

## Las mujeres en la profesión académica y el techo de cristal. Una perspectiva comparada en Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá)<sup>1</sup>

Laura Elena Padilla González

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Amy Scott Metcalfe

University of British Columbia, Department of Educational

### RESUMEN

Este trabajo compara la baja representación de las mujeres entre el personal académico de tiempo completo en México, Estados Unidos y Canadá, y resalta la importancia de definir políticas que atiendan esta problemática. Se basa en la encuesta internacional The Changing Academic Profession (CAP), aplicada durante 2007-08. La aplicación del cuestionario se basó en una muestra aleatoria de instituciones de educación superior y de académicos. La muestra quedó integrada por los siguientes académicos de tiempo completo: 1,775 para México, 991 para los Estados Unidos y 1,152 para Canadá. Las mujeres que están tratando de incorporarse o de permanecer en la carrera académica enfrentan barreras que se relacionan con aspectos socioculturales y estructurales y que en un momento dado conforman un techo de cristal. Se podría decir que las académicas que finalmente permanecen en la academia, no son sólo sobrevivientes del sistema educativo, sino que también se caracterizan como grupo demográfico-académico de manera distinta.

Palabras clave: Diferencias de género, mujeres académicas, educación superior,

---

1 Una versión preliminar de este trabajo se presentó en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en la UNAM, noviembre de 2011.

## ABSTRACT

The present study addresses women's underrepresentation in the academic profession, as well as the need for policies and practices aimed at this issue. It compares underrepresentation of academic women in North American countries: Mexico, Canada and the USA. The study was conducted as part of the Changing Academic Profession (CAP) International Survey, conducted in 2007-2008. The survey relies on a random sample of higher education institutions and full-time academics. The sample size for this study comprises the following academics: 1775 for Mexico, 991 for the USA, and 1152 for Canada. Women entering and advancing in the academic career have to face challenges difficult to overcome related to structural and socio-cultural issues, which can be denoted as a *glass ceiling*. It seems that women who stay in the academic profession are not only survivors from the educational system but a specific group characterized in a different way in demographic and academic terms than academic men.

Key words: Gender differences, academic women, higher education.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza la baja representación de las mujeres entre el personal académico de tiempo completo y resalta la importancia de definir políticas que atiendan esta problemática. Lo anterior, desde una perspectiva comparativa de las académicas en México, Estados Unidos y Canadá. Entre estos países se ha venido incrementando el intercambio académico, como países que conforman un área geográfica y de desarrollo socio-económico específica, a pesar de las asimetrías entre sus sistemas de educación superior. No obstante, poco se conoce acerca de la situación de las mujeres académicas en los tres países.

Se esperaría que entre los países considerados, México tuviera la menor representación de la mujer en la carrera académica, pero de acuerdo con los resultados del estudio internacional *The Changing Academic Profession* (CAP), en el que se basa este trabajo, las mujeres representan sólo poco más de una tercera parte del profesorado de tiempo completo en estos tres países (35.5% en México, 38.3% en EU, y 34.0% en Canadá). Este hecho llama particularmente la atención, ya que en los años recientes las mujeres están obteniendo el nivel de doctorado en mayores porcentajes a los arriba señalados y sería

esperable, que con la obtención de este grado su participación en el ámbito académico fuera más representativa (Schoening, 2009; Xu, 2008). De acuerdo con datos de la Encuesta de Doctorados Obtenidos (SED, por sus siglas en inglés), en los Estados Unidos, las mujeres representaron el 46% de los graduados de doctorado en 2008 (Fiegener, 2009), mientras que en Canadá este porcentaje fue de 44% para el año académico 2005-06 (King, Eisl-Culkin, & Desjardins, 2008: 15) y de acuerdo con la ANUIES (2010) en México fue de 42% en 2007. Otros autores (Bain & Cummings, 2000; García Guevara, 2004) han señalado además que la mujer académica tiende a ocupar categorías inferiores y puestos administrativos de menor nivel, que se traducen en un menor liderazgo, en comparación con su contraparte masculina.

Para la explicación de la subrepresentación de la mujer en esta profesión y la manera como fluye su presencia, desde la obtención del doctorado, su incorporación a la vida académica, al abandono o el retiro de la misma, varios autores utilizan por analogía un modelo que denominan de tubería *-pipeline model-* (Wolfinger, Mason, & Goulden, 2008; Xu, 2008). A través de este modelo se identifican las fugas de la participación femenina durante su flujo por la tubería que metafóricamente la representa. De esta manera, una primera fuga se ha detectado entre el momento de la obtención del grado académico y la incorporación a esta profesión, pues algunas mujeres deciden no buscar una plaza académica de tiempo completo teniendo la formación para hacerlo. Este hecho puede explicarse en términos de una decisión consciente, tomada de manera racional (teoría de capital humano), influida por los demandantes requerimientos institucionales del trabajo académico (perspectiva estructural); o bien debido a condicionamientos socio-culturales (perspectiva feminista) (Marschke, Laursen, McCarl-Nielsen, & Rankin, 2007). En el caso de las mujeres que logran salvar ese primer obstáculo y que deciden buscar una plaza académica, se presentan otras circunstancias que les impiden superar la etapa de contratación, y otras más abandonan la carrera académica una vez que han iniciado su trayectoria en este campo laboral. Sin embargo, las mayores fugas se han manifestado en el momento de la elección de la carrera académica, y en la fase inicial de la misma.

De hecho, Marschke et al. (2007: 4), enfatizan que la baja presencia de las mujeres entre el profesorado tiene que ver con restricciones demográficas, tales como las estructuras de edad de los académicos (y patrones de retiro), la composición por género de los graduados de

doctorado, el promedio de abandono de la carrera académica y la disponibilidad de nuevas plazas para profesores. Estos autores señalan la necesidad de establecer políticas adecuadas dirigidas a la equidad en la obtención del grado, en el ingreso a la profesión, así como en su retención (el abandono de la carrera académica es superior entre las mujeres) y promoción. De no hacerlo así, la sola inercia demográfica sugiere que tomaría cerca de 30 años el que la proporción de plazas académicas de tiempo completo ocupadas por mujeres fuera similar a la de las graduadas de doctorado.

La menor representación femenina en la vida académica se explica en parte por la influencia de tres grandes grupos de factores, que interactúan entre sí: los relacionados con aspectos familiares, los relacionados con la organización laboral en los establecimientos de educación superior y los relacionados con la disciplina. La influencia de variables familiares ha sido analizada por varios autores (Sax et al., 2002; Schoening, 2009; Wolf-Wendel & Ward, 2006), quienes señalan que para la mujer resulta difícil encontrar un equilibrio entre la responsabilidad familiar por un lado, marcada por actividades tradicionalmente asignadas al rol de la mujer en el matrimonio, la maternidad, la crianza de los hijos, y el cuidado de familiares ancianos, y, por otro lado, los requerimientos del trabajo académico. Ante ello, decide ya sea buscar otra ocupación o bien ingresar a la carrera académica a través de plazas de tiempo parcial o eventuales, que son las que cuentan con menor reconocimiento y salario, y que frecuentemente se ofrecen en instituciones con poca orientación hacia la investigación. Más aún, entre las mujeres que inician una carrera académica de tiempo completo, se observa que muchas de ellas posponen su decisión de contraer matrimonio o de tener hijos, al menos hasta que obtengan la estabilidad en su plaza.

Además de las responsabilidades familiares, el segundo grupo de variables centrales en la explicación de la sub-representación de la mujer dentro del ámbito académico, remite a la interacción y socialización en el lugar de trabajo. De acuerdo con Bain y Cummings (2000), lo que se conoce como *techo de cristal* en la profesión académica tiene sus raíces en aspectos culturales y económicos que varían de acuerdo con los entornos organizacionales, las comunidades profesionales y las tradiciones institucionales distintivas. Respecto a esta situación, la perspectiva feminista revela la existencia de prácticas imbuidas en la cultura académica que tienden a privilegiar a los hombres y generan

un clima adverso a la mujer, que también puede ser referido como atmósfera tóxica (Marschke et al., 2007).

Entre estas prácticas destacan aspectos como los siguientes (García-Guevara, 2004; Hartley & Dobeles, 2009, p.46; Schoening, 2009; Wolfinger et al, 2008; Xu, 2008): políticas inadecuadas de reclutamiento y selección, así como de promoción y desarrollo; criterios y tiempos para otorgar la estabilidad laboral de la plaza que no son compatibles con decisiones familiares o relojes biológicos; evaluaciones del desempeño sesgadas y en las que participan mayoritariamente hombres; cargas de trabajo ocultas o no-flexibles; ausencia de modelos o mentores adecuados; falta de colegialidad y prevalencia de estilos de trabajo competitivos e individualistas en lugar de colaborativos (Bosetti, Kawalilak, & Patterson, 2008).

Por último, el tercer factor relacionado con la participación de las mujeres en la profesión académica señala que esta se diferencia por el tipo de disciplina. En áreas relacionadas con la ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM disciplines, por sus siglas en inglés), la mujer académica se encuentra mucho menos representada (Corley, 2005; Fox, 2008). Al mismo tiempo, otros autores destacan la importancia de las formas de trabajo de los equipos de investigación de acuerdo con las tradiciones de sus comunidades disciplinarias, para explicar diferencias de género en aspectos como la productividad académica. Según Fox & Mohapatra (2007) la colaboración con colegas, sobre todo de otras instituciones de educación superior, propicia una mayor productividad; los hallazgos han evidenciado que la mujer académica tiende a interactuar menos con sus colegas. En este mismo sentido Leahey, Crockett y Hunter (2008) encontraron que los académicos varones poseen mejores redes sociales y las usan de manera más frecuente que las académicas.

Considerando los tres factores mencionados, en este trabajo se presentan las diferencias encontradas entre las y los académicos (as) de tiempo completo en los tres países considerados: Canadá, los Estados Unidos, y México.

El análisis se basa en los resultados del estudio internacional *The Changing Academic Profession* (CAP), en el que participaron 18 países, entre ellos los que son materia de este trabajo. Fue coordinado por Ulrich Teichler (Alemania), William Cummings (Estados Unidos), y Akira Arimoto (Japón).

El estudio se basó en la aplicación de un cuestionario que fue desarrollado por el equipo internacional y aplicado entre 2007 y 2008. En los países que aquí se analizan, la aplicación se basó en una selección aleatoria en dos etapas; primero de instituciones de educación superior y luego de académicos.

En el caso de Canadá, la muestra consistió de 18 instituciones. Cada una de sus diez provincias estuvo representada por al menos una institución. La muestra de académicos consideró a todos los profesores de tiempo completo, asistentes, asociados y titulares. Se recuperaron 1,152 cuestionarios. En el caso de los Estados Unidos, se seleccionaron 80 instituciones que ofrecen programas de cuatro años (29 universidades de investigación y 51 de otro tipo). El cuestionario se distribuyó a 5,000 académicos, y se obtuvieron 1,048 cuestionarios respondidos de manera válida. En el caso de México, se incluyeron por una parte cuatro tipos diferentes de instituciones de educación superior públicas: Centros de Investigación, Universidades Federales, Universidades Estatales e Instituciones Tecnológicas; y por otra, las universidades privadas consideradas de élite y de atención a demanda intermedia. En proporción al número de académicos que laboran en cada tipo de IES, se estableció una muestra de 101 instituciones. Al interior de cada institución se obtuvo un listado de académicos de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial (con al menos un contrato de 20 horas a la semana), entre quienes se seleccionó una muestra aleatoria de 2,826 académicos. Se obtuvieron 1,973 cuestionarios respondidos de manera válida.

Para efectos de una adecuada comparación entre las variables seleccionadas, este análisis sólo se incluyó al personal académico encuestado de tiempo completo (PATC). Como resultado, el tamaño de la muestra en cada país disminuyó ligeramente, con excepción de Canadá que solo incluyó desde un principio a este tipo de profesores, quedando entonces una muestra de 1775 para México, 991 para los Estados Unidos y 1152 para Canadá.

## RESULTADOS

A continuación se describe la participación de la mujer en la vida académica, de acuerdo con los tres grupos de variables descritos en la introducción: personales o familiares, como las decisiones de casarse o tener hijos, que son difíciles de combinar con las fuertes demandas del trabajo académico; segundo, variables de índole profesional, como la disciplina de formación, y aspectos del estilo de trabajo. Finalmente, otras variables relacionadas con las condiciones del trabajo académico.

### Variables familiares

De este grupo de variables se reportan aquí dos, el estado civil y el número de niños que viven con los académicos. La Tabla 1, hace evidente que existe una diferencia altamente significativa en el estado civil del personal académico de tiempo completo según su género. En los tres países, el porcentaje de académicos varones que está casado o vive en pareja (cerca del 85%), es claramente superior al de las mujeres académicas, que en el caso de Canadá y los Estados Unidos fue de cerca del 70%, pero en el caso de México, fue significativamente menor (57.6%), y por tanto fue en donde la diferencia en puntos porcentuales entre mujeres y hombres se ahondó (-27.4), seguida por los académicos canadienses (-18.3) y los estadounidenses (-14.2).

Tabla 1. Diferencias de género en el estado civil del personal académico de tiempo completo (TC) en Norteamérica

	n	Total %	Mujeres	Hombres	Diferencia
Canadá***	942	100.0	100.0	100.0	
Casado/pareja	779	82.7	70.9	88.6	-18.3
Soltero	140	14.9	24.3	10.2	14.1
Otro	23	2.4	4.8	1.3	3.5
México***	1734	100.0	100.0	100.0	
Casado/pareja	1305	75.3	57.6	85.0	-27.4
Soltero	239	13.8	23.6	8.3	15.3
Otro	190	11.0	18.8	6.6	12.2

Tabla 1. Diferencias de género en el estado civil del personal académico de tiempo completo (TC) en Norteamérica

USA***	981	100.0	100.0	100.0	
Casado/pareja	772	78.7	69.9	84.1	-14.2
Soltero	96	9.8	12.8	7.9	4.9
Otro	113	11.5	17.3	7.9	9.4

Chi Cuadrada (r de Pearson), \*\*\* p < 0.001

En contraste, se observaron más mujeres solteras que hombres. En los casos de Canadá y México, una de cada cuatro académicas manifestó ser soltera, (diferencia de cerca de 15 puntos porcentuales en relación con los hombres), mientras que en los Estados Unidos, el porcentaje de solteras fue menor (12.8%) y presentó la menor diferencia con respecto a los hombres (-4.9 puntos porcentuales). Los porcentajes de académicas que reportaron otro estado civil (viudas, divorciadas, separadas) fueron mayores que los de los hombres, especialmente en el caso de México (18.8% vs 6.6%), seguidas de las de Estados Unidos (12.8% vs 7.9%) y Canadá (4.8 vs 1.3%).

Los resultados anteriores son relevantes, ya que parecen reforzar el planteamiento de que la mujer académica pospone o evita decisiones relativas al matrimonio; igualmente, no se le facilita en igual medida permanecer en una relación estable. Cabe señalar, que en todas las categorías de estado civil, las académicas mexicanas mostraron las diferencias mayores respecto de los académicos varones.

La Tabla 2, muestra los resultados relativos al número de niños que los académicos encuestados señalan que viven con ellos. En los tres países se observó que el porcentaje de académicas que manifestó no tener niños fue mayor al de académicos varones. La diferencia fue mayor en Canadá (11.3 puntos), le siguió México (9.6) y al final los Estados Unidos (5.2). Resaltó también el hecho de que en Canadá y México, las diferencias en el número de niños estuvieron a favor de los hombres, es decir, mayores porcentajes de ellos que de mujeres manifestaron tener uno, dos, y tres o más niños.

Tabla 2. Diferencias de género en el número de niños que viven con el personal académico de tiempo completo (PATC) en Norteamérica

	N	Total %	Mujeres	Hombres	Diferencia
Canadá**	928	100.0	100.0	100.0	
No tiene	442	47.6	55.2	43.9	11.3
1 niño	175	18.9	16.1	20.2	-4.1
2 niños	226	24.4	20.3	26.4	-6.1
3 o más	85	9.2	8.4	9.5	-1.1
México***	1702	100.0	100.0	100.0	
No tiene	1023	60.1	66.3	56.7	9.6
1 niño	332	19.5	18.8	19.9	-1.1
2 niños	259	15.2	11.1	17.5	-6.4
3 o más	88	5.2	3.8	5.9	-2.1
USA***	976	100.0	100.0	100.0	
No tiene	653	66.9	70.1	64.9	5.2
1 niño	141	14.4	13.1	15.3	-2.2
2 niños	132	13.5	15.2	12.5	2.7
3 o más	50	5.1	1.6	7.3	-5.7

Chi Cuadrada (r de Pearson), \*\*\* p < 0.001; \*\*p<0.01

Es importante hacer notar que entre los países en estudio, la situación de la mujer en relación con esta variable fue distinta a la del hombre. El 70% de las académicas de los Estados Unidos manifestó no contar con niños, mientras que este porcentaje fue ligeramente menor en México (66.3%), y claramente más bajo en Canadá (55.2%). Canadá destacó además porque el 28.7% de las académicas encuestadas manifestó tener dos o más niños, en comparación con cerca del 15% que lo indicaron en México y los Estados Unidos. Estos hallazgos son consistentes con el estado civil de la mujer académica e igualmente apoyan la tesis de que para perseguir una carrera académica la mujer rehúye o pospone decisiones acerca de tener hijos.

VARIABLES RELACIONADAS CON LA DISCIPLINA DE FORMACIÓN Y LA INTERACCIÓN CON COLEGAS

Como se mencionó con anterioridad, una de las diferencias más notorias en la composición por género del personal académico se presenta en la formación disciplinaria. El grupo de disciplinas relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) ha contado con una participación minoritaria de las mujeres, y varios programas en los Estados Unidos y Canadá, se orientan a promover o apoyar la incursión de la mujer en estas áreas. Los resultados de la encuesta CAP (ver Tabla 3), muestran que en cada país, del conjunto del personal académico encuestado, cerca de la mitad se concentró en estas disciplinas (48.1% Canadá y 44.1% Estados Unidos); sólo en el caso de México, el porcentaje ascendió al 58 por ciento. Ahora bien, al interior de cada país, sólo el 38 por ciento de las académicas canadienses y estadounidenses y el 48 por ciento de las mexicanas se ubicaron en estas áreas. Esta situación explica que en México y en Canadá, la diferencia en la representación con respecto a los académicos varones sea de 16 puntos porcentuales; en los Estados Unidos, la diferencia fue menor (9.3 puntos porcentuales).

Tabla 3. Diferencias de género entre el PATC en Norteamérica, según su formación en áreas de ciencia y tecnología y su colaboración con colegas

	n	% Sí	Mujeres	Hombres	Diferencia
Canadá					
STEM áreas***	919	48.1	37.4	53.4	-16.0
Colaboración doméstica	930	68.4	69.6	67.7	-1.9
Colaboración internacional***	930	64.1	54.2	69.2	-15.0
México					
STEM áreas***	1695	58.2	47.7	63.9	-16.2
Colaboración doméstica***	1178	54.9	47.4	59.1	-11.7
Colaboración internacional**	1178	34.8	30	37.5	-7.5
USA					

Tabla 3. Diferencias de género entre el PATC en norteamérica, según su formación en áreas de ciencia y tecnología y su colaboración con colegas

STEM áreas**	902	44.1	38.3	47.6	-9.3
Colaboración doméstica*	760	62.5	57.9	65.1	-7.2
Colaboración internacional*	760	34.5	29.9	37.1	-7.2

Chi Cuadrada (Exacta de Fisher), \*\*\*  $p < 0.001$ ; \*\* $p < 0.01$

En cuanto a la colaboración con colegas, en la Tabla 3 se observa que el personal académico de Canadá, es el que manifestó colaborar en mayor medida tanto con colegas nacionales (68.4%, vs 62.5% USA y 54.9% México), pero especialmente con colegas internacionales, ya que dos terceras partes manifestó hacerlo, mientras que sólo una tercera parte de los otros países lo indicó. Más aún, en la colaboración con colegas nacionales, no se encontraron diferencias significativas en los porcentajes de los y las académicas. No obstante, la diferencia de género más grande al comparar los tres países (-15 puntos porcentuales) se observó en la colaboración internacional del personal académico canadiense, ya que el 69 por ciento de los hombres la realizó, mientras que sólo el 54 por ciento de las mujeres lo hizo.

Por su parte, México es el país cuyos académicos manifestaron colaborar en menor medida con colegas nacionales (54.9%), aunque el porcentaje de los que manifestaron colaborar con colegas internacionales fue similar al de los Estados Unidos (34.8%). Cabe señalar que en todos los casos, los resultados mostraron que los hombres reportaron una mayor colaboración tanto con colegas nacionales (excepción hecha de Canadá), como con colegas internacionales, lo que refuerza lo sugerido por Leahey, Crockett y Hunter (2008) en el sentido de que ellos cuentan con mejores redes académicas y las utilizan de manera más frecuente.

#### Variables relacionadas con el ámbito laboral

Una primera variable considerada en este ámbito es el rango de los académicos, ya que diversos estudios señalan que las académicas tienden a ocupar categorías más bajas (Bain y Cummings, 2000). De acuerdo con los resultados de la encuesta CAP (ver Tabla 4), en los

tres países en estudio el porcentaje de académicas que se encuentra en la categoría más alta fue significativamente menor que el de los académicos varones. La diferencia fue menos pronunciada en el caso de México (-7.6 puntos porcentuales), y fue aquí donde se observó el mayor porcentaje de PATC en esta categoría (77.8%), en comparación con Canadá (63.9) y Estados Unidos (55.0). Es decir, en México tres de cada cuatro PATC encuestados reportaron estar ubicados en la categoría más alta.

Tabla 4. Diferencias de género entre el personal académico (PATC) en Norteamérica, según condiciones laborales

	n	% Sí	Mujeres	Hombres	Diferencia
Canadá					
Categoría Titular (Senior)***	954	63.9	54.8	68.6	-13.8
Dictaminador (revistas, proyectos investigación, institucionales)*	897	91.3	88.2	92.9	-4.7
Fuerte acuerdo con el enunciado: <i>Mi trabajo es fuente de considerable tensión personal.</i> ***	982	42.4	51.5	37.6	13.9
México					
Categoría Titular (Senior)***	1670	77.8	72.9	80.5	-7.6
Dictaminador (revistas, proyectos investigación, institucionales)	1695	36.2	34.7	37.1	-2.4
Fuerte acuerdo con el enunciado: <i>Mi trabajo es fuente de considerable tensión personal.</i> **	1742	23.2	26.7	21.3	5.4
USA					
Categoría Titular (Senior)***	980	55.0	47.7	59.5	-11.8
Dictaminador (revistas, proyectos investigación, institucionales)*	856	72.2	68.8	74.4	-5.6
Fuerte acuerdo con el enunciado: <i>Mi trabajo es fuente de considerable tensión personal.</i> ***	981	34.9	42.8	29.9	12.9
Chi Cuadrada (Exacta de Fisher), *** p < 0.001; **p<0.01					

Una segunda variable considerada se refiere al hecho de la participación en procesos de evaluación académica o institucional, ya que

se espera que participar en ellos contribuye a fomentar la equidad de género. La encuesta CAP pidió a los académicos encuestados indicar si en el año académico correspondiente se habían desempeñado como dictaminadores (as) de artículos especializados, financiadoras de investigación, evaluaciones institucionales, entre otras. Los resultados mostraron (ver Tabla 4) que existe una diferencia significativa entre el PATC en esta variable; ellas participaron en menor medida como dictaminadoras (cerca de -5 puntos porcentuales), en los casos de Canadá y de los Estados Unidos. En México, aunque hubo una pequeña diferencia, ésta no fue significativa; llama la atención que en este país, sólo poco más de una tercera parte del personal académico encuestado manifestó haber participado en este tipo de procesos, en comparación con el volumen de académicos que lo indicaron en los Estados Unidos (72.2%), y especialmente Canadá (91.3%).

Una tercera variable que se exploró, fue el grado de acuerdo del profesorado encuestado en relación con el enunciado: *mi trabajo es fuente de considerable tensión personal*. La Tabla 4 presenta el porcentaje de quienes manifestaron un fuerte acuerdo con este enunciado, es decir quienes percibieron en gran medida que su trabajo es fuente de tensión, en contraste con quienes no lo percibieron así. El personal académico mexicano fue quien en menor medida percibió lo anterior (23.2%), seguido del estadounidense (34.9%) y finalmente del canadiense, en donde un 42.4 por ciento manifestó un alto acuerdo con el enunciado en cuestión. En los tres países, los porcentajes de mujeres que lo percibieron así fueron significativamente más altos que los de los hombres, especialmente en Canadá (13.9 puntos porcentuales) y en los Estados Unidos (12.9 puntos); mientras que en México la diferencia, aunque significativa fue menor (5.4 puntos). Lo anterior puede denotar la existencia de la atmósfera organizacional adversa para las mujeres académicas.

## CONCLUSIONES

Como fue señalado al inicio de este trabajo, diferentes autores notan que las mujeres que están tratando de incorporarse o de permanecer en la carrera académica enfrentan barreras difíciles de sobrepasar, que se relacionan con aspectos socio-culturales y estructurales y que en un momento dado conforman una desventaja acumulativa para las mujeres académicas (Bentrly, 2009; Zuckerman, 2001).

Los resultados aquí descritos mostraron que las académicas de tiempo completo en Norteamérica, en general, cuentan con una baja representación, en relación con los académicos varones y en función del volumen de mujeres que han obtenido un doctorado. Es decir, la baja o mucha representación no se estima en función de cuotas o paridad, sino en función de la capacidad de mujeres con el talento y las credenciales académicas necesarias para desempeñarse en esta profesión que no se han incorporado a la misma, debido a situaciones estructurales y socioculturales que no están siendo debidamente atendidas por las instituciones de educación superior y las políticas públicas. Esta problemática puede agudizarse cuando el mercado laboral externo a la academia se restringe ya que entonces la competencia por una plaza académica se incrementa.

Las mujeres aquí estudiadas son las sobrevivientes, las que han ingresado y permanecido en la carrera académica, aunque para ello se evidencia que presentan características familiares distintas a las de los académicos varones, ya que es menos probable que las académicas estén casadas y tengan niños, y si lo hacen, tienen un menor número de ellos. Si se tiene en mente el modelo de tubería descrito por Xu (2008), se podría decir que las académicas que finalmente obtienen una plaza permanecen en la academia, no son sólo sobrevivientes del sistema educativo, sino que también se caracterizan como grupos de manera distinta. Lo que se hace evidente en las otras variables aquí analizadas.

En los tres países, las académicas se encuentran mucho menos representadas en las disciplinas que tienen que ver con la ciencia, la tecnología, las ingenierías y las matemáticas. Igualmente, ellas tienden a colaborar en menor medida tanto con colegas nacionales (excepción hecha de Canadá), como internacionales.

Por último, las académicas en los países en estudio tienden a ocupar rangos altos en menor proporción que los académicos varones. En los casos de Canadá y de los Estados Unidos, la gran mayoría de los académicos en general se han desempeñado como dictaminadores, pero los hombres lo han hecho en una mayor proporción que las mujeres; mientras que en México sólo cerca de una tercera parte del conjunto del profesorado manifestó haber desarrollado esta actividad y las diferencias entre hombres y mujeres al respecto fue mínima. Lo

anterior puede denotar que la actividad dictaminadora en México no está generalizada en el mismo nivel que en los otros países. El hecho de que las mujeres perciban en mayor medida que su trabajo es fuente de considerable tensión personal lleva a la reflexión acerca de la posición de la mujer académica en un entorno organizacional adverso.

Estos resultados en conjunto pueden ser insumo en términos de definición de políticas destinadas a fomentar la equidad de género en la carrera académica. Es evidente que se requiere el fomento de la incorporación de la mujer al estudio de programas doctorales en las áreas relacionadas con la ciencia y la tecnología; una vez que las mujeres obtienen un doctorado, independientemente del área disciplinar, se requiere de políticas específicas que busquen la igualdad de oportunidades en el acceso a la carrera académica. Al interior de la misma, se requiere también mejorar las políticas de evaluación, promoción y permanencia con base en el reconocimiento de la problemática que enfrenta la mujer en el ámbito académico. Podría decirse, como opinan algunos, que esto de la representación de la mujer académica es sólo cuestión de tiempo... tal vez sí, pero entonces tendríamos que pensar en un horizonte de entre 35 a 150 años tal vez, o podríamos actuar ahora.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. L. (2002). Mujeres y educación superior en el México del siglo XIX. En Galván, L. E., Lazarín, F., Rodríguez, M. A., et al. (coords.). *Diccionario de historia de la educación en México*. México: UNAM, CIESAS, CONACYT. Recuperado en <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/secc.htm>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. ANUIES (2009). Anuarios Estadísticos. [www.anui.es.mx](http://www.anui.es.mx)
- Bain, O. & Cummings, W. (2000). Academe's glass ceiling: Societal, professional-organizational and institutional barriers to the career advancement of academic women. *Comparative Education Review*, 44(4): 493-514.
- Bentley, P. (2009). *Gender differences in research productivity. A comparative analysis of Norway and Australia*. Norway: University of Oslo. Master Thesis.

- Bosetti, L., Kawalilak, C. & Patterson, P. (2008). Betwixt and between: Academic women in transition. *Revue Canadienne d'enseignement supérieur*, 38(2): 95-115.
- Corley, E. A. (2005). How do career strategies, gender, and work environment affect faculty productivity levels in university-based science centers? *Review of policy research*, 22(5): 637-655.
- Fairweather, J. W. (2002). The mythologies of faculty productivity. Implications for institutional policy and decision making. *The Journal of Higher Education*, 73(1): 26-48.
- Fiegener, M. K. (2009). *Doctorate recipients from US Universities. Summary report (2007-2008)*. USA: National Science Foundation.
- Fox, M. F. (2008). Institutional transformation and the advancement of women faculty: the case of academic science and engineering. In Smart, J. C. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 73-92). USA: Springer.
- Fox, M. F. & Mohapatra, S. (2007). Social-organizational characteristics of work and publication productivity among academic scientist in doctoral-granting departments. *The Journal of Higher Education*, 78(5): 542-570.
- Galaz-Fontes, J., Gil-Antón, M., Padilla-González, L., Sevilla-García, J. J., Martínez-Stack, J., and Arcos-Vega, J. I. (2009). The Academic Profession in Mexico: Changes, Continuities and Challenges Derived from a Comparison of Two National Surveys 15 Years Apart. *Higher Education Forum*.
- García-Guevara, P. (2004). *Mujeres Académicas. El caso de una universidad estatal Mexicana*. México: Plaza y Valdez, UdeG.
- Gil Antón, M. (1996). The Mexican academic profession. En Altbach, P. G. (ed.). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries* (pp. 305-337). Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Grediaga, R., Rodríguez, R., y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.
- Hartley, N. and Dobebe, A. (2009). Feathers in the nest: Establishing a supportive environment for women researchers. *The Australian Educational Researcher*, 36(1): 43-58.
- King, D., Eisl-Culkin, J. & Desjardins, L. (2008). *Doctorate Education in Canada: Findings from the Survey of Earned Doctorates, 2005/2006*. Recuperado el 7 de septiembre de 2010 de [http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/collection\\_2008/statcan/81-595-M/81-595-MIE2008069.pdf](http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/collection_2008/statcan/81-595-M/81-595-MIE2008069.pdf)

- Leahey, E., Crockett, J. L. & Hunter, L. A. (2008). Gendered academic careers: Specializing for success? *Social Forces*, 86(3): 1274-1309.
- Marschke, R., Laursen, S., McCarl-Nielsen, J. & Rankin, P. (2007). Demographic inertia revisited: An immodest proposal to achieve equitable gender representation among faculty in higher education. *Journal of Higher Education*, 78(1): 1-26.
- Padilla, L. (2007). La participación de la mujer en el profesorado universitario en Aguascalientes. En Padilla, Y. (Coord.). *Línea curva. Historias de mujeres en Aguascalientes* (pp. 227-244). México: Instituto Aguascalentense de las Mujeres (IAM)- Instituto Nacional de Desarrollo Social (Indesol).
- Robles, M. (1977). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.
- Sax, L., Serra-Hagedorn L., Arredondo, M. & Dicrisi, F. A. (2002). Faculty research productivity: Exploring the role of gender and family-related factors. *Research in Higher Education*, 43(4): 423-446.
- Schoening, A. M. (2009). Women and Tenure: Closing the gap. *Journal of women in Educational Leadership*, 7(2): 77-92.
- Toutkoushian, R. K., Bellas, M. L. & Moore, J. V. (2007). The interaction effects of gender, race and marital status on faculty salaries. *The Journal of Higher Education*, 78(5): 572-601.
- West, M. & Curtis, J. (2006). *Faculty gender equity indicators*. Washington, D.C.: American Association of University Professors (AAUP). Retrieved October 6, 2009 from <http://www.aup.org>
- Wolf-Wendel, L. & Ward, K. (2006). Academic life and motherhood: Variations by institutional type. *Higher Education*, 52: 487-521.
- Wolfinger, N. H., Mason, M. A. & Goulden, M. (2008). Problems in the pipeline: Gender, marriage, and fertility in the ivory tower. *The Journal of Higher Education*, 79: 388-405.
- Xie, Y. & Shauman, K. A. (2003). *Women in science: Career processes and outcomes*. USA: Harvard University.
- Xu, Y. J. (2008). Gender disparity in STEM disciplines: A study of faculty attrition and turnover intentions. *Res High Educ*, 49: 607-624. Published on-line: DOI 10.1007/s11162-008-9097-4
- Zuckerman, H. (2001). The Careers of Men and Women Scientists: Gender Differences in Career Attainment. In *Women, Science and Technology: A reader in Feminist Science Studies* (pp. 69-78). New York: Routledge.



