


Exploración histórica: acceso de las mujeres a la universidad y emergencia de los estudios de género¹

Historical Exploration: Women's Access to University and the Emergence of Gender Studies
Exploração histórica: acesso das mulheres à universidade e emergência dos estudos de gênero

*Katya Maldonado Tovilla*²

*Maestra en Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma
Metropolitana, Ciudad de México, México*

katya.maldonado@uaq.mx

 <https://orcid.org/0009-0006-2623-9943>

Recepción: 27 Marzo 2024
Aprobación: 19 Septiembre 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

Desde su origen en la Edad Media hasta principios del siglo XX, las universidades han sido bastiones predominantemente masculinos. Sin embargo, conforme avanzaba el siglo XX, las mujeres no solo comenzaron a ganar acceso a estas instituciones; al mismo tiempo, impulsadas por el auge del movimiento feminista durante las décadas de los sesenta y setenta, también empezaron a desafiar activamente tanto el currículo universitario como el conocimiento científico. Este cuestionamiento catalizó la emergencia de los estudios sobre las mujeres y, con el tiempo, de los estudios de género. Estos campos de conocimiento se enfocaron en confrontar la ideología sexista y el orden de género dominante en la sociedad. El presente ensayo indaga sobre la relación entre el acceso de las mujeres a la educación formal y el avance del movimiento feminista en el ámbito académico. El objetivo es proporcionar una primera exploración histórica de la presencia femenina en las universidades y su vínculo con los orígenes de los estudios de género.

Palabras clave: movimiento de liberación femenina, enseñanza superior, ciencia.

Abstract

From their origins in the Middle Ages to the early 20th century, universities were predominantly male bastions. However, as the 20th century progressed, women not only began to gain access to these institutions but also, driven by the surge of the feminist movement during the sixties and seventies, started to actively challenge both the university curriculum and scientific knowledge. This questioning catalyzed the emergence of women's studies and, over time, gender studies. These fields of knowledge focused on confronting sexist ideology and the dominant gender order in society. Therefore, this essay explores the relationship between women's access to formal education and the advancement of the feminist movement in academia. The goal is to provide an initial historical exploration of women's presence in universities and their link to the origins of gender studies.

Keywords: women's liberation movement, higher education, science.

Resumo

Notas de autor

² Maestra en Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México

Desde a sua origem na Idade Média até o início do século XX, as universidades foram predominantemente bastiões masculinos. No entanto, à medida que o século XX avançava, as mulheres não só começaram a ganhar acesso a essas instituições, mas também, impulsionadas pelo auge do movimento feminista durante as décadas de sessenta e setenta, começaram a desafiar ativamente tanto o currículo universitário quanto o conhecimento científico. Esse questionamento catalisou a emergência dos estudos sobre as mulheres e, com o tempo, dos estudos de gênero. Esses campos de conhecimento se concentraram em confrontar a ideologia sexista e a ordem de gênero dominante na sociedade. O presente ensaio explora a relação entre o acesso das mulheres à educação formal e o avanço do movimento feminista no âmbito acadêmico. O objetivo é fornecer uma primeira exploração histórica da presença feminina nas universidades e sua conexão com as origens dos estudos de gênero.

Palavras-chave: movimento de libertação feminina, ensino superior, ciência.

1. Introducción

Este ensayo surge de múltiples preocupaciones que se derivan de las experiencias de ser académica en el campo de la teoría feminista y los estudios de género. A pesar de la amplia documentación existente sobre estos temas, se percibe una oportunidad para desarrollar análisis más generales que eluciden los factores catalizadores del umbral de estos campos de formación e investigación. Ante la necesidad de un marco analítico más robusto, el presente trabajo focaliza su atención en un factor crucial, aunque no exclusivo: el acceso de las mujeres a la educación superior. Este elemento se considera un punto de partida cardinal para identificar otros factores que puedan enriquecer investigaciones futuras. Así, el objetivo principal de este estudio es ofrecer una exploración inicial sobre la presencia femenina en las universidades y su relación con los orígenes de los estudios de género.

El ensayo consta de cuatro secciones principales: la primera sirve de preludio y establece la relevancia del tema; la segunda proporciona una mirada analítica y expone la postura teórica que guía la interpretación de los datos; en la tercera parte se detallan las limitaciones del estudio y se sientan las bases para un debate más crítico; y, la cuarta sección, que precede a las conclusiones, aborda dos cuestiones clave que corresponden a los procesos que permitieron el acceso de las mujeres a las universidades y las acciones feministas que desafiaron la ideología sexista predominante en el conocimiento científico. En estas dos tareas, se resaltan eventos que han tenido un impacto trascendente más allá de sus contextos inmediatos.

La metodología consistió en una revisión bibliográfica que incluyó una variedad de materiales como trabajos académicos, artículos y libros, con el fin de trazar un panorama general. La particularidad de esta narrativa no radica en una época histórica específica ni en un contexto geográfico concreto, sino en su empeño por elucidar cómo la historia de las mujeres en las instituciones educativas ha influido en el surgimiento y evolución de los estudios de género, considerándolos un fenómeno histórico de alcance global.

2. Preludio a manera de justificación

En el siglo XX, la ciencia enfrentó retos significativos. Numerosas posturas teóricas dieron inicio a un debate sobre los principios fundamentales del campo científico. El objetivo era cuestionar la supuesta neutralidad y objetividad que se había reivindicado durante largo tiempo. Las voces críticas afirmaban que la ciencia no era inmune a las influencias sociales y culturales, y sostenían que los sesgos podían surgir de las perspectivas y experiencias personales de quienes investigan. A partir de esta discusión, se incitó a la comunidad científica a realizar una autoevaluación. Esto condujo a un examen detallado y meticuloso de los principios, metodologías y prácticas que conformaban la base de la ciencia.

Desde la década de los cincuenta en adelante, la perspectiva feminista tomó cartas en el asunto. Las interrogantes planteadas encontraron eco en académicas tanto de las humanidades como de las ciencias naturales y sociales³. Estas expertas inauguraron un espacio de acción feminista que se expandió considerablemente: el escrutinio y desafío a los discursos científicos que pretendían explicar a las mujeres y sus vivencias desde una óptica masculina (Chaparro, 2021; Falconí, 2022). El fruto de estos esfuerzos fue que las mujeres empezaron a indagar y, ante la ausencia de respuestas, a forjar nuevas maneras de conceptualizarse en las disciplinas científicas.

Durante las décadas de los sesenta y setenta, académicas y estudiantes feministas en las instituciones de educación superior, que actuaban como docentes e investigadoras, definieron dos estrategias básicas para abordar la desigualdad de género en el campo científico⁴. La primera estrategia se enfocó en rescatar y reivindicar el rol históricamente subestimado de las mujeres. Este enfoque buscaba visibilizar sus contribuciones y establecer un compromiso institucional permanente para valorar y destacar la participación

femenina en la sociedad. Dicha estrategia se desarrolló hasta consolidar los estudios sobre las mujeres como un área de conocimiento distinta de las disciplinas científicas tradicionales.

La segunda estrategia se centró en el estudio del sesgo de género en la ciencia y resaltó cómo los prejuicios de género afectan los conceptos, métodos y teorías científicas. Este enfoque fomentaba una reflexión crítica sobre las prácticas científicas y proponía su reformulación para eliminar cualquier sesgo discriminatorio. Tal acción fue decisiva para el nacimiento y desarrollo de la epistemología feminista. En palabras de Blázquez (2012), la epistemología feminista es una teoría que estudia “la manera en que el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas de investigar, preguntar y justificar” (p. 22).

Además, esta teoría identifica las representaciones que enmascaran la ideología sexista, la cual niega a las mujeres la posibilidad de tener autoridad epistémica al colocarlas en una posición de desventaja respecto a sus congéneres varones, “limitando su participación, representándolas y justificándolas como inferiores” (Chaparro, 2021, p. 15). La idea central de la epistemología feminista sostiene que “la persona que conoce está situada y, por lo tanto, el conocimiento es situado; es decir, refleja las perspectivas particulares de la persona que genera conocimiento, mostrando cómo el género sitúa a las personas que conocen” (Blázquez, 2012, p. 28).

El desarrollo de la epistemología feminista, tal como se concibe actualmente, experimentó un impulso considerable cuando se comenzó a utilizar el género como categoría analítica⁵. Este enfoque facilitó la transición de los estudios de las mujeres a los estudios de género, fenómeno que, durante las décadas de los ochenta y noventa, tuvo una influencia profunda tanto en la teoría feminista como en el ámbito universitario.

En el campo de la teoría feminista, la categoría de género facilitó el desarrollo de un marco analítico más inclusivo y matizado, elemento esencial para comprender las dinámicas relacionales entre la condición social de las mujeres y la de los hombres, así como los sistemas de opresión que trascienden las explicaciones meramente biológicas. En el ámbito universitario, la integración de esta categoría se materializó a través de la implementación de cursos específicos, la creación de programas académicos y la fundación de centros de investigación dedicados a explorar las intersecciones de género.

Estos avances en la institucionalización de los estudios de género contribuyeron significativamente a la expansión y reconfiguración del movimiento feminista en las instituciones de educación superior. Durante el primer cuarto del siglo XXI, numerosas organizaciones estudiantiles feministas empezaron a denunciar activamente cualquier forma de violencia de género en las universidades (Vázquez, 2017; Cerva, 2020; Blázquez, 2022; Cano-Arango et al., 2022). Estas acciones, junto con la creciente adopción de una perspectiva de género en la academia, jugaron un papel pivotante en el fortalecimiento de la transversalización de la perspectiva de género⁶.

Como se detalla, los estudios de género son aparentemente nuevos. Su institucionalización ha significado el amparo de la infraestructura universitaria que legitima la implementación, promoción y extensión de propuestas curriculares y de producción de conocimiento a través de la normativa organizacional. Este hecho no se dio de la noche a la mañana, en realidad ha sido un proceso que comenzó lentamente por causa del orden de género en las universidades.

Expresado de otro modo, aunque existe una historia de los estudios de género que puede remontarse al primer curso sobre las mujeres impartido desde una perspectiva feminista en las universidades, la génesis indirecta de este campo, tanto formativo como investigativo, radica en las barreras sistémicas que limitaban el acceso de las mujeres a la educación superior. Estas barreras estaban arraigadas en estructuras de poder basadas en normativas sociales que perjudicaban a las mujeres.

Esta situación⁷ propició que las mujeres, al enfrentar y denunciar los privilegios masculinos que menoscababan sus derechos, pusieran nombre a las manifestaciones de esta discriminación. Las denuncias documentadas en la historia de las mujeres y en la literatura feminista revelan un agudo sentido crítico por

parte de ellas dentro del campo universitario y científico. Estas manifestaciones son precursoras de lo que posteriormente se establecería como estudios de género.

Desde los primeros destellos de pensamiento feminista en la Antigua Grecia, pasando por la época de la Ilustración, hasta la lucha organizada por el sufragio femenino a finales del siglo XIX y mediados del XX, y el aumento significativo de la matrícula femenina durante el movimiento de liberación de la mujer en las décadas de 1960 y 1970, las mujeres con ciertos capitales no solo consiguieron abrirse camino en las universidades, igualmente lograron establecer un área de estudio donde se visibilizan las vivencias femeninas y la dinámica del género. Este avance facilitó, a su vez, que otros grupos marginados encontraran espacios para articular sus propias experiencias y reivindicaciones, lo cual contribuyó a la creación de un campo de estudio inclusivo y crítico que interpela las estructuras tradicionales del conocimiento.

Por ello, se debe recalcar que la historia de los estudios de género no puede ser contada sin reconocer las dificultades que enfrentaron las mujeres, inicialmente, para acceder a las instituciones de educación superior y, posteriormente, para visibilizar el androcentrismo en el conocimiento que se producía en estos espacios. De ahí que este ensayo busque ofrecer una exploración histórica sobre el acceso de las mujeres a la educación superior y su relación con el desarrollo de los estudios de género.

3. Mirada analítica

Para identificar los momentos clave y sistematizar tanto las similitudes como las diferencias entre los diversos grupos feministas a lo largo de la historia, numerosas teóricas han propuesto clasificar los logros y características del movimiento en ciclos, etapas u olas. Estas clasificaciones varían en amplitud; algunas incluyen un espectro más amplio y abarcan las contribuciones de mujeres que desafiaron las normas de género en distintas épocas y lugares. Esta extensión, asimismo, engloba a individuos que, incluso antes de la emergencia del feminismo como movimiento social organizado, sin identificarse explícitamente como feministas, ya participaban en acciones relevantes⁸.

Por el contrario, las clasificaciones reducidas enfocan su atención en los eventos destacados del feminismo desde que se desarrolló el movimiento de liberación de la mujer, pero, a menudo, excluyen historias que no se ajustan al canon establecido. Otras clasificaciones son parcialmente reducidas y parcialmente ampliadas, según los objetivos de quienes las diseñan. Todas estas opciones sirven como herramientas analíticas, aunque tienen limitaciones porque no pueden encapsular la totalidad de las prácticas feministas.

La estructura de este ensayo se fundamenta en la clasificación de Miguel (1995), expuesta en su obra *Feminismos*, donde delineó la evolución del movimiento feminista a través de tres periodos históricos definidos: Feminismo Premoderno, Feminismo Moderno y Feminismo Contemporáneo. Sin embargo, este estudio propone una exploración de tal genealogía, ajustando el alcance del marco original: se introduce una nueva fase denominada Feminismo de la Transición Socio-Cultural y se modifica la denominación de Feminismo Contemporáneo a Feminismo del Milenio.

Esta revisión adopta un enfoque que es simultáneamente expansivo y selectivo, ya que expande el estudio al incorporar nuevos elementos, mientras que concentra la atención en aspectos históricos determinados. Aunque es innegable que las etapas definidas encapsulan una variedad de fenómenos sociales importantes en la historia de las mujeres y del feminismo, este ensayo se enfoca, específicamente, en analizar la progresión del acceso de las mujeres a la educación superior y en el desarrollo de los estudios de género en el campo académico.

El ordenamiento de las etapas y los datos citados no se limitan a incluir exclusivamente a aquellas mujeres que se autodenominaron feministas. Se asume que “el feminismo ha existido siempre que las mujeres, tanto de manera individual como colectiva, han expresado su rechazo hacia su injusto y amargo destino bajo el patriarcado y han solicitado una situación diferente, una vida mejor” (Miguel, 1995, p. 217)⁹.

El itinerario trazado por las etapas propuestas se enriquece con la tesis de Buquet (2016), quien afirma que las mujeres han enfrentado desigualdades al acceder, permanecer y desarrollarse en el ámbito de la educación superior. Este hecho social es el resultado de un sistema de organización social al que Buquet (2016) se refiere como orden de género, un concepto que Connell (1991) analiza profundamente. Esta autora plantea que las sociedades se estructuran por un orden de género, el cual no es estático, ya que experimenta cambios constantes a lo largo del tiempo. Este se reproduce a través de interacciones sociales complejas, en las cuales prácticas, discursos y estructuras institucionales perpetúan la asignación de roles y estereotipos específicos para hombres y mujeres. La esencia de este sistema es moldear las relaciones entre los géneros.

Junto al concepto de orden de género¹⁰, Connell (1991) introduce el concepto de regímenes de género para referirse a la organización de las relaciones de género en instituciones específicas, tales como escuelas, lugares de trabajo o familias. La autora sostiene que los distintos regímenes de género contribuyen al orden de género más amplio que prevalece en la sociedad.

Como se mencionó, Buquet (2016) utiliza la idea de Connell (1991) para describir cómo el orden de género ha desempeñado un papel decisivo en la formación de regímenes de género en las instituciones de educación superior. Acorde a su propia lógica, estos regímenes generan discursos, prácticas y subjetividades relacionadas con asociaciones ficticias: lo femenino (como lo propio de las mujeres) y lo masculino (como lo propio de los hombres). Aunque puedan parecer naturales, estas construcciones están ancladas en una base cultural que se rige por esquemas dicotómicos de interpretación de la realidad.

Como cualquier dicotomía, la que existe en el orden de género actúa como una separación cardinal de significados opuestos y mutuamente excluyentes. En ese sentido, los significados vinculados con la masculinidad y la feminidad se organizan de manera excluyente, no jerárquica. Esta organización de género se alimenta de otro sistema social, identificado en este texto como orden masculino. En dicho orden se produce una subordinación o anulación de los significados asociados con lo femenino. Por ende, en la práctica, este orden establece una base cultural, política y económica para la conformación de relaciones desiguales de poder, donde las características atribuidas a la masculinidad generalmente gozan de un estatus superior, manifestándose como capital simbólico.

El capital simbólico, según la teoría de Bourdieu (1994, 2000b, 2002, 2008), representa una forma de prestigio, honor o reconocimiento en un contexto social específico que, aunque intangible, facilita la obtención y ejercicio de poder dentro de una comunidad o grupo. En el orden masculino, el capital simbólico se manifiesta a través de significados que favorecen y refuerzan la autoridad, competencia y estatus de los hombres, mientras que pueden marginalizar o desvalorizar los significados asociados a las mujeres (Connell, 1991; Bourdieu, 2000a).

Dicho lo anterior, las definiciones que se asignen a lo femenino y masculino delimitan esas fronteras y funcionan a través de símbolos para reforzar la visión de lo masculino como la norma y lo femenino como lo otro o lo que se sitúa en la periferia¹¹. Esta división binaria aspira a establecer una distinción clara y definitiva entre los dos polos, algo que se consigue cuando los símbolos de género, tales como la vestimenta, el lenguaje y las representaciones mediáticas, perpetúan esos significados. Por tanto, las posibilidades de interpretar lo femenino quedan supeditadas a cómo se interpreta, inicialmente, lo masculino. Esta realidad solo se hace evidente al analizar las asociaciones entre estos dos conjuntos de significados dentro de un contexto comunicativo específico.

Es primordial hacer hincapié que la dicotomía de género no solo establece categorías excluyentes a la vez dicta cómo se perciben e interpretan estas categorías en la sociedad. Al posicionar lo masculino como normativo y lo femenino como alteridad, se moldea el marco a través del cual se interpretan las acciones, deseos y capacidades, lo que limita así las posibilidades de ambos géneros. Este esquema dicotómico, lejos de unir, divide y restringe al marcar profundamente las experiencias individuales y colectivas de cada género.

En este punto, es primordial enfatizar el papel de los conceptos en el orden de género. Estos actúan como categorías abstractas que definen los límites de significado e interpretación: un concepto puede tener un significado u otro, pero no ambos, por ejemplo, los significados que se atribuyen al concepto de masculino o femenino. El lenguaje desempeña un papel mediador entre la materialidad de los sexos y la interpretación que se hace de ellos. Los agentes lingüísticos capturan lo que ocurre en el mundo extralingüístico como el cuerpo. No obstante, esa realidad ya ha sido previamente conceptualizada y significada desde una perspectiva dicotómica. De esta manera, el agente adopta conceptos y significados que preceden a su propia existencia. Este proceso resalta cómo las construcciones conceptuales contienen símbolos y significados que influyen en la interpretación dicotómica de la realidad.

Por su parte, Scott (1996) ya había considerado este elemento en donde señala que “estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman de manera categórica y unívoca el significado de varón y mujer, masculino y femenino” (p. 290). Según Scott (1996), este tipo de conceptos contienen declaraciones normativas que limitan las posibilidades de apertura. Sin embargo, los conceptos no son autónomos, están sujetos a la variabilidad temporal, geográfica y sociohistórica. Dicho de otra manera, aunque la palabra pueda parecer monolítica, el concepto es mutable, dado que igualmente lo es el contexto.

En este ensayo, el análisis del acceso de las mujeres a la educación superior se guía por la idea de que las universidades han funcionado, desde sus inicios hasta finales del siglo pasado, como regímenes de género. No solo porque su organización reflejaba relaciones de género desiguales; estos espacios, a lo largo de la historia, se convirtieron en escenarios donde el orden masculino encontraba su perpetuación. La lógica institucional, destinada a construir y reproducir el capital simbólico de la masculinidad, se cimentó en discursos que categorizaban lo femenino y lo masculino, apoyándose en una supuesta racionalidad científica que, en realidad, fortalecía estas divisiones de género.

Este proceso no fue aleatorio, más bien estuvo profundamente arraigado en las estructuras epistémicas que dominaban las universidades. Los discursos científicos, imbuidos de una pretendida objetividad y rigurosidad, funcionaron como vehículos para perpetuar esta lógica masculinizada. Esto consolidó una narrativa que configuró un sujeto femenino cuyos símbolos y significados no solo tendían a relegarlas; en muchos casos, incluso invisibilizaban sus aportaciones.

La crítica de las mujeres a estas narrativas, desde una perspectiva feminista, desdibujó la supuesta neutralidad de la ciencia y de las instituciones de educación superior. Esta crítica reveló una intersección crítica donde los preceptos de género y la producción del conocimiento se entrelazaban de manera compleja y profunda, lo que dio como resultado campos de conocimiento que trastocaron las barreras de las disciplinas científicas, teorías y metodologías.

Siguiendo esta línea de análisis, en este texto, el feminismo no se limita a ser un movimiento social: como bien señala Lau Jaiven (2019), se concibe como una práctica política y una disciplina académica. El primer significado se refiere a la organización de mujeres que buscan incidir en instituciones que imparten el orden moral: el Estado, la familia, el trabajo, la escuela, las disciplinas científicas y las tradiciones culturales, políticas y religiosas. La alianza entre sus miembros se fortalece cuando reconocen que enfrentan discriminación, opresión y explotación.

El segundo significado se refiere a la politización de las instituciones que, mediante acciones específicas, visibilizan, debaten y reformulan las relaciones de poder que ellas mismas generan; instituciones como la universidad y la ciencia son ejemplos destacados de este fenómeno. Por último, el tercer significado implica una revisión y transformación profundas de los marcos teóricos y metodológicos en el ámbito académico. Al integrar el feminismo como una perspectiva crítica en la educación superior, se desafían los paradigmas previamente establecidos y se fomenta el desarrollo de nuevos campos de estudio que abordan explícitamente las cuestiones de género y poder.

4. Limitaciones del ensayo

La epistemología feminista argumenta que es necesario explicitar los marcos de acción en los que se sitúa la persona que lleva a cabo un análisis de una realidad construida como objeto de estudio. Esto se hace con el fin de evitar lo que tan lúcidamente Langton (2000) critica y denomina la ‘objetividad asumida’, la cual “permite que el observador permanezca seguro en el supuesto de que sus creencias son el espejo y no el molde” (p. 136). Al margen de esta recomendación, este apartado introductorio pretende precisar las limitaciones de este ensayo al seleccionar la clasificación propuesta por Miguel (1995).

Esta ordenación se seleccionó por tres motivos primordiales: primero, ofrece mayor amplitud que otras clasificaciones disponibles; segundo, destaca la importancia de los primeros momentos históricos en los que las mujeres comenzaron a reivindicar su situación en el mundo; y, tercero, reconoce el papel fundamental de las voces de resistencia que han abogado por los derechos de las mujeres, incluso aquellas que no se identificaron explícitamente como feministas. No obstante, estas tres características adquieren complejidad cuando la cantidad de datos históricos trasciende los eventos y movimientos más registrados.

En tales casos, la amplitud de la clasificación puede generar dificultades para integrar y contextualizar adecuadamente todas las contribuciones y resistencias feministas individuales y colectivas. Al respecto, Chaparro (2022) considera que es más productivo ver las clasificaciones de la historia del feminismo como fenómenos multiformes dentro de un vasto panorama influenciado por una variedad de factores socioeconómicos, culturales y políticos.

En este sentido, es crucial entender las clasificaciones no solo como estructuras adaptables que responden a diversos periodos históricos, sino también como sistemas lo suficientemente definidos como para no pretender abarcar la totalidad de la historia del feminismo. Esta dualidad asegura que, aunque las clasificaciones son flexibles para ajustarse a diferentes escenarios, mantienen un marco preciso que delimita su alcance y previene generalizaciones excesivas.

Las clasificaciones de la historia del feminismo son intrínsecamente imperfectas, lo cual debe considerarse una oportunidad para el análisis crítico. En lugar de aspirar a la exhaustividad, la utilidad de una clasificación en este campo radica en su capacidad para señalar sus propias limitaciones, prejuicios y los aspectos que deliberadamente elige destacar o ignorar. Al reconocer y reflexionar sobre estos aspectos, se enriquece el análisis del feminismo y se promueve un debate continuo sobre cómo el conocimiento histórico es modelado, interpretado y presentado. Esta autocrítica es esencial para mantener la relevancia y precisión de los estudios feministas a lo largo del tiempo.

Sobre esto, Nicholson (2010) argumenta que las clasificaciones que pretenden abarcar en su totalidad la historia feminista tienden a simplificar y minimizar la diversidad del activismo en unos pocos términos, lo cual puede velar las motivaciones profundas de los grupos feministas y sus variados objetivos políticos a lo largo del tiempo. Para evitar este error, Nicholson (2010) sugiere adoptar una perspectiva que visualice el feminismo como un caleidoscopio. Esta metáfora permite observar la riqueza de las ideas y formas de activismo en el feminismo de manera análoga a los cambiantes colores y formas de un caleidoscopio. Esto conlleva a admitir que los datos seleccionados para construir una historia del feminismo o del movimiento de liberación de la mujer corresponden a una mirada específica centrada en un aspecto del movimiento feminista, y no a su totalidad plural y compleja.

Con estas consideraciones, se piensa que la adaptación de la clasificación de Miguel (1995) sirve de guía para analizar aspectos específicos de la historia del feminismo como el acceso de las mujeres a la educación superior y el surgimiento de los estudios de género. A la par, se reconoce que la selección de datos para este análisis responde tanto a la coherencia argumentativa como a la intención de reflejar los objetivos, marcos teóricos e intereses de la autora, subrayando así la subjetividad inherente en la construcción del conocimiento.

A partir de este primer reconocimiento, se señala que, aunque la clasificación seleccionada facilita ampliar el estudio del acceso de las mujeres a las instituciones educativas, incluso antes de la creación de las universidades,

presenta ciertas limitaciones. Por un lado, tiende a fragmentar el tiempo, lo que puede dificultar la comprensión de procesos históricos continuos¹², y, por otro lado, aborda eventos sociohistóricos significativos con efecto global en la historia de las mujeres, sin centrarse en una ubicación geográfica específica¹³.

Por lo tanto, se deduce que esta clasificación constituye una entre varias opciones que aspiran a capturar y analizar de manera sistemática la complejidad de la realidad social. Aun así, resulta esencial declarar que esta, como otras clasificaciones, no refleja con precisión la realidad; más bien, se perfila como una herramienta analítica que debe manejarse con precaución y estar continuamente sujeta a crítica y revisión.

Siguiendo lo expuesto, se sostiene que la autora de este texto es una participante activa, aunque mínima, en el vasto universo que se dedica a explorar una fracción igualmente pequeña del mundo social. La tarea de recabar todos los datos necesarios y de alcanzar una comprensión total del tema se revela prácticamente imposible. Dicho esto, es importante destacar que este ensayo, debido a su objetivo, no pretende ser una descripción exhaustiva de eventos históricos en amplias regiones espacio-temporales. Ante esta demarcación, se omiten ciertas partes de la historia del feminismo, pero se profundiza en otras que brindan luz a la comprensión de las experiencias de las mujeres en las instituciones de educación superior.

5. Desarrollo

5.1. Feminismo Premoderno

En la etapa del Feminismo Premoderno, que tuvo lugar en la Antigüedad, las mujeres generalmente se veían limitadas a desempeñar el rol de esposas y madres. Como consecuencia, su nivel de instrucción a menudo se reducía a las tareas domésticas y artesanales. En la Grecia clásica, las mujeres que pertenecían a la clase acomodada, o al grupo de las heteras, en ciudades con normas más permisivas, tenían la oportunidad de aprender a leer y escribir (García, 2009; Difabio, 2017). Desde la Academia de Platón hasta el Liceo de Aristóteles, la enseñanza superior estaba generalmente destinada a los hombres¹⁴.

La información histórica sobre las mujeres filósofas en la Antigua Grecia es limitada, en parte debido a las restricciones sociales y culturales que impedían que participaran plenamente en muchos aspectos de la vida pública, incluida la Filosofía¹⁵. A pesar de ello, hubo algunas mujeres cuyo capital social y cultural les permitió contribuir a la Filosofía y al pensamiento intelectual de la época. Un ejemplo es Hipatia de Alejandría, quizás la filósofa helenística más reconocida, que vivió entre los siglos IV y V d. C. durante el Bajo Imperio romano (González, 2023; Teruel, 2024).

Durante el periodo de transición de la República al Imperio romano, no hubo grandes cambios en la educación de las mujeres. Después, en la Edad Media, la religión cristiana relegó a las mujeres a un lugar inferior al de los hombres al limitar su ámbito de acción y, con frecuencia, confinándolas al matrimonio y a la maternidad. Aunque las mujeres tenían acceso a la educación institucionalizada, su formación se centraba en la religión y solo podían optar por la vida conventual, ya sea por imposición o por voluntad propia. Los conventos, que estaban bajo la autoridad de las órdenes masculinas, ofrecían a las mujeres de familias nobles o aristocráticas la oportunidad de cultivar su intelecto, aunque sus opciones se limitaban a la formación en teología y en filosofía patristica¹⁶.

Hacia el siglo XI surgieron las primeras escuelas en la Europa Medieval que permitían el acceso tanto a niñas como a niños; su educación era básica y se centraba en la enseñanza de la religión y las habilidades necesarias para la vida cotidiana. En cambio, las escuelas episcopales y municipales de educación superior eran exclusivas para el sexo masculino. Algunas de estas instituciones educativas medievales, al igual que las instituciones de origen árabe, pueden considerarse precursoras de la universidad, aunque esta institución no se estableció como tal hasta mucho más tarde, propiamente en el siglo XIII.

A finales del siglo XII se fundaron las primeras universidades en Europa, un acontecimiento que tuvo lugar en un contexto de creciente urbanización, formación de gremios y surgimiento de la burguesía. Según Tünnermann (2000), las escuelas monásticas se volvieron insuficientes para satisfacer la creciente demanda educativa de la época. Así, surgieron nuevas instituciones educativas, como las escuelas catedrales, organizadas por la jerarquía episcopal y los cabildos de canónigos. Si bien este cambio en la organización de la enseñanza fue significativo, otros factores contribuyeron al nacimiento de las universidades, como la aparición de una nueva clase de estudiantes ávidos de aprender y la necesidad de formar profesionales en áreas como el Derecho y la Medicina¹⁷. A pesar de esto, pocas mujeres pudieron acceder como estudiantes y profesoras a las primeras universidades italianas que permitieron el acceso. Las que lograron ingresar a menudo pertenecían a la aristocracia o adoptaron identidades masculinas para poder estudiar. Sin embargo, los puestos de profesores y aprendices estaban exclusivamente reservados para hombres¹⁸. A pesar de la retórica que proclamaba a las universidades como espacios abiertos para todas las personas, en la práctica, este ideal se interpretaba exclusivamente como un acceso destinado a los hombres. La emergente burguesía, con sus gremios y corporaciones, aspiraba a incorporarse al sistema feudal; así, replicó la misma estructura jerárquica, religiosa y monárquica que limitaba el papel de las mujeres.

En el marco de estos acontecimientos, comenzó a surgir la figura del intelectual. Para Le Goff (2017), este individuo se dedicaba tanto a la investigación como a la enseñanza en el entorno urbano, a diferencia de los entornos monásticos de épocas anteriores. Sin embargo, este papel estaba reservado, casi exclusivamente, para los hombres, quienes, debido a sus privilegios de clase, tenían la libertad de ejercer estas actividades.

En una geografía distinta, más cercana a quien escribe este texto, se observan tanto similitudes como diferencias en este periodo histórico. Dentro de lo que se conoce como Mesoamérica, la vida de los pueblos prehispánicos presentaba notables similitudes. En la cultura inca, maya y azteca, las mujeres se iniciaban en las tareas del hogar a una edad temprana y, generalmente, eran excluidas de las esferas de poder político y de las actividades de prestigio, tales como el sacerdocio y la guerra. Su rol estaba circunscrito a ser esposa y madre.

En el caso particular de los aztecas, las niñas eran educadas en casa y podían asistir al *Calmecac* y al *Telpochcalli* para aprender cuestiones relacionadas con el servicio a los dioses. Según su estatus social, edad y habilidades, algunas mujeres podían desempeñar roles como parteras, sopladoras, pintoras corporales, amantecas, cronistas y poetas. Estas condiciones de vida y de acceso a la educación cambiarían con el tiempo.

5.2. Feminismo Moderno

En la Nueva España, el acceso de las mujeres a la educación estuvo marcado por el proceso violento de conquista y colonización española. La educación se orientó hacia el cambio de la cosmovisión de la población indígena y la socialización de la nueva cultura. Los nuevos colegios enseñaban lengua castellana, religión y oficios domésticos conforme a la visión judeocristiana. Las mujeres rara vez tenían la oportunidad de continuar sus estudios en la edad adulta, a menos que decidieran ingresar a servir en los conventos.

De vuelta al territorio europeo, pero en el periodo del Renacimiento, el movimiento humanista ganaba terreno en las universidades. Este cambio permitió un mayor acceso de las mujeres a la educación superior. Con todo, esta oportunidad se circunscribía, principalmente, a las mujeres que contaban con suficientes recursos económicos y sociales, usualmente pertenecientes a la nobleza o la burguesía. Estas mujeres tenían que equilibrar sus obligaciones como esposas y madres, por lo que su participación en la educación superior dependía generalmente de los acuerdos con sus parejas masculinas o de su condición de viudez.

Itatí (2006) describe que, en su mayoría, los temas de las tesis de las primeras mujeres en la universidad estuvieron vinculados a su género, según el campo de estudio seleccionado: Astronomía, Filosofía, Derecho y carreras relacionadas con las Ciencias de la Salud, especialmente Medicina. En el caso de las mujeres médicas graduadas de la universidad, las fuentes señalan que se les prohibía ejercer, con la excepción de algunos países

como España, en donde podían aplicar sus conocimientos en Obstetricia o Ginecología (Itatí, 2006; Gutiérrez, 2015).

En la misma línea, la creación de las universidades impactó la práctica de aquellas mujeres que carecían de formación institucionalizada y una licencia que legitimara su saber. Por ejemplo, las campesinas que ejercían la sanación a través de otros modelos de atención, que no se ajustaban a las normas de la medicina hegemónica, fueron perseguidas por los tribunales penales. Estas y otras desigualdades eran evidentes, lo que llevó al desarrollo de un debate sobre la situación de las mujeres, conocido como la ‘Querrela de las Mujeres’, durante la Edad Media y la Edad Moderna. Rivera (1996) identificó dos líneas de discusión: la primera se centró en la disposición de las mujeres a rechazar el matrimonio y la vida religiosa; la segunda, de naturaleza académica, se debatió en las universidades.

En este último caso, por un lado, había grupos de intelectuales que defendían los postulados de Aristóteles sobre la polaridad de los sexos y la supuesta inferioridad de las mujeres. Estas ideas dieron lugar, más tarde, a un nuevo modelo que prevaleció hasta el siglo XX. Este proponía la existencia de dos sexos con diferencias inconmensurables, aunque complementarias. Los intelectuales de las Ciencias Naturales y Sociales formularon ideas sobre el cuerpo y la personalidad, tanto de la mujer como del hombre. Desde una perspectiva funcionalista, cada sexo desempeña un papel acorde con su condición biológica. Esta nueva interpretación tenía una connotación política, ya que buscaba perpetuar la noción de superioridad masculina.

Por otro lado, tanto mujeres como hombres defendían la idea de la complementariedad de los sexos, pero bajo la premisa de la igualdad. Christine de Pizan, destacada exponente de esta corriente de pensamiento, desafió en 1405, con su obra *La Ciudad de las Damas*, la arraigada creencia, especialmente entre los hombres reconocidos en las Artes y las Ciencias, de que las mujeres eran inferiores en inteligencia. Miguel (1995) denomina a estas prácticas como protofeministas, porque contienen el sustrato discursivo de los derechos de las mujeres, aunque preceden al nacimiento del concepto de feminismo. Estas acciones formaron parte del desarrollo del movimiento de mujeres, que no necesariamente se define como feminista.

Antes de que el feminismo emergiera como movimiento, ocurrieron eventos trascendentales, entre ellos la Reforma y la Contrarreforma. Estos condujeron al establecimiento del Concilio de Trento en el siglo XVI, una asamblea de clérigos católicos convocada por el Papa Pablo III con el fin de responder a la crisis dentro de la Iglesia Católica y al creciente movimiento protestante. Para alcanzar sus objetivos, la educación se convirtió en una herramienta clave para protegerse de las corrientes religiosas emergentes. Esto ocasionó restricciones a las actividades científicas y de investigación en las universidades y un incremento en el control moral sobre las mujeres.

Aunque las universidades tienen sus orígenes en siglos pasados, hasta el siglo XVIII las instituciones de educación superior en Europa continental compartían numerosas características. Ahora bien, la solidez de estas peculiaridades comenzó a disminuir con la propagación de nuevas corrientes de pensamiento, entre ellas, el feminismo. Para Miguel (1995), el feminismo moderno tiene sus raíces en el movimiento de la Ilustración y la Revolución Francesa. A diferencia de las épocas anteriores, “el siglo XVIII mantuvo un importante debate sobre las posibilidades de las mujeres para acceder a los estudios universitarios y a ejercer profesiones consideradas masculinas, debate que logró difundirse gracias al desarrollo de la cultura impresa” (Itatí, 2006, p. 380).

En este periodo, tanto antes como después de que las mujeres fueran excluidas del nuevo contrato social en Europa, se publicaron varios textos clave que buscaban establecer la igualdad entre mujeres y hombres mediante la ampliación del uso de la razón. Entre los más significativos destacan: la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*, de Olympe de Gouges; *Sobre la igualdad de los sexos*, de Poulain de la Barre, y *Vindicación de los derechos de la mujer: crítica acerca de asuntos políticos y morales*, de Mary Wollstonecraft.

En México, la situación de las mujeres era similar. Tras la instauración de la Nueva República, emergieron textos de autoras que reivindicaban el acceso de las mujeres a la educación, como “Necesidad de un establecimiento de educación para las jóvenes mejicanas”, de Josefa Caballero de Borda. Este grupo de

intelectuales reivindicaron el derecho de las mujeres a la educación universitaria, argumentando que ambos sexos tenían capacidades equivalentes. No obstante, se condicionaba a las mujeres para que no aspirasen a la perfección alcanzable a través del conocimiento. A las mujeres de la nobleza, a pesar de contar con los recursos necesarios, se les negaba esta oportunidad por considerarla inadecuada para su sexo. En cuanto a las mujeres en situación de pobreza, se les prohibía cualquier acceso a la Ciencia y las Bellas Artes, confinándolas a labores domésticas o a servir a los intereses de hombres y mujeres de las clases acomodadas.

No fue hasta el siglo XIX que se extendió el derecho de las mujeres a la educación superior en todo el mundo. En Norteamérica, el acceso a universidades, escuelas normales, colegios e instituciones, tanto privadas como estatales, se logró de manera progresiva, mientras que en Latinoamérica y Europa, este avance fue más lento y enfrentó numerosas resistencias por parte del sector masculino. Durante este periodo, en Estados Unidos e Inglaterra, las mujeres empezaron a organizarse en colectivos con el fin de reclamar su derecho al sufragio, a la educación y a condiciones laborales dignas, un movimiento que halló eco en varios países. Como menciona Miguel (1995), “el feminismo aparece como un movimiento social de carácter internacional, con una identidad autónoma, teórica y organizativa” (p. 226). La autonomía feminista se manifestó en la creación de espacios propios, donde se fomentaban los diálogos y experiencias alejadas de la influencia masculina, lo que se convirtió, y aún permanece, como una táctica clave para el empoderamiento femenino.

5.3. Feminismo de la Transición Sociocultural

El Feminismo de la Transición Sociocultural emergió entre las décadas de 1960 y 1970. Después de la Segunda Guerra Mundial, el movimiento feminista evolucionó y adoptó discursos y prácticas distintas a las del Feminismo Moderno. Las mujeres no solo denunciaron la dominación masculina que legitima la marginación, expusieron un sistema complejo que perpetúa y reproduce la opresión. En los años ochenta y noventa, el feminismo ganó presencia en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como en instituciones de educación superior, y comenzó a recibir financiamiento de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Banco Mundial.

Con este contexto como marco, los siguientes apartados se centran en el estudio de la incursión del feminismo en las instituciones de educación superior a través de la crítica al androcentrismo e ideología sexista en las disciplinas científicas. Dicho esto, es necesario analizar cómo se desarrolló la situación de las mujeres a lo largo este periodo.

Entre 1920 y 1950, la situación de las mujeres variaba considerablemente dependiendo del país. Aunque habían obtenido ciertos derechos, su participación en la sociedad seguía estando limitada por estructuras dominadas por varones. Tanto en el ámbito doméstico como en los espacios de interacción colectiva, las mujeres ocupaban una posición social inferior a la de los hombres. Las estructuras familiares mantenían una organización vertical basada en la división sexual del trabajo, donde las mujeres se encargaban de las actividades productivas, reproductivas y de cuidado sin remuneración¹⁹. Empero, la toma de decisiones relativas a la organización del grupo y a sus recursos, así como al desarrollo individual de sus miembros, estaba supeditada a la autoridad masculina. En los espacios de interacción colectiva, los hombres realizaban la mayoría de las actividades productivas remuneradas y ocupaban los puestos de mayor jerarquía; en contraste, las mujeres desempeñaban roles de menor jerarquía.

En ciertas regiones del mundo, las mujeres tenían la posibilidad de acceder a la educación superior, votar por sus representantes políticos y trabajar a cambio de un salario. Aun así, esto no implicaba que el imaginario social aceptara la premisa de que hombres y mujeres debieran tener las mismas oportunidades y responsabilidades. Esta paradoja, según Pérez (2018), se manifestó en Estados Unidos y en otros países occidentales que operaban bajo el modelo de Estado de bienestar.

Bajo tales circunstancias, el discurso educativo, artístico, religioso, legal, científico, entre otros, seguía excluyendo a las mujeres del poder social, pero con una nueva idea de mujer moderna emancipada (Higonnet,

2006; Friedan, 2009; Pérez, 2018). Mientras que, en el caso de los hombres, se reproducía el modelo de líder, proveedor y capaz de enfrentar los retos de la sociedad, en el caso de las mujeres, se glorificaba su papel de ama de casa en compañía de una gama de aparatos tecnológicos para el hogar. Aunque la maternidad comenzó a verse como una opción voluntaria y planificada para aquellas que querían continuar con sus estudios o trabajar fuera del hogar, no dejó de percibirse como destino femenino²⁰.

Con la entrada de las mujeres al campo laboral, no cambió la división sexual del trabajo. La nueva imagen de mujer equilibrada narraba que ella podía laborar fuera del hogar y contribuir directamente a la economía del país, pero sin sustituir la maternidad y el trabajo doméstico. Estos discursos tenían efectos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales de mujeres y hombres porque funcionaban, en términos de Lauretis (1989), como tecnologías de género, es decir, como un conjunto de técnicas y estrategias discursivas que estructuran las experiencias y las formas de interpretar el mundo a partir de la producción y reproducción de representaciones sobre el género.

Por su parte, Friedan (2009) documentó este fenómeno en su libro *La mística de la feminidad*, publicado en 1963. Después de entrevistar a mujeres norteamericanas de clase media durante la década de los cincuenta, Friedan observó que aquellas que habían completado sus estudios universitarios no se sentían satisfechas con el papel de esposa, objeto sexual, madre y ama de casa. La autora identificó en ellas un malestar sin nombre, término con el cual buscó evidenciar que la insatisfacción y el sentimiento de vacío que relataban no eran síntomas de un padecimiento mental, como los teóricos del psicoanálisis habían sugerido, sino el resultado de las limitaciones económicas, políticas y culturales que enfrentaban.

Según la autora²¹, los medios de comunicación, junto a disciplinas científicas como la Psicología, la Antropología y la Sociología, propagaban lo que ella denominó la mística de la feminidad. Este modelo buscaba difundir ideas que atribuían a las actividades de las mujeres un carácter biológico, instintivo e inmutable, con el propósito de proteger los roles tradicionales que se les habían asignado culturalmente. Friedan (2009) señala la paradoja de la mística de la feminidad al argumentar que “surgió para glorificar el papel de la mujer como ama de casa justo en el momento en que desaparecían las barreras para su plena participación en la sociedad” (p. 269).

El libro de Friedan (2009) destaca cómo, en las décadas de los cincuenta y sesenta, las mujeres seguían criticando su situación desfavorable en comparación con los hombres. Este cuestionamiento no era nuevo, pues se había manifestado anteriormente, tanto antes como después de la Revolución Francesa, así como en la lucha por el sufragio femenino. Pese a todo, después de concluir la Segunda Guerra Mundial, el movimiento feminista experimentó una reinención y adoptó discursos y prácticas que diferían de los enfoques feministas previos.

La conformación del movimiento feminista fue impulsada por varios factores clave, entre ellos la aprobación y el uso de la píldora anticonceptiva –a pesar de la firme oposición de la Iglesia Católica, manifestada en su Encíclica *Humanae Vitae*–, la revolución sexual y el debilitamiento de la moral católica. Además, el ingreso masivo de mujeres a las universidades, especialmente a programas de posgrado, reflejó los conflictos que muchas experimentaban tanto dentro como fuera de los hogares²². Este nuevo feminismo se distinguió por su autonomía respecto a los partidos políticos por politizar la esfera privada de las mujeres y por buscar influir en diversos ámbitos: el hogar, la política pública, las instituciones religiosas y educativas, el canon artístico, así como en la subjetividad de sus integrantes. Las feministas se propusieron visibilizar el maltrato físico, emocional y sexual en las relaciones de pareja, cuestionar la heterosexualidad obligatoria y el modelo patriarcal de familia, desafiar el ideal de maternidad y las obligaciones de trabajo doméstico, redefinir el cuerpo femenino a partir de la experiencia personal y reivindicar la sexualidad de las mujeres más allá de las dinámicas del mercado sexual masculino y del contrato matrimonial.

Muchas de estas actividades permitieron que generaciones de mujeres adultas feministas socializaran con mujeres jóvenes, lo que facilitó transmitir la mirada crítica a una población mayor. De igual manera, las

tertulias feministas, junto con los ensayos y artículos de índole intelectual publicados en periódicos, revistas y libros, fueron primordiales en el surgimiento de los estudios de mujeres dentro de las instituciones de educación superior.

Estas acciones no deben considerarse de manera aislada, ya que los grupos feministas organizados llevaban a cabo actividades de manera conjunta, hecho que intensificó los impactos del movimiento. Así lo hace notar Barquet (2011) cuando argumenta que el feminismo de esta nueva etapa:

Aparece no como un movimiento por reivindicaciones de condiciones materiales de las mujeres, sino por dos registros paralelos. Por un lado, la crítica a la condición subordinada de las mujeres y la demanda de inclusión y reconocimiento; por otro lado, la academia que sustenta esta denuncia y demanda un cambio por medio de la crítica a las pretensiones universales de la modernidad ilustrada, el androcentrismo en la ciencia y en la forma de abordar el conocimiento. (p. 484)

5.3.1. Dos líneas de acción feminista: el nacimiento de los estudios de las mujeres y de género

Las académicas en las universidades, permeadas por el contexto feminista de las últimas décadas del siglo XX, comenzaron a impartir cursos y elaborar una serie de investigaciones que proponían una conciencia crítica en la producción de conocimiento a partir de dos líneas de acción: visibilizar la presencia de la mujer en la historia de las disciplinas científicas y analizar la perspectiva androcéntrica en los conceptos, métodos y teorías (Rich, 1983; Nash, 1988; Barquet, 2011). Conforme a la línea de acción que buscaba visibilizar la presencia de la mujer en la historia de las disciplinas, se desarrollaron dos enfoques. Por un lado, se analizó el papel de las mujeres como sujetos de estudio; por otro, se destacó su papel como productoras de conocimiento.

En el primer enfoque, las feministas observaron que, en la mayoría de las disciplinas científicas, las mujeres eran ignoradas o tratadas como una subespecie. Algunos textos revelan que, en las Ciencias Sociales, los teóricos adoptaron una perspectiva androcéntrica, es decir, una perspectiva que coloca al hombre y a lo masculino en el centro de las reflexiones, análisis y prácticas culturales, ignorando o minimizando la importancia y contribución de las mujeres y lo femenino (Navarro, 1991; Narotzky, 1995; Verena, 1996; Izquierdo, 1998; Güereca, 2016). Como resultado, las investigaciones excluían las experiencias femeninas, salvo en casos excepcionales relacionados con hijas, hermanas o esposas de los hombres protagonistas. En estos últimos casos, se representaba a las mujeres conforme a los estereotipos de feminidad de cada época, según su clase y “raza”.

En el campo de las ciencias naturales, Saini (2017) destaca que, hasta mediados del siglo XX, la realización de ensayos médicos se limitaba casi exclusivamente a hombres. Las justificaciones para esta práctica variaban: desde la preocupación por no comprometer la salud reproductiva de las mujeres y la integridad genética de futuras generaciones, como había ocurrido en diversos experimentos, hasta el deseo de evitar alteraciones en los resultados por las supuestas fluctuaciones de los niveles hormonales femeninos en contraste con la estabilidad de los masculinos. Ante estas consideraciones, los científicos decidieron omitir las diferencias biológicas entre mujeres y hombres porque creían que los tratamientos efectivos en hombres serían igualmente efectivos en mujeres. Esta suposición les impidió prever los efectos adversos que tal decisión podría provocar en la salud femenina.

Estos ejemplos aportan evidencias sobre la presencia de una ideología sexista a lo largo del desarrollo histórico de las disciplinas científicas. En este contexto, Amorós (1985) recurre al concepto de ‘ideología sexista’ para desvelar cómo se distorsiona la percepción de la realidad en beneficio de un sistema de dominación que favorece los intereses masculinos. La filósofa, al tratar de explicar cómo opera esta ideología, recurre al concepto de genericidad de Agnes Heller. De acuerdo con ella, este concepto consiste en la apropiación por parte de los varones de los elementos del mundo social hasta el punto de interpretar la historia del mundo como la historia del hombre. Tal situación se manifiesta cuando el género masculino se posiciona como único y particular en medios de producción e instituciones que median las relaciones humanas de generación en generación, como las obras de arte, la filosofía, las disciplinas científicas y las normas. Este proceso ocurre

simultáneamente con la activación de la ideología sexista, es decir, la construcción de una narrativa que, cuando no excluye a la mujer, la representa de manera distorsionada.

Ahora bien, la línea de análisis de las mujeres como productoras de conocimiento científico constituyó uno de los enfoques más desarrollados en las ciencias naturales. Las académicas descubrieron que, aunque pocas mujeres accedieron al estudio de la ciencia y la tecnología, aquellas que lo lograron a menudo se vieron invisibilizadas. En el caso de las científicas que lograron destacarse, como Marie Curie, Gerty Cori, Maria Goeppert-Mayer, Dorothy Crowfoot Hodgkin y Caroline Herschel, el acceso a capital económico, social y cultural proveyó las condiciones necesarias para el desarrollo de sus conocimientos.

Al respecto, Flores (2014) señala que las científicas aparecían poco representadas por los historiadores de la ciencia y, si lo eran, fue por su papel como esposas, madres, hermanas o amigas de una figura masculina. Los trabajos de algunas feministas como Margaret Rossiter y Evelyn Fox Keller mostraron:

Que la situación de las mujeres que habían logrado destacar era excepcional y privilegiada, por lo que se necesita recaudar información para comprender la vida de otras muchas mujeres que habían pasado inadvertidas en la ciencia y en la tecnología y cuyo trabajo, enmarcado como trabajo doméstico, no fue considerado científico. (Flores, 2014, p. 47)

Para Flores (2014), este fenómeno responde a un sesgo de género por parte de hombres que definen y relatan la historia, los cuales son mayoritariamente blancos, burgueses, occidentales y heterosexuales. Las clasificaciones sociales asignan nombres, significados y jerarquías. En el contexto científico, el término científico como sustantivo identifica a un grupo con atributos específicos. Antes de que se incrementara la inscripción de mujeres en las universidades y surgiera la crítica feminista hacia la ciencia y la tecnología, una de estas características distintivas era ser hombre. Desde una perspectiva no crítica de la ciencia, se asociaba a este individuo con el uso exclusivo de la razón, atributo que se negaba a las mujeres.

El acto de nombrar, describir y valorar a las mujeres como científicas constituía una refutación a las ideas biologicistas que postulaban su inferioridad respecto a los varones. Este hecho implicaba un cambio en el imaginario y en la normativa social: las mujeres pasarían de ser sujetos no mencionados o meramente empíricos a convertirse en sujetos epistémicos. Esta línea de acción se desarrolló con ahínco durante la década de 1970, cuando las universidades fueron testigos de un florecimiento sin precedentes en lo que respecta a los estudios de las mujeres, impulsado por la inquebrantable determinación de académicas feministas. Estas pioneras asumieron la tarea de desarrollar investigaciones meticulosas y establecer cursos dedicados a explorar la historia femenina, un ámbito hasta entonces relegado a las sombras del discurso académico. Su ambición no se limitaba a narrar las vivencias de las mujeres: tenían la intención de producir un cuerpo de conocimiento que arrojara luz sobre cómo las estructuras y la organización social moldean roles y estereotipos sexuales, un concepto utilizado antes de la aparición del término género.

Este esfuerzo inicial fue mucho más que la suma de sus partes: representó un desafío audaz a la narrativa tradicional, ya que introdujo una perspectiva crítica que cuestionó las normativas sociales y académicas de la época. Las feministas, mediante su labor incansable, generaron un espacio para el reconocimiento de las experiencias femeninas en el ámbito universitario y sentaron las bases para una crítica profunda de las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad. De esta manera, este movimiento enriqueció el panorama académico con estudios sobre las mujeres y abrió un camino hacia los estudios de género.

La segunda línea de acción, que tenía como objetivo analizar la perspectiva androcéntrica en los conceptos, métodos y teorías, recibió un impulso significativo del feminismo analítico anglosajón, junto con otras corrientes críticas de la ciencia. Entre los trabajos destacados figuran *Reflexiones sobre género y ciencia*, de Evelyn Fox Keller, publicado en 1985; *Ciencia y feminismo*, de Sandra Harding, publicado en 1986; *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry* [*La ciencia como conocimiento social: valores y objetividad en la investigación científica*] de Helen Longino, publicado en 1990; y *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science* [*Visiones de los primates: Género, raza y naturaleza en el*

mundo de la ciencia moderna] y *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, ambos de Donna Haraway, publicados en 1989 y 1991, respectivamente.

Es de subrayar que los perfiles de las autoras eran heterogéneos, provenían de las Ciencias Sociales, Naturales y de las Humanidades. Este hecho permitió tener respuestas más amplias a dos preguntas que, en la interpretación de Blázquez (2012), son modulares en la crítica feminista de la ciencia: “¿cómo influye el género sobre los métodos, conceptos, teorías y estructuras de organización de la ciencia? y ¿cómo es que la ciencia reproduce los esquemas y prejuicios sociales de género?” (p. 21). La autora sugiere que la epistemología feminista responde a estos cuestionamientos a partir de cuatro comitivas:

La crítica a los marcos de interpretación de la observación; la descripción e influencia de roles y valores sociales y políticos en la investigación; la crítica a los ideales de objetividad, racionalidad, neutralidad y universalidad, así como las propuestas de reformulación de las estructuras de autoridad epistémica. (Blázquez, 2012, pp. 23-24)

Estas dos líneas de acción se consolidaron al visibilizar a las mujeres, en el ámbito científico, analizar críticamente el androcentrismo que ha permeado la ciencia y asumir el compromiso de transformar las disciplinas científicas. Como señala Barquet (2011), si las mujeres estaban ausentes o eran interpretadas desde una ideología sexista en los campos del saber, era necesario “incorporar nuevos marcos conceptuales y teorías, métodos y datos elaborados por la investigación feminista” (p. 485). Esto implicaba, a su vez, un cambio en el currículo universitario, ya que el contenido de las materias impartidas por catedráticas feministas abordaría estas acciones como temáticas.

Sin embargo, tal como señala Scott (1996), “la forma en que esta nueva historia debería incluir y dar cuenta de la experiencia de las mujeres dependía de la amplitud con que pudiera desarrollarse el género como categoría de análisis” (pp. 267-268). Por lo tanto, la introducción del concepto de género en las Ciencias Sociales, hacia finales del siglo XX, representó un punto de inflexión en el análisis de las estructuras sociales y las relaciones de poder. Esta noción, propuesta inicialmente como contrapunto a las diferencias biológicas inherentes al sexo, se consolidó como un pilar para entender las construcciones culturales y sociales que determinan los roles, comportamientos y expectativas asignados a individuos y grupos.

Así, la categoría de género se transformó en un recurso teórico y metodológico clave para identificar los sesgos ideológicos y epistemológicos presentes en los paradigmas científicos, tanto de las Ciencias Sociales como de las Naturales. La adopción de esta categoría facilitó la expansión del ámbito de investigación hacia áreas conocidas como dominios híbridos, lo que propició el surgimiento de los estudios de género (Cardaci, 2004).

Al finalizar la década de 1980, los estudios de género se destacaron como un campo de indagación académica distinto, que se expandió de manera significativa durante los años noventa. A diferencia de los estudios de las mujeres, que habían sentado las bases en la década anterior, los estudios de género se multiplicaron rápidamente, manifestándose a través de una amplia gama de cursos universitarios, programas de posgrado y centros de investigación. Este crecimiento no pretendía reemplazar los estudios de las mujeres; al contrario, buscaba ampliar el espectro de análisis para incluir una diversidad más amplia de temas y perspectivas. La inclusión de la categoría de género como eje central permitió explorar la construcción social y cultural de las identidades de género, las relaciones de poder y la desigualdad, superando los límites previamente establecidos por los estudios centrados exclusivamente en las mujeres.

5.4. Feminismo del Milenio

El feminismo contemporáneo, también conocido como feminismo del milenio, ha evolucionado considerablemente desde las primeras décadas del siglo XXI. Este periodo marca una fase crucial en la historia del movimiento feminista debido a su capacidad para atraer a un público más diverso y global. Durante estos

años, se ha observado un aumento notable en la participación de mujeres de todas las edades y orígenes, lo que ha fortalecido la base del movimiento y ampliado su alcance.

La llegada del Internet y la creación de plataformas en línea han jugado un papel importante en este proceso. Entre las más destacadas están las redes sociales, las cuales han ofrecido ventajas para el avance del feminismo. Estas han visibilizado las demandas de las mujeres y de los grupos organizados y, además, han contribuido a la difusión del conocimiento de los estudios de género y de la teoría feminista, facilitando el acceso a información y recursos educativos para un público más amplio.

Un elemento clave que ha facilitado la proyección de la teoría feminista y de los estudios de género es la creciente apertura de cursos, programas e institutos en estudios de género, así como la publicación de libros y artículos académicos en distintos países del mundo. Esta expansión académica ha respondido a una demanda creciente por parte de estudiantes y grupos académicos interesados en estos temas.

El ascenso vertiginoso del feminismo, amplificado por su presencia cada vez más dominante en las redes sociales, ha catalizado una diversificación enriquecedora de voces y perspectivas en su seno. Esta heterogeneidad ha engendrado debates internos de gran importancia, que surgen de las diferencias ideológicas entre diversas feministas. La multiplicidad de enfoques pone de manifiesto la naturaleza intrínsecamente heterogénea del feminismo contemporáneo. Estos debates engloban diversas inquietudes: la idoneidad de mantener el término feminismo en singular como la representación adecuada de los múltiples enfoques y experiencias del movimiento, la eficacia de la categoría de 'género' para cuestionar y dismantelar las estructuras de poder y la capacidad del feminismo para influir y actuar de manera crítica dentro de entidades internacionales y gubernamentales.

Paralelamente, se ha registrado un crecimiento de grupos de extrema derecha que incluyen en su agenda críticas al feminismo y a los estudios de género. Utilizan tanto plataformas digitales como tradicionales para difundir sus ideas. Los discursos de estos contramovimientos promueven una ideología conservadora, a menudo fundamentada en una perspectiva religiosa, enfocada en preservar los valores de la familia nuclear heterosexual y mantener la división tradicional del trabajo por género (Paz, 2022).

Entre sus principales objetivos están la implementación de políticas que incluyan la penalización del aborto, la imposición de restricciones a la autonomía de las mujeres sobre sus propios cuerpos y la negación de derechos fundamentales a la comunidad de la diversidad sexual y de género. Estas políticas pretenden constreñir los derechos de estos grupos, con el objetivo de restringir sus libertades y minimizar sus contribuciones en diversos ámbitos de la sociedad. A pesar de que estos contramovimientos admiten de forma negativa que los logros en los derechos de las mujeres y de la comunidad de diversidad sexual y de género surgen de arduas batallas sociales, los interpretan como una amenaza a los valores tradicionales. De esta manera, buscan limitar la acción y la visibilidad de dichas comunidades.

Una de las estrategias de los movimientos de extrema derecha se articula en torno a la reafirmación de los roles de género tradicionales, al mismo tiempo que critican y deslegitiman la teoría feminista y los estudios de género. Esta táctica busca erosionar los avances logrados en materia de igualdad al presentar las normas del orden masculino como el orden natural y cuestionar la validez de las investigaciones y perspectivas que abogan por la igualdad y la diversidad de identidades de género. Al desacreditar las contribuciones teóricas del feminismo y tacharlas de meras ideologías sin base científica, intentan consolidar un marco ideológico que refuerza estructuras jerárquicas y perpetúa desigualdades sistémicas (Verbal, 2022).

Los grupos de extrema derecha apelan a nostalgias de un pasado idealizado y resisten los cambios socioculturales contemporáneos. Sus ideas han tenido influencia en algunos países donde gobiernos de ultraderecha han tomado el poder. Un ejemplo notorio de estas medidas es la supresión de los estudios de género en las universidades de Hungría, lo cual refleja una tendencia preocupante a nivel global (Bautista, 2024). Al respecto, esta oposición presenta nuevos desafíos para la teoría feminista y los estudios de género, tales como la necesidad de desarrollar estrategias más efectivas de comunicación y defensa, así como la importancia de construir alianzas más sólidas y diversas.

6. Conclusión

En conclusión, el acceso de las mujeres a las instituciones de educación superior ha sido una lucha constante contra la hegemonía masculina. Esta lucha ha tenido como resultado un cambio significativo en la dinámica de las universidades a través de la inclusión de las perspectivas feministas en los currículos y la producción de conocimiento. El resultado de estas acciones ha transformado a las universidades, que antes eran espacios exclusivamente masculinos, en ámbitos donde el orden de género es desafiado y reevaluado de manera continua. Los estudios sobre las mujeres y los estudios de género han emergido como respuestas a este entorno desafiante. Estos campos de investigación han proporcionado un marco teórico y metodológico para cuestionar y dismantelar la ideología sexista, tanto en las disciplinas científicas como en la sociedad en general. No obstante, este logro no debe ser considerado como un punto final.

El proceso de acceso de las mujeres a los espacios de educación formal y el avance del movimiento feminista en las instituciones de educación superior han demostrado ser fuerzas poderosas para el cambio social y cultural. Las luchas y logros pasados deben ser un recordatorio constante de la necesidad de continuar avanzando hacia la igualdad de género en todos los aspectos de la sociedad.

Por cuestiones de espacio, en esta ocasión el ensayo se centró en ciertos acontecimientos que pueden analizarse como puntos de partida, pero no como ejes principales; esto implica reconocer la falta de especificidades. Por ejemplo, queda pendiente para futuras investigaciones un análisis crítico de hechos sociales históricos sobre el acceso de las mujeres a la educación superior en el sur global o en regiones alejadas de Occidente. Asimismo, será necesario dedicar trabajos posteriores al desarrollo de los estudios de género en contextos específicos.

Por último, en este ensayo se ha priorizado el uso de determinadas fuentes para proporcionar datos significativos sobre el tema tratado. Estas referencias, aunque no son las más recientes, ofrecen información valiosa que es indispensable para comprender el papel de las mujeres en las universidades, así como las raíces y la evolución de los estudios de género. Si bien las fuentes actuales podrían aportar actualizaciones o nuevas interpretaciones, el enfoque principal de este trabajo es explorar y entender los antecedentes de los estudios de género.

La exploración histórica del acceso de las mujeres a las universidades y su relación con el desarrollo de los estudios de género presentada aquí es una investigación preliminar. Aunque los datos no son exhaustivos, sirven como recordatorios importantes del papel vital de la crítica feminista en la educación y la ciencia. Las universidades, como espacios de producción de conocimiento, tienen un papel vital en el camino hacia la justicia y la igualdad.

Referencias

- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Círculo de Lectores.
- Barquet, M. (2011). Feminismo y academia. En G. Espinosa Damián y A. L. Jaiven (Eds.), *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México* (pp. 481-518). Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.
- Bautista, J. (2024). El accionar de las instituciones de la Unión Europea en la protección de los derechos de las personas LGBTIQ+. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 9(17), 1-25. <https://doi.org/10.35305/prcs.v9i17.780>
- Beauvoir, S. (2013). *El segundo sexo*. Penguin Random House.
- Blázquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Eds.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Universidad Autónoma de México.
- Blázquez, B. (2022). Violencias sexuales en la Universidad. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 17(1), 51-74. <https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.7505>
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de educación*, (6), 9-48. <https://ricoei.org/RIE/article/view/1206https://doi.org/10.35362/rie601206>
- Bourdieu, P. (1994). *Campo científico. Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, 1(2), 126-160. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
- Bourdieu, P. (2000a). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000b). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessoror.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818003>
- Cano-Arango, B., Duque-Monsalve, L., Montoya-Escobar, M. y Gaviria-Gómez, A. (2022). Del silencio a la acción colectiva: voces de mujeres víctimas de acoso sexual en las instituciones de educación superior. *The Qualitative Report*, 27(3), 762-776. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4977>
- Cardaci, D. (2004). *Salud, género y programas de estudios de la mujer en México*. Programa Universitario de Estudios de Género, UAM-X y Organización Panamericana de la Salud.
- Cerva, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la educación superior*, 49(194), 137-157. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-137.pdfhttps://doi.org/https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1128>
- Chaparro, A. (2021). Feminismo, género e injusticias epistémicas. *Debate Feminista*, 62, 1-23. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2021.62.2269>
- Chaparro, A. (2022). Las olas feministas, ¿una metáfora innecesaria? *Korpus* 21, 2(4), 77-92. <https://korpus21.cmq.edu.mx/index.php/ohtli/article/view/84/80https://doi.org/10.22136/korpus21202284>
- Connell, R. (1991). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Wiley.
- Difabio, E. H. (2017). Una mirada diacrónica sobre la educación femenina en la antigüedad griega y latina. *Revista Melibea*, 11(1), 21-48. <https://bdigital.uncu.edu.ar/12726>

- Falconí, M. (2022). La epistemología feminista: una forma alternativa de generación de conocimiento y práctica. *Contribuciones desde Coatepec*, (37), 101-114. <https://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/19565>
- Flores, A. (2014). *Metodología feminista: ¿una transformación de prácticas científicas?* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/38200>
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad*. Cátedra.
- García, G. (2009). Las heteras atenienses: su posible rol político. *Revista Melíbea*, 3, 51-68. <https://bdigital.uncuyo.edu.ar/7953>
- Gargallo, F. (2012). Una metodología para detectar lo que de hegemónico ha recogido el feminismo académico latinoamericano y caribeño. En N. B. Graf, F. Flores y M. Ríos (Eds.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 155–178). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- González, A. (2023). La ciencia helenística: la figura de Hipatia de Alejandría. *El Búho*, 26, 31-60. <https://elbuho.revistasaaafi.es/buho-numero-26/>
- Group World Bank. (2024, 24 de abril). *School enrollment, tertiary, female (% gross) - Latin America y Caribbean*. World Bank Group. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR.FE?locations=ZJ>
- Güereca, R. (2016, 26 de julio). *Revolución feminista de la sociología: apuntes para una metodología de la visibilidad* [Ponencia]. XI Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Gutiérrez, B. (2015). Las mujeres y la medicina en la Edad Media y en el primer Renacimiento. *Cuadernos del CEMYR*, (23), 121-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5657220>
- Higonnet, A. (2006). Mujeres, imágenes y representaciones. En G. Duby y M. Perrot (Eds.), *Historia de las mujeres. El siglo XX*. (Tomo 5, pp. 410-432). Taurus.
- Itatí, A. (2006). El acceso de las mujeres a los estudios universitarios (siglo XIX). *Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, (19), 375-417. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3360053>
- Izquierdo, M. J. (1998). ¿Son las mujeres objeto de estudio para las ciencias sociales? *Papers: Revista de Sociología*, 30, 51-66. <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/25027>
- Jiménez, L. (1996). *La Universidad Complutense cisneriana: Impulso filosófico, científico y literario, siglos XVI y XVII. Philosophica Complutensia*, 7. Editorial Complutense.
- Kaplan, G., Bottomley, G. y Rogers, L. (2003). *Ardent warrior for women's rights*. The Sydney Morning Herald. <https://www.smh.com.au/national/ardent-warrior-for-womens-rights-20030731-gdh6tb.html>
- Langton. (2000). Feminism in epistemology. En M. Fricker y J. Hornsby (Eds.), *Feminism in Philosophy* (pp. 127-145). The Cambridge Companion.
- Lau Jaiven, A. (2019). Feminismos. En H. Moreno y E. Alcántara (Eds.), *Conceptos clave en los estudios de género* (pp. 139-154). Universidad Autónoma de México y Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Lauretis, T. (1989). Tecnologías de género. *SubStance*, 18(2), 115-118. <https://doi.org/10.2307/3685315>
- Le Goff, J. (2017). *Los intelectuales en la Edad Media*. Gedisa.
- Miguel, A. (1995). Feminismos. En C. Amorós (Ed.), *10 palabras clave sobre mujer* (pp. 217-256). Verbo Divino.

- Miguel, A. (2009). El legado de Simone de Beauvoir en la genealogía feminista: la fuerza de los proyectos frente a “La fuerza de las cosas”. *Investigaciones Feministas*, 0, 121-136. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/INFE0909110121A>
- Narotzky, S. (1995). *Mujer, mujeres, género: una aproximación crítica al estudio de las mujeres*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Nash, M. (1988). Conceptualització i desenvolupament dels estudis al voltant de les dones: un panorama internacional. *Papers. Revista de Sociologia*, 30, 13-32. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v30n0.1470>
- Navarro, M. (1991). Mirada nueva-problemas viejos. En L. Luna (Ed.), *Mujeres y sociedad: nuevos enfoques teóricos y metodológicos* (pp. 101-109). Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad.
- Nicholson, L. (2010). Feminism in “Waves”: Useful Metaphor or Not? *New Politics*, 12(4). https://newpol.org/issue_post/feminism-waves-useful-metaphor-or-not/
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. <https://www.macfound.org/media/files/unesco-world-atlas-gender-education.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375683>
- Paz, E. A. (2022). Aborto, género, comunismo y Dios: la lucha provida de jóvenes líderes en redes sociodigitales. *Revista Temas Sociológicos*, 30, 107-136. <https://doi.org/10.29344/07196458.30.3159>
- Pérez, J. S. (2018). El feminismo entre las posguerras. La mujer moderna, la madre y el estado. En J. S. Pérez (Ed.), *Historia del feminismo* (pp. 149-190). Catarata.
- Rich, A. (1983). Hacia una universidad centrada en las mujeres (1973-74) [On Lies, Secrets and Silence]. En A. Rich (Ed.) y M. Dalton (Trad.), *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Icaria.
- Rivera, M. (1996). La querrela de las mujeres: una interpretación desde la diferencia sexual. *Política y Cultura*, (6), 25-39. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26700603.pdf>
- Romero, R. (2012). El legado de Simone de Beauvoir en la filosofía feminista española. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 12(12), 173-184. <https://doi.org/10.12795/RICL.2012.i12.10>
- Saini, A. (2017). *Inferior: How Science Got Women Wrong-and the New Research That's Rewriting the Story*. Beacon Press.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Porrúa y Programa Universitario de Estudios de Género.
- Tapia, G. A. (2009). Edith Stein y Simone de Beauvoir: filosofía, feminismo y experiencia vivida. *Investigaciones feministas*, 0, 137-150. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/INFE0909110137A>
- Teruel, P. (2024). *Hipatia: poder, ciencia y filosofía en el crepúsculo del mundo clásico*. Gredos.
- Tünnermann, C. (2000). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Fondo Editorial Humanidades.
- Vázquez, V. (2017). Lo “personal es política universitaria”: incumbencias de las universidades nacionales frente el acoso sexual. *La aljaba*, 21(1), 13-28. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/aljaba/article/view/3342/0>

- Verbal, V. (2022). La ideología de la “ideología de género”. Comprendiendo una reacción conservadora. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 7(1), 56-74. <https://doi.org/10.20318/femeris.2022.6621>
- Verena, S. (1996). Antropología del género. El cómo y el porqué de las mujeres. En J. Prat y A. M. Hernández (Eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 335-344). Editorial Ariel.

Notas

- 1 Este ensayo es parte del proyecto de tesis doctoral titulado ‘Epistemología y feminismo académico: incidencia en las configuraciones interdisciplinarias del género’, realizado por la autora en el marco del Doctorado en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad en la Universidad Autónoma de Querétaro, con financiamiento del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías de México. Se expresa un profundo agradecimiento a las personas dictaminadoras anónimas, cuyas valiosas observaciones han sido esenciales para precisar el alcance de este trabajo.
- 3 Simone de Beauvoir, en su emblemática obra *El segundo sexo*, publicada en 1949, puso en tela de juicio la condición femenina a través de una reinterpretación crítica que desafiaba el predominante discurso androcéntrico de la época. Aunque en aquel entonces no se identificaba como feminista, su análisis interdisciplinario abordó una diversidad de disciplinas como Biología, Psicología, Historia, Sociología y Antropología, estableciendo un fundamento crítico para el feminismo posbélico (Miguel, 2009; Gargallo, 2012; Romero, 2012; Tapia, 2009).
- 4 En este ensayo, los términos ‘instituciones de educación superior’ y ‘universidad’ se emplean indistintamente, ya que su diferenciación no resulta fundamental para los objetivos de esta investigación. Por otro lado, las expresiones academia, ámbito académico o campo académico se utilizan para referirse a la intersección entre la universidad y la ciencia.
- 5 La epistemología feminista, en su esencia más profunda, comenzó a tomar forma en las últimas décadas del siglo XX, aunque sus raíces se pueden rastrear hasta mucho antes, en los primeros cuestionamientos y críticas que las mujeres dirigieron hacia las estructuras de conocimiento dominantes.
- 6 Los estudios de género exploran las dinámicas y estructuras sociales relacionadas con el género, mientras que la transversalización de género implica integrar esta perspectiva en la planificación y ejecución de políticas y proyectos para promover la equidad. Este ensayo se centrará en los estudios de género.
- 7 Los hallazgos revelan que el primer curso registrado de Estudios de la Mujer fue dirigido por la feminista australiana Alice Madge Dawson (1910-2003), en 1956, en la Universidad de Sydney, específicamente en el *Department of Adult Education* [Departamento de Educación Adulta]. Bajo el título *Women in a Changing World* [Mujeres en un mundo cambiante], las estudiantes exploraron la literatura existente sobre el estatus socioeconómico y político de las mujeres en Europa Occidental (Kaplan et al., 2003).
- 8 Aunque el feminismo es un movimiento relativamente moderno, las reivindicaciones de igualdad entre los sexos y denuncias de opresión no surgieron exclusivamente con él.
- 9 Miguel (1995) argumenta que no es necesario etiquetar automáticamente como feministas a quienes no se identifican explícitamente así. Sin embargo, es posible reconocer que ciertas acciones y enfoques pueden considerarse feministas, ya que reflejan esfuerzos conscientes para desafiar y cambiar las estructuras de poder que han marginado históricamente a las mujeres.
- 10 Los roles de género, aunque frecuentemente se basan en el sexo biológico, son conjuntos de expectativas comportamentales profundamente arraigadas en la cultura, historia y tradiciones sociales. Por otro lado, los estereotipos de género son creencias simplificadas y generalizadas acerca de las características y comportamientos que se consideran adecuados para cada género.
- 11 Un símbolo es un tipo de signo que se comparte socialmente y puede ser tanto tangible como intangible. Incluye desde objetos físicos hasta gestos, sonidos, palabras e imágenes. Estos facilitan tanto la expresión como la comunicación de significados, los cuales se definen como la conexión entre los signos del lenguaje (palabras, frases, oraciones, entre otros) y los elementos o conceptos que estos representan en el mundo.

- 12 Estas limitaciones se evidencian al considerar que los cambios históricos emergen de eventos y procesos a largo plazo que se superponen y entrelazan con transiciones coyunturales locales y globales.
- 13 Se comprende que existen particularidades y variaciones contextuales presentes en diferentes regiones y culturas, a pesar de que no se retraten. Debe quedar claro que el feminismo muestra una heterogeneidad intrínseca y sus diversas trayectorias no se circunscriben a una única ubicación geográfica o temporal.
- 14 En la Antigua China, algunas mujeres de la aristocracia podían recibir educación formal en literatura y filosofía, mientras que en la Antigua India, las mujeres de la casta brahmánica tenían acceso a los textos sagrados y podían recibir instrucción religiosa.
- 15 En Atenas, a efectos legales, las mujeres eran consideradas menores de edad, mientras que en Esparta o en las islas del Egeo, como Lesbos, Quíos y Samos, no lo eran. En estos territorios, ellas tenían acceso a la educación, pero de sus ideas se conoce poco. Muchas de las obras de autoría femenina fueron firmadas, reinterpretadas e, incluso, algunas de ellas destruidas por hombres que negaban el intelecto de las mujeres.
- 16 Una exhaustiva búsqueda nos permitiría encontrar los nombres de numerosas religiosas que dedicaron su vida al estudio de Dios y del ser. En la actualidad, estas mujeres son reconocidas como filósofas. Por ejemplo: Hildegarda de Bingen y Trota de Salerno.
- 17 En un primer momento, las universidades recibieron diferentes denominaciones. Jiménez (1996) y Tünnermann (2000) explican que inicialmente se les denominó ‘estudio’ (*studium*), nombre que se amplió a ‘estudio general’ (*studium generale*). Este último término hacía referencia a un centro de enseñanza superior con reconocimiento oficial de la Iglesia y de la Corona.
- 18 Las primeras universidades en admitir mujeres como excepción fueron Bolonia y Pavía en Italia, con docentes como Bettisia Gozzadini en el siglo XIII y Novella d’Andrea en el siglo XIV. Sin embargo, el acceso significativo de mujeres a la educación superior no comenzó a consolidarse hasta el siglo XVII, con ejemplos como Elena Cornaro Piscopia, quien obtuvo el primer doctorado femenino en 1678 en la Universidad de Padua. Durante este periodo, algunas mujeres, como Henriette Favez, adoptaron identidades masculinas para estudiar y ejercer profesiones vedadas para ellas. Laura Bassi, destacada en el siglo XVIII, se convirtió en profesora de Física y Filosofía en la Universidad de Bolonia, marcando un hito al ocupar una cátedra universitaria como mujer.
- 19 Algunas feministas sugieren que la imposición del contrato sexual supuso que las mujeres fueran socializadas para hacerse cargo de las tareas domésticas: actividades reproductivas (trabajo esencial para la reproducción de la fuerza de trabajo), productivas (producción de bienes y servicios), de cuidados (relativo al cuidado de las y los otros), afectivos (trabajo inmaterial) y sexuales (relacionado con el acto sexual).
- 20 Estas imágenes hegemónicas no mostraban la complejidad de las dinámicas simultáneas e históricas de las relaciones sociales estructurales de sexo, raza y clase que se producían en la vida material.
- 21 En el libro *La mística de la feminidad*, Friedan (2009) describe la situación de las mujeres estadounidenses. Sin embargo, esta no era muy distinta de la que vivían mujeres de otras regiones del mundo. Por ejemplo, las ideas descritas por Castellanos en su ensayo “La cultura femenina”, publicado en 1950, reflejan el malestar que provoca la exclusión femenina en la cultura masculina.
- 22 En 1970, Europa Central y del Este tenían más mujeres que hombres en educación terciaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2012). Por su parte, en América Latina y el Caribe, según Gloria Bonder (1994), hasta 1950, la mayoría de los países latinoamericanos, con la excepción de Costa Rica, Cuba, Panamá y Uruguay, tenían un porcentaje de mujeres en estudios superiores menor al demográfico total. Para la década de los setenta, las mujeres representaban más del 40 % de la población estudiantil de educación superior, excepto en Colombia y Guatemala. En esta misma área geográfica, entre el 2000 y 2018, la matrícula en educación superior casi se duplicó, del 19 % al 38 %, con un incremento de la tasa de inscripción femenina del 19 % al 41 % (UNESCO, 2020). En el 2022, la inscripción femenina en educación superior mostró un crecimiento significativo tanto global como en América Latina, alcanzando una proporción de 113 mujeres por cada 100 hombres. La tasa bruta de escolarización terciaria para mujeres en esta última región fue del 66 % en el 2022, evidenciando un crecimiento sostenido durante las últimas dos décadas (Group World Bank, 2024).

Información adicional

redalyc-journal-id: 4980



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498080377019>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Katya Maldonado Tovilla

Exploración histórica: acceso de las mujeres a la universidad y
emergencia de los estudios de género¹

**Historical Exploration: Women's Access to University and
the Emergence of Gender Studies**

**Exploração histórica: acesso das mulheres à universidade
e emergência dos estudos de gênero**

Revista Humanidades

vol. 15, núm. 1, e59191, 2025

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

humanidades@ucr.ac.cr

ISSN-E: 2215-3934



CC BY-NC-ND 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
SinDerivar 4.0 Internacional.**