos de ser un proceso reflexivo, sistémico, controlado y crítico de los hechos o fenómenos y sus relaciones con un determinado ámbito, teniendo como finalidad la interpretación de la realidad (Ander-Egg & Guilar, 1992 p. 45), la solución de problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificada y sistemática de los datos (Mouly, 1963), en donde las interpretaciones clave que se deben perseguir son las de las personas objeto de estudio (Erickson, 1986). Desde un *paradigma interpretativo*, se buscó comprender, interpretar y describir el mundo de los 14 hombres y las 15 mujeres basados en sus experiencias, creencias y motivaciones (Lessard-Hébert, Boutin, & Goyette, 1997; Martínez, 1998; Vasilachis, 2009). Mediante el método de estudios de caso o multi-caso de tipo explicativo (Yin, 1994), se estudió el fenómeno de las barreras que enfrentan las mujeres en comparación con los hombres dentro de su contexto real, y se utilizaron entrevistas a profundidad semi-dirigidas, así como múltiples fuentes de evidencia (Yin, 1981), para determinar las barreras de las mujeres.

3. Resultados

En la siguiente tabla se integran las principales barreras descritas por las entrevistadas una vez analizadas las entrevistas de las 15 mujeres participantes en comparación con lo establecido por su contraparte masculina.

<i>Barreras Sociales</i>
<ul style="list-style-type: none">• Construcción de la propia identidad femenina desde la familia y la escuela, destacando lo que debe ser una mujer dándole su lugar en el hogar.• La organización social del trabajo establecida sobre las bases de las diferencias entre hombres y mujeres reduciendo la labor de la mujer al ámbito privado.• La existencia evidente de la discriminación laboral.• Existencia de valoraciones prejuiciosas (estereotipos) sobre la competencia femenina, especialmente cuando trabajan en un contexto organizacional masculino.• La falta de políticas públicas que aseguren a las mujeres, mínimos indispensables para su incursión en cargos de responsabilidad como son las guarderías .
<i>Barreras Personales</i>
<ul style="list-style-type: none">• Doble jornada, combinación de labores domésticas y familiares con cargas de trabajo.• Sentimiento de culpa por descuido de la familia.• Duros juicio contra la mujer que logra el acceso a cargos de responsabilidad, generando problemas y tensiones en su vida reflejadas en las críticas de su entorno próximo familiar y de apoyo.• Interrupción de la carrera profesional a elegir la maternidad, o renunciar a la maternidad por la

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

continuidad del desarrollo profesional.
<i>Barreras Organizacionales</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La concepción del poder, detentado por varones y construido desde una organización patriarcal que dificulta el ejercicio por parte de las mujeres. • Estereotipos e incongruencia de rol de género en actividades que implican liderazgo y poder por parte de las mujeres. • Techo y laberinto de cristal, barreras que no se ven, sólo se choca con ellas cuando tratamos de atravesarlas. • La cultura organizacional que integra estructuras, políticas, diseño de puestos pensados por los hombres y para los hombres, reflejando una vivencia cotidiana de valores asociados a lo masculino. • Exigencia de altos estándares de rendimiento y esfuerzo hacia las mujeres en comparación con los hombres. • En su mayoría, falta de reconocimiento al trabajo de las mujeres. • Falta de modelos de liderazgo exitoso de mujeres, y acompañamiento o <i>mentoring</i> que permita emular los éxitos.
<i>Barreras en el ámbito de la Educación Superior</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de las mujeres en el debate de la ciencia y la actividad científica, connotación de trabajo “menos científico” conferido a las aportaciones realizadas por académicas y, como consecuencia, falta de plataformas que permitan seguir ascendiendo en puestos dentro de la institución. Discriminación laboral por sexo. • Procesos de reclutamiento y desarrollo del personal académico riguroso y con un alto contenido de evidenciar sus capacidades antes de aspirar a un puesto directivo. • Falta de medición y valoración de trabajo académico, tomando como referente el valor simbólico de la tarea hecha por una mujer académica y un hombre. • Falta de construcción y asimilación de estructuras educativas desde una perspectiva de género y por ende de instituciones verdaderamente democráticas.

4. Conclusión

El panorama general al que se enfrentan las mujeres que pretenden acceder o ejercer un cargo directivo en las instituciones de educación superior, corresponde a un mundo que no está construido ni diseñado para su participación, donde ellas son “sordas y mudas”, inconscientes de su potencial, donde su visión de la autoridad es la sumisión (Danis & Solar, 1998), limitando con esto la posibilidad de formar parte de esa autoridad. Así, tal como afirma Lagarde(1996, p. 16) “es evidente que la mayoría de las mujeres en el mundo vivimos en países en que se nos incluye en la ciudadanía plena y se nos excluye de los espacios y jerarquías del poder”.

Desde las diferentes barreras sociales, personales y organizacionales para acceder a los cargos de poder en las organizaciones en las instituciones educativas y se observa el costo que representa para ellas al integrarse al mundo masculino: la “aculturación”², en búsqueda de una aceptación en el ámbito laboral. Por tanto, más allá de la mera adaptación femenina a las condiciones de la

²La aculturización “es el proceso por el cual un individuo o un grupo adquiere las características culturales de otro, a través del contacto directo y/o interaccional”(García de León, 2002, p. 44).

vida pública, una de las posibilidades de integración de las mujeres en cargos de gestión y liderazgo, se vislumbra la necesidad de una transformación social y cultural en la que se replanten la forma de definir y percibir los roles del liderazgo con la incorporación de características típicamente femeninas dejando de asociarse exclusivamente a la presencia de características masculinas tradicionales (Ruiloba, 2013).

Bibliografía

- Ander-Egg, E., & Guilar, M. (1992). *Evaluación de servicios de programas sociales* Madrid: Siglo XXI.
- Anderson, B., & Zinsser, J. (2007). *Historia de las mujeres: una historia propia*. Barcelona Crítica.
- Barberá, E., & Ramos, A. (2004). Liderazgo y discriminación de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57, no.2, 147-160.
- Barberá, E., Ramos, A., & Candela, R. (2002). Más allá del techo de cristal, diversidad de género *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 55-68.
- Baudoux, C. (2005). *La passion de l'université: les femmes cadres dans la gestion collégiale et bureaucratique*. Cap-Rouge: Presses Inter Universitaires.
- Blázquez, N. (1998). La ciencia en México. La participación de las mujeres. Dans M. Vera & G. Hierro (dir.), *Las Mujeres en América del Norte al Fin del Milenio*. México, D.F.: UNAM.
- Bonder, G. (2004). Equidad de Género en Ciencia y Tecnología en América Latina: Bases y Proyecciones en la Construcción de Conocimientos, Agendas e Institucionalidades. *REUNIÓN DE EXPERTOS SOBRE GÉNERO, CIENCIA Y TECNOLOGIA, Washington, OEA/CIM-GAB-UM*.
- Bozal, A. (2008). Mujeres y ciencia: techos de cristal. *EccoS Revista Científica*, 10(1), 213-232.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Calvo, S., & Rodríguez, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y el género a la organización. *Educación XX1*, 15, 43-60.
- Carrasco, M. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *XXI: Revista de Educación*, 6, 75-87.
- Danis, C., & Solar, C. (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal: Éditions Logiques.
- De Garay, A., & Del Valle Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30.
- Delgado, L., Sola, T., & Cáceres, M. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Educación y educadores*, 10(2), 177-194.
- Descarries, F. (2007). *Regards sociologiques sur le féminisme contemporain*. Communication présentée 30 ans d'action, çaporte fruit, Chicoutimi. Repéré à <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030033155>
- Diéz, E., Torreón, E., Valle, R., & Centeno, B. (2003). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 44-50.

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

- Díez, G., Centeno, B., Terrón, E., & Valle, R. (2014). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* 1-22.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Fischman, G. (2008). Las Universidades públicas en el siglo XXI, Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. *Universitas Humanística*, 66, 239-270.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Ediciones Morata.
- García, C. (2010). La cultura huesped *Cataluña económica* 3, 54-56.
- García de León, M. (2002). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Gutiérrez, E., Bañuelos, E., Flórez, R., & Suárez, B. (2004). Las Mujeres y el Poder en las Organizaciones Educativas *OGE*, 6, 44-51.
- Lagarde, M. (1996). Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. *Estudios básicos de derechos humanos IV*, 4, 11-36.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. Bruxelles: De Boeck Univeristé.
- Martínez, M. (1998). *La Nueva Ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Miqueo, C., Morán, M., & Portolés, C. (2008). *Estudios iberoamericanos de género en ciencia, tecnología y salud: GENCIBER*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mouly, G. J. (1963). *Educational research: The art and science of investigation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nicolson, P. (1997). *Poder, género y organizaciones ¿se valora a la mujer en la emresa?* Madrid: Narcea.
- Nochil, H. (2007). ¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas? Dans C. R & S. I (dir.), *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (p. 17-43). México, D.F.: UNAM, CONACULTA, FONCA.
- Olavarría, J. (2011). La participación y el liderazgo de las mujeres dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) en las Américas. <http://colam.oui-iohe.org/material-emulies/>: OUI.
- Papadópolos, J., & Radakovich, R. (2006). Educación superior y género en América Latina y el Caribe. Dans M. Salazar (dir.), *en Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (p. 117-128). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Peñaillo, M. (2009). Lo femenino en las prácticas educativas. Una perspectiva desde la moral de Carol Gilligan. *Revista Iberoamericana de Educación* 50(1681-5653), 25.
- PNUD (2006). *Guía Transversalización de género en proyectos de desarrollo*. México: Photolitho Kronos.
- Ruiloba, J. (2013). Liderazgo político y género en el Siglo XXI. *Entramado*, 9(1), 142-155.
- Sánchez-Apellániz, M. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Solar, C. (2006). Être professeure et féministe: une course d'obstacles d'hier à aujourd'hui. Dans E. Ollagnier & C. Solar (dir.), *Parcours de femmes á l'université, Perspectives internationales*. Paris: L'Harmattan.
- Tomás, F., & Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275.
- Valenzuela, J. (2004). Género y repertorios identitarios Dans A. De la Torre, R. Ojeda & J. Maya (dir.), *Construcción de género en sociedades con violencia, un enfoque multidisciplinario*. México: Porrúa.

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Reserch*, 10(2) Art. 30. recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>.
- Yin, R. K. (1981). The Case Study Crisis: Some Answer. *Adminsitrative Science Quarterly*, 26, 58-65.
- Yin, R. K. (1994). Case study research. Desing and methods. *Thousand Oakz: Sage*.
- Zabludovsky, G. (2007). Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder. *Política y cultura*, 28, 9-41.

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016