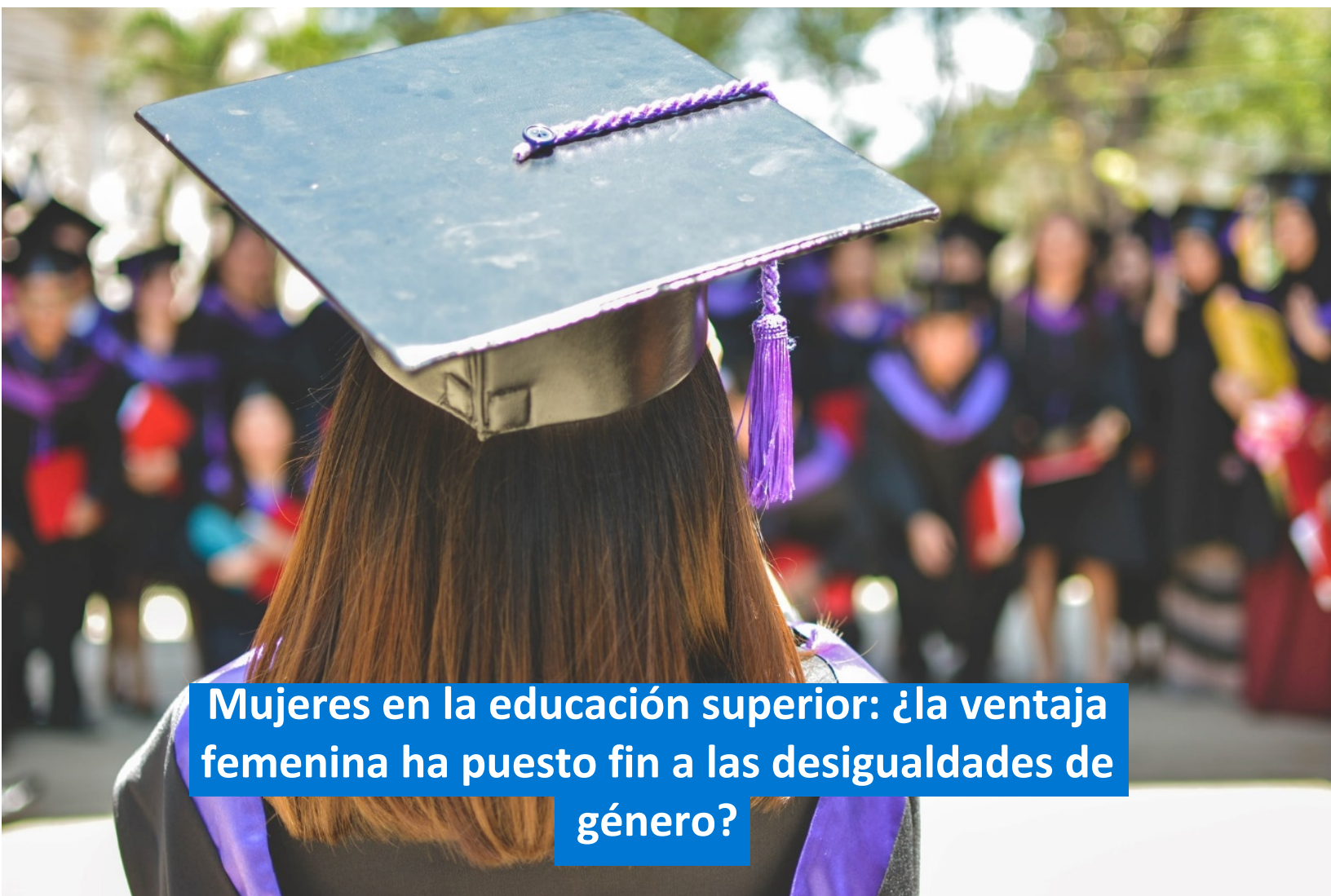




Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?

8 de marzo de 2021

Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia, y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)

© UNESCO 2021

ISBN en trámite



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Título original: Women in higher education: has the female advantage put an end to gender inequalities?

Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Fotografía de cubierta: <https://unsplash.com/photos/1VqHRwxcCCw> por [MD Duran](#) en [Unsplash](#) Sin restricciones de derechos de autor conocidas

Tabla de contenido

Gráficos.....	5
<i>Prólogo de Stefania Giannini, subdirectora general de Educación de la UNESCO.....</i>	6
<i>Agradecimientos</i>	9
<i>Resumen ejecutivo</i>	10
<i>1 Introducción</i>	11
<i>2 El incremento de la ventaja femenina en la educación superior</i>	14
2.1 Tendencias mundiales de la matriculación femenina.....	14
2.2 Interpretación de la ventaja femenina	17
<i>3 Los límites de la ventaja femenina: tipos de desigualdad de género que siguen presentes en la educación superior</i>	21
3.1 ¿Aversión a la ciencia? Desigualdades en la matriculación en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas y los nichos de las áreas asistenciales.....	21
3.2 Las mujeres no conservan su ventaja en cuanto a los títulos de postgrado	25
3.3 Diferencias de desempeño en el área de investigación en función del género	26
3.4 El primer “techo de cristal”: el cuerpo de docentes	30
3.5 El segundo “techo de cristal”: las mujeres en los altos cargos directivos de la educación superior	38
3.6 La transición al mercado laboral: igual título, menor salario.....	41
3.7 Violencia de género en la educación superior.....	43
3.8 ¿Estancamiento o avance?	44
<i>4 El impacto de la pandemia de COVID-19 sobre la participación de las mujeres en la educación superior</i>	45
<i>5 Recomendaciones para acciones en el futuro.....</i>	48
<i>6 Conclusión</i>	53
<i>Referencias.....</i>	56
<i>Anexos</i>	66
ANEXO 1: Disparidades salariales en el entorno académico, por género, en universidades de Estados Unidos	66

Gráficos

Gráfico 1: El avance hacia la paridad de género ha sido desigual entre regiones y niveles de educación.....	15
Gráfico 2: Un mayor número de países ha avanzado hacia la paridad de género en la educación básica, pero resta mucho por hacer en la educación secundaria superior y en la educación superior	16
Gráfico 3: Matriculación en la educación superior, IPG por nivel educativo (2018).....	26
Gráfico 4: Porcentaje de mujeres en el número total de investigadores (2017 o año más reciente disponible)	27
Gráfico 5: Porcentaje de autores y autoras entre dos períodos	28
Gráfico 6: El porcentaje de mujeres en puestos de docencia aumenta en todo el mundo en todos los niveles.....	34
Gráfico 7: Salarios en promedio por instituciones – universidades seleccionadas de Canadá	35
Gráfico 8: Envío total de trabajos de investigación entre 2018 y 2020, por género.....	46

Prólogo de Stefania Giannini, subdirectora general de Educación de la UNESCO



De manera automática se podría pensar que debería existir una correlación estrecha entre los niveles de estudios superiores de las mujeres y su liderazgo y participación plena y efectiva en la vida pública y la toma de decisiones.

Sin embargo, no es así. Esto pone en evidencia las paradojas y los obstáculos del camino hacia la igualdad de género poco más de 25 años después de la adopción de la transformadora Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. El compromiso con la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas se establece además en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, con la eliminación de las disparidades de género en la educación, mencionada específicamente en el Objetivo 4.

La matrícula femenina en la enseñanza superior se ha triplicado desde la Conferencia de Pekín de 1995. En todas las regiones, excepto en Asia Central y Meridional, donde se ha logrado la paridad, y en el África Subsahariana, donde se matriculan 73 mujeres por cada 100 hombres, las mujeres están realmente sobrerrepresentadas en este nivel educativo. Este avance es digno de elogio desde el punto de vista de los derechos humanos, la justicia social y la economía, pero la ventaja se detiene ahí. La igualdad de acceso no es suficiente para el logro de la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la sociedad. El presente informe va más allá de estas cifras destacadas y brinda un panorama mucho más detallado, que abarca la proporción de mujeres en el nivel de doctorado, sus puestos de liderazgo en las universidades, sus investigaciones y publicaciones y sus campos de estudio.

En todos estos planos, las desigualdades son profundas y los “techos de cristal” son altos. En muchos países, las mujeres están infrarrepresentadas en los niveles superiores del cuerpo docente y en los órganos de decisión de la enseñanza superior y las diferencias salariales persisten. Están sumamente infrarrepresentadas en las áreas de estudio STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), que son precisamente campos en los que las oportunidades de trabajo se encuentran en aumento. La elevada proporción de mujeres en la enseñanza superior tampoco se traduce en una mayor presencia en la investigación. Las diferencias de género en las tasas de publicación académica se mantienen y son más marcadas en las revistas de alto nivel. Durante la primera oleada de confinamientos debido a la COVID-19, aunque la presentación de trabajos académicos para su publicación aumentó, este crecimiento fue mucho más lento para las investigadoras, y fue especialmente notorio entre las cohortes más jóvenes de mujeres académicas.

Las cifras, ya sean globales o desglosadas, no reflejan por sí solas en qué medida las mujeres siguen denunciando que trabajan y estudian en entornos que privilegian las perspectivas y los enfoques organizativos y de liderazgo masculinos. Además, los datos revelan que las mujeres que estudian y trabajan en instituciones de educación postsecundaria chocan con “techos de cristal”, experimentan disparidades salariales relacionadas con el género y se enfrentan a la amenaza y la realidad del acoso y la violencia sexual en el campus. Cuestiones como estas, junto con las complejidades asociadas a las diferencias demográficas, tales como la raza, la identidad sexual y el nivel socioeconómico de las mujeres, contribuyen a configurar las experiencias de las mujeres en la enseñanza superior y, por tanto, deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar los avances hacia la equidad de género.

Por lo tanto, este documento supone un intento de analizar algunas de estas cuestiones más urgentes, orientar las políticas y apoyar la aplicación del ODS 5 (Igualdad de género) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Este tipo de investigación aporta pruebas importantes y oportunas para desarrollar políticas y programas específicos que atiendan las

necesidades de las mujeres en la educación superior y para poner en práctica reformas que sean realmente inclusivas y con una perspectiva de género.

Tengo la confianza de que este análisis aportará ideas útiles a las instituciones y a los actores relevantes comprometidos con el apoyo a las mujeres en la enseñanza superior, con la eliminación de las barreras sistémicas y con la ampliación de las oportunidades para su liderazgo y su plena participación en la sociedad, ya que nos encontramos en una encrucijada crítica.

Agradecimientos

La elaboración de este informe estuvo a cargo de un equipo técnico del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC). Los autores del informe son Daniele Vieira do Nascimento, analista de políticas de UNESCO IESALC, Takudzwa Mutize y Jaime Félix Roser Chinchilla, analistas de políticas junior de UNESCO IESALC.

El equipo desea expresar su agradecimiento a los siguientes colegas por sus valiosas contribuciones y comentarios sobre el documento: Francesc Pedró, director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC); Emma Sabzalieva, analista de políticas de UNESCO IESALC; Matthias Eck, especialista de programas de la UNESCO; Saba Bokhari, especialista de programas de la UNESCO; Rika Yorozu, especialista de programas de la UNESCO; Anasse Bouhlal, especialista de programas de la UNESCO; Edith Hammer, especialista de programas del Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL); Bosen Lily Liu, analista de políticas Junior de UNESCO IESALC; Débora Ramos Torres, especialista académica de UNESCO IESALC; Sara Maneiro, especialista en comunicación de UNESCO IESALC; y Neus Pasamonte, asistente ejecutiva de UNESCO IESALC.

El equipo desea destacar además que este documento es un análisis preliminar y estará sujeto a actualizaciones, nuevas ideas e información adicional. Se invita a realizar aportes para el desarrollo continuo de esta investigación. Para más detalles sobre cómo colaborar, escriba a info-iesalc@unesco.org.

Conclusiones principales del informe:

- 1 Aunque son alentadoras las estadísticas sobre el acceso de las mujeres a la enseñanza superior, las mujeres siguen topándose con obstáculos cuando intentan ejercer puestos académicos clave en las universidades, participar en investigaciones relevantes y asumir funciones de liderazgo.*
- 2 Las mujeres están sobrerrepresentadas entre el personal docente de los niveles educativos inferiores, mientras que su presencia es notablemente menor en la enseñanza superior (segregación vertical). Lo mismo ocurre en los puestos de dirección de centros educativos y en la elaboración de las políticas educativas. En muchos países, las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en los niveles superiores del profesorado y en los órganos de decisión de la enseñanza superior.*
- 3 En el ámbito de la investigación, los hombres publican en promedio más artículos que las mujeres, lo que demuestra que existe una brecha de publicación entre ambos sexos. Las diferencias entre la cantidad de publicaciones académicas de hombres y la de mujeres persisten y son más acentuadas cuando se trata de publicaciones en las revistas más destacadas.*
- 4 En las áreas de estudio STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) se observa una fuerte infrarrepresentación de las estudiantes en la mayoría de los países. Esta infrarrepresentación de las estudiantes guarda estrecha relación con la infrarrepresentación de las investigadoras en esas áreas. A escala mundial, el porcentaje de mujeres que estudian ingeniería, industria y construcción o tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ubica por debajo del 25 % en más de dos tercios de los países.*

5 Durante la primera oleada de la pandemia de COVID-19, aunque la presentación de trabajos académicos para su publicación aumentó en todos los meses del periodo de confinamiento, la tasa de aumento de las presentaciones de trabajos por parte de las investigadoras fue considerablemente menor que la de los investigadores. Este déficit fue aún mayor en el caso de las cohortes más jóvenes de mujeres académicas.

1 Introducción

Este informe, titulado *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?*, es la continuación del informe *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*, que publicó UNESCO IESALC en noviembre de 2020. El primer informe analiza principalmente las cuestiones de género desde la perspectiva del aumento de la matriculación de mujeres en la enseñanza superior (ES) observado en todo el mundo. En preparación para el Día Internacional de la Mujer de 2021 que se celebra el 8 de marzo, el presente informe profundizará en la dimensión del género en la ES.

El Día Internacional de la Mujer es una fecha importante dedicada a celebrar los logros sociales, económicos, culturales y políticos de las mujeres en todo el mundo. El primer Día Internacional de la Mujer se celebró en 1911 y, desde entonces, el evento ha promovido la paridad de género, ha celebrado los logros de las mujeres, ha fomentado conciencia sobre la igualdad de las mujeres y también ha conseguido financiación para las iniciativas de las mujeres.

En este informe, UNESCO IESALC estudia algunos datos mundiales disponibles sobre el tema de las mujeres en la enseñanza superior, habida cuenta de la evolución de la participación de las mujeres en la enseñanza superior, y aporta así sus conocimientos a este importante debate. Si las mujeres constituyen la mayoría de los estudiantes universitarios, ¿por qué siguen siendo una minoría cada vez menor entre los profesores, los profesores titulares y los catedráticos? ¿Por qué hay pocas mujeres investigadoras y autoras publicadas? Si las

mujeres y los hombres reciben el mismo tipo de formación universitaria necesaria para alcanzar la cátedra, y se espera que desempeñen las mismas tareas, ¿por qué reciben salarios diferentes? Si hay más mujeres que hombres estudiando y graduándose, ¿qué impide que mujeres altamente capacitadas ocupen la mitad de los asientos en la mesa principal? Estas son preguntas importantes sobre las que se debe reflexionar y, a continuación, se presenta un breve análisis de algunas razones probables.

El informe se elaboró a partir de una revisión bibliográfica y la recopilación de datos, para sistematizar los principales elementos que caracterizan la participación de las mujeres en la educación superior. Los datos se recopilaron de fuentes como el Instituto de Estadística de la UNESCO, documentos de las instituciones de educación superior, ministerios gubernamentales, la OCDE, el Banco Mundial, Web of Science, informes en línea, observatorios en línea y documentos normativos.

Asimismo, a lo largo del documento se han incluido ejemplos de los países con mayores avances en la participación de las mujeres en la educación superior. Es importante resaltar que el objetivo del análisis es fomentar el debate político sobre el tema y contribuir a las celebraciones del Día Internacional de la Mujer de 2021, y no pretender hacer una representación exhaustiva del mundo o de una región en particular. Por lo tanto, los ejemplos incluidos en el estudio tienen un carácter ilustrativo.

Por último, el presente informe, al igual que otros estudios, tiene sus limitaciones. La más importante es la del acceso a la información. Dado que la participación de las mujeres en la ES posiblemente no esté bien documentada en todo el mundo, los datos disponibles son bastante restringidos. Además, como ya se ha mencionado en la sección de agradecimientos, se trata de un documento preliminar y su objetivo no es ser una fuente finita en sí misma. También es importante destacar que este informe adopta una interpretación binaria del género como masculino o femenino, y no tiene en cuenta los géneros no binarios u otras categorías. Aunque la interpretación binaria puede ser limitada, en este momento no ha sido

posible incluir más de dos géneros en el análisis, principalmente porque aún faltan datos concluyentes. No obstante, estas limitaciones no impiden que el informe ofrezca una buena visión general del tema analizado, ni reducen la calidad del material incluido en este estudio.

2 El incremento de la ventaja femenina en la educación superior

En las últimas décadas se ha producido un rápido aumento del nivel de estudios superiores en todo el mundo. La inversión de la brecha de género en la educación se produjo de la mano del considerable aumento del nivel educativo. Gran parte de este crecimiento se debe al aumento del nivel educativo de las mujeres. Con el tiempo, las mujeres alcanzaron los niveles de educación de los hombres y progresivamente lograron niveles de escolaridad más altos que los hombres. Mientras que hace décadas había más hombres que mujeres matriculados y graduados en la educación superior, el mayor aumento del nivel educativo de las mujeres en las últimas décadas ha hecho que los patrones de los niveles educativos de mujeres y hombres converjan, primero en la mayoría de los países industrializados y luego en un número cada vez mayor de países en desarrollo (Heath y Jayachandran, 2016). Los datos, desglosados por género, muestran que los niveles educativos en los países industrializados no solo convergieron hasta alcanzar niveles relativamente iguales entre los géneros, sino que los niveles de educación de las mujeres siguieron aumentando más rápidamente que los de los hombres. Este ascenso permitió a las mujeres superar a los hombres en el nivel de educación superior y generó una creciente brecha de género entre mujeres y hombres en el nivel de la educación superior (Plötz, 2017).

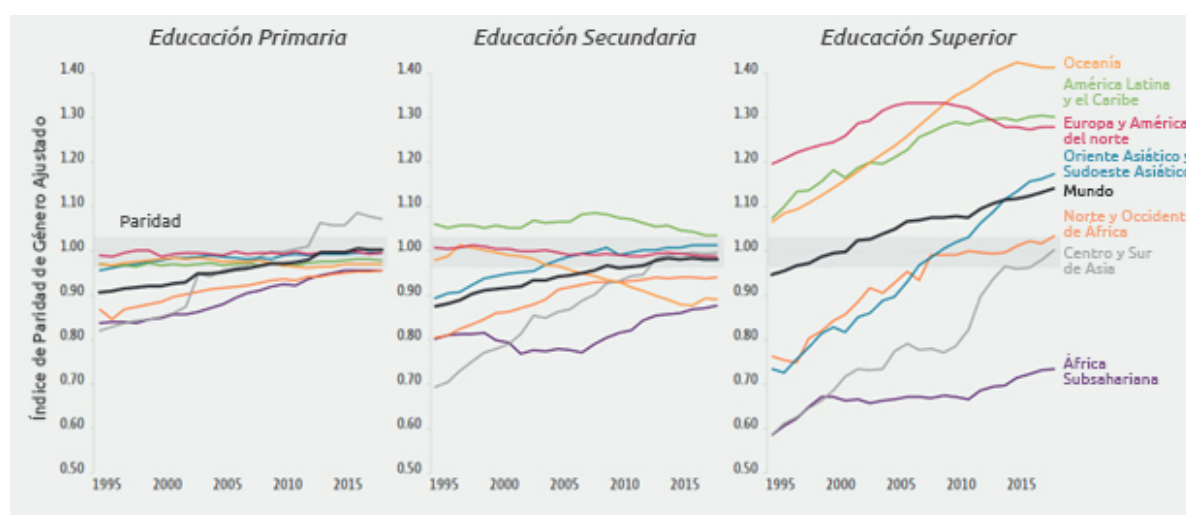
2.1 Tendencias mundiales de la matriculación femenina

En todas las regiones del mundo se ha producido un aumento considerable de la matrícula femenina en la educación superior, que se triplicó a escala mundial entre 1995 y 2018, con un ritmo de crecimiento mayor que el de la matrícula masculina durante dicho lapso (UNESCO, 2020a). Esto explica por qué el índice de paridad de género¹ promedio ajustado

¹ El índice de paridad de género (IPG) es la proporción de mujeres dividida por la de hombres (ya sea como número total de matriculados por género o al comparar sus respectivas tasas de matriculación; si no se aclara explícitamente, esta última forma de cálculo es la que se utiliza). La paridad se representa con el valor 1, mientras que un número entre 0 y 1 indica una sobrerrepresentación de los hombres y un valor superior a 1 indica una sobrerrepresentación de las mujeres.

subió de 0,95 a 1,14. Las mujeres están sobrerrepresentadas en la matrícula de la educación superior en el 74 % de los países con datos disponibles, así como en todas las regiones², salvo en Asia Central y Meridional, donde hay paridad, y en el África Subsahariana, donde en 2018 se matricularon 73 mujeres por cada 100 hombres y las mujeres están sobrerrepresentadas (UNESCO, 2020a). La siguiente ilustración demuestra que las diferencias regionales son mucho mayores en la educación superior que en los niveles de secundaria y primaria.

Gráfico 1: El avance hacia la paridad de género ha sido desigual entre regiones y niveles de educación



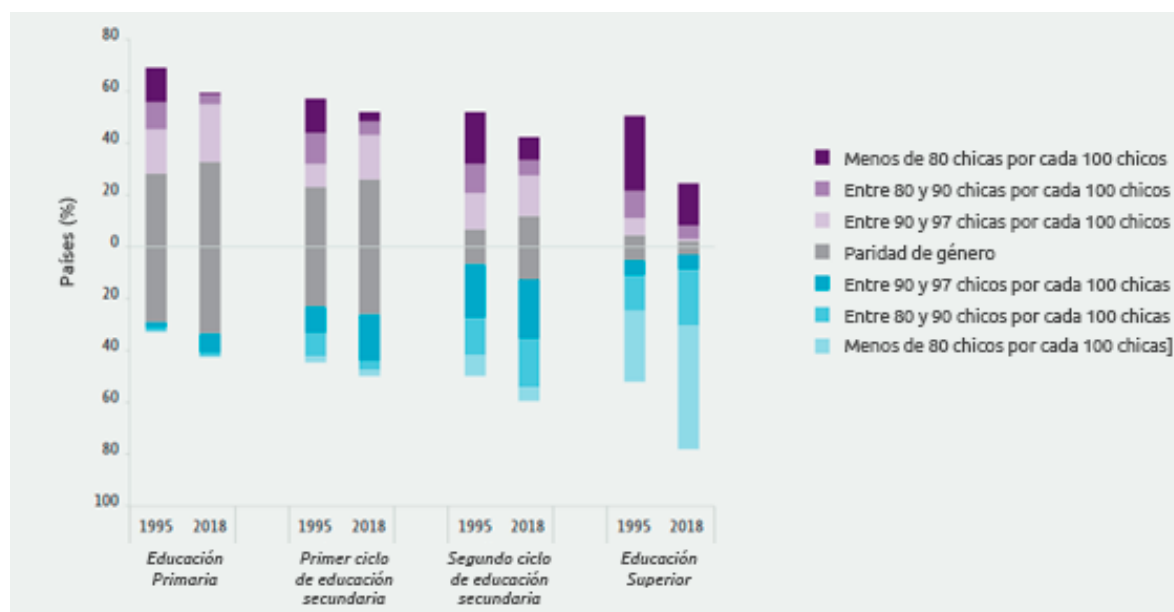
Fuente: UNESCO (2020a)

El siguiente gráfico evidencia que, a diferencia de lo que ocurre en la educación primaria y secundaria, la paridad³ en la educación superior es la excepción y no la regla en la mayoría de los países, ya que muchos han pasado de una sobrerrepresentación de hombres a una sobrerrepresentación de mujeres. También muestra que un número considerable de países sigue teniendo menos de 80 mujeres por cada 100 hombres en la educación superior, aunque esta cifra ha disminuido desde 1995.

² Categorías regionales del Instituto de Estadística de la Unesco.

³ Se entiende por paridad el rango que va de 97 niñas por cada 100 niños a 97 niños por cada 100 niñas.

Gráfico 2: Un mayor número de países ha avanzado hacia la paridad de género en la educación básica, pero resta mucho por hacer en la educación secundaria superior y en la educación superior



Fuente: UNESCO (2020a)

En general, el número de estudiantes universitarias en todo el mundo ha superado al de los hombres desde 2002. Los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) señalan que, entre 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza superior⁴ en el caso de los hombres aumentó del 19 % al 36 %, mientras que en el caso de las mujeres se incrementó del 19 % al 41 %⁵. Por lo tanto, las mujeres han sido las principales beneficiarias del rápido aumento de la matriculación en la educación superior, y constituyen así la mayoría de los estudiantes universitarios en todas las regiones, excepto en el África Subsahariana (UNESCO IESALC, 2020a). Las mujeres no solo son la mayoría de los estudiantes universitarios, sino que además tienen más probabilidades de terminar la educación superior que sus homólogos masculinos (OCDE, 2020; UNESCO, 2017a).

⁴ Número de estudiantes matriculados en un determinado nivel de enseñanza, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población en edad escolar oficial correspondiente al mismo nivel de enseñanza. Para el nivel universitario, se utiliza la población que se encuentra en un rango de edad que va desde la edad oficial de graduación de la escuela secundaria hasta cinco años después.

⁵ <http://data.uis.unesco.org/>

Concretamente, las desigualdades de género en la educación superior en todo el mundo se han invertido durante las últimas décadas. Las mujeres han avanzado considerablemente en el nivel de educación y tienen más probabilidades que los hombres de ampliar su formación y obtener un título de grado y de postgrado (Callister, Newell, Perry y Scott, 2006). Las mujeres superan a los hombres en prácticamente todos los indicadores educativos de la ES. Por ejemplo, estadísticas recientes muestran que las mujeres obtienen prácticamente dos de cada tres de los títulos de grado que se otorgan en Estados Unidos (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2018). Estudios realizados en Europa (Smyth, 2005) también ponen de manifiesto que el nivel educativo de las mujeres supera al de los hombres. Mediante el uso de series temporales sobre las tasas de matriculación y culminación de estudios por género, varios trabajos indican que las desigualdades de género en la educación superior se invirtieron en casi todos los países de ingresos altos, así como en una proporción cada vez mayor de países de ingresos bajos en todas las regiones del mundo, desde el África Subsahariana hasta los Estados árabes del Golfo (DiPrete y Buchmann, 2013). Numerosos estudios internacionales sobre el impacto de la educación superior han detectado patrones similares en la ventaja femenina, así como la persistencia de las brechas de género en los resultados del mercado laboral (Machin y Puhani, 2003) (García-Aracil, 2008) (Williams y Wolniak, 2021).

A esta situación se le ha dado el nombre de “ventaja femenina” en la educación superior (Buchmann y DiPrete, 2006) (Niemi, 2017). Desde finales de la década de 1970, la ventaja masculina se ha evaporado y se ha convertido en desventaja. El éxito general de las mujeres en la adquisición de capital humano podría ser uno de los principales cambios sociales de la historia reciente (Williams y Wolniak, 2021). Es poco probable que esta inversión de la brecha de género, también conocida como el ascenso de las mujeres, desaparezca pronto, y es de suponer que siga en aumento en los próximos años (DiPrete y Buchmann, 2013).

2.2 Interpretación de la ventaja femenina

Se confiere mucha más atención al análisis del impacto de la brecha de género sobre el mercado laboral que a la ventaja femenina en los niveles educativos, cuyo estudio es comparativamente menor. Las fuerzas que impulsaron a las mujeres a acumular capital humano más rápidamente que los hombres durante el periodo posterior a 1975 y a superarles en la educación superior todavía se conocen relativamente bien (Chiappori, Iyigun y Weiss, 2009; Fortin, Oreopoulos y Phipps, 2015).

En primer lugar, hay una combinación de una vasta gama de factores y cambios políticos que han facilitado esta revolución de género. Por ejemplo, la amplia disponibilidad de métodos anticonceptivos ha permitido a las mujeres retrasar la maternidad (Bailey, 2006). La proliferación de leyes y reglamentos contra la discriminación ilegalizó la discriminación de género en la educación y el mercado laboral. La expansión de la educación, la creciente demanda de trabajadores con estudios y el aumento de la demanda de mano de obra femenina (que se debe al crecimiento del sector de los servicios, por ejemplo) han redundado en cambios en las cualificaciones de las mujeres (Becker, Hubbard y Murphy, 2010) (Akbulut, 2011). Además, los Estados de bienestar han evolucionado y han adoptado políticas más orientadas hacia la familia que permiten o incluso estimulan que las mujeres combinen las responsabilidades familiares con el trabajo remunerado (Gøsta Esping-Andersen, 1990; Gosta Esping-Andersen, 1999) (Gornick y Meyers, 2003) (Mandel y Semyonov, 2006). En resumen, ante la creciente demanda de trabajadores con alto nivel de educación, la respuesta del lado de la oferta fue mayor de parte de las mujeres que de los hombres.

En segundo lugar, los cambios contextuales y políticos mencionados anteriormente están indisolublemente ligados al cambio cultural, lo que se manifiesta en la creciente adopción de normas y valores igualitarios de género (Brewster y Padavic, 2000) (Inglehart, Norris y Ronald, 2003). Los cambios drásticos en las normas y actitudes sociales relativas al papel de la mujer están bien documentados. En Alemania, por ejemplo, una importante serie de encuestas preguntaba periódicamente si las mujeres debían abandonar su trabajo después

del matrimonio, quedarse en casa y cuidar de sus hijos. La proporción de encuestados que estaban de acuerdo con estas afirmaciones cayó del 57 % en 1982 a menos del 30 % en 2008 (Riphahn y Schwientek, 2015). Como es lógico, una vez que se relajaron las restricciones que imponían las normas de género y debido al aumento de las primas salariales, un número cada vez mayor de mujeres se animó a asistir a instituciones de educación superior para cursar estudios de carrera profesional.

En tercer lugar, algunos cambios específicos de género importantes en los costes y beneficios de la educación superior tienen un impacto significativo sobre el ingreso a la educación superior. Algunos autores consideran que la ventaja femenina en el coste total de la educación es fundamental para la inversión de la brecha educativa de género (Becker et al., 2010). Los analistas han propuesto varias explicaciones para la brecha de género en la participación en la educación superior y el rendimiento académico en general. Entre ellas se encuentran las diferencias de género en términos de habilidades cognitivas y no cognitivas (Becker et al., 2010; Conger y Long, 2010) (Jacob, 2002), las oportunidades laborales y la reanudación de estudios (Goldin, 2014), así como las valoraciones de los padres sobre la educación, y las aspiraciones y planes para el futuro (Fortin et al., 2015), entre otros. En particular, los cambios en las brechas de género en las puntuaciones de lectura de PISA, que miden las diferencias de género en cuanto a habilidades cognitivas y no cognitivas, están significativamente correlacionados con los cambios en la brecha de género en cuanto a matriculación en la educación superior (Plötz, 2017). En resumen, las mujeres tienen más y mejores habilidades no cognitivas y, por ende, tienen menos "costes totales" de educación, también denominados "costes psíquicos" (Becker et al., 2010). En otras palabras, la escolarización y la educación son más adecuadas para las mujeres que para los hombres, o las mujeres tienen rasgos y comportamientos más favorables para la escolarización en su modalidad actual.

Las diferencias de género en el sistema educativo se observan en los resultados educativos, así como en las diferencias de comportamiento, desarrollo, aprendizaje, expectativas y

aspiraciones. Varios estudios han demostrado que los chicos presentan más problemas de desarrollo, más comportamientos antisociales y negativos, menor compromiso escolar, menos esfuerzo y una orientación menos positiva hacia el aprendizaje (Entwisle, Alexander y Olson, 2007) (Buchmann, DiPrete y McDaniel, 2008). Además, las chicas llevan la delantera a los chicos en cuanto a habilidades no cognitivas, también conocidas como habilidades sociales y de comportamiento, como el comportamiento dirigido a objetivos, la organización, la constancia para la realización de tareas, la autodisciplina, la capacidad de cooperación y la atención (Keulers, Evers, Stiers y Jolles, 2010) (DiPrete y Buchmann, 2013). Si bien “habilidades no cognitivas” es un término relativamente amorfo, a menudo se refiere a conceptos como el autocontrol, la automotivación, la fiabilidad, la sociabilidad, la autoestima percibida, el locus de control, la preferencia de tiempo y la postergación de la gratificación (Becker et al., 2010) (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006). En general y de forma sistemática, las chicas exhiben mayores niveles de comportamiento escolar adecuado que los chicos (Farkas, Grobe, Sheehan y Shuan, 1990). Curiosamente, la brecha favorable a las mujeres en el rendimiento educativo y las habilidades no cognitivas parece aumentar durante la escuela secundaria (Dekkers, Bosker y Driessen, 2000) (DiPrete y Buchmann, 2013; DiPrete y Jennings, 2012).

3 Los límites de la ventaja femenina: tipos de desigualdad de género que siguen presentes en la educación superior

Aunque estas estadísticas sobre la participación de las mujeres en la educación superior son alentadoras en cierta medida, la preocupación por la cuestión de la igualdad de género en el sistema de educación superior ha aumentado en la última década. Sería válido suponer que las mujeres, después de graduarse, también pueden proseguir y estudiar para obtener títulos de mayor nivel que les permitan ocupar la mayoría de los puestos académicos en las universidades, participar en investigaciones relevantes, asumir funciones de liderazgo e incluso ganar salarios competitivos y comparables. Sin embargo, como se demostrará en esta sección, esto no ha sido el caso. Por ejemplo, el hecho de que las universidades no capten, contraten ni asciendan a las mujeres académicas ha llamado cada vez más la atención.

El reconocimiento de la ventaja femenina no debe interpretarse como una señal de que hay absoluto equilibrio de género en la enseñanza superior. De la mano con el hecho de que los hombres están ahora infrarrepresentados —lo que también requiere una cuidadosa consideración—, un análisis más detallado de las pruebas existentes sobre el equilibrio de género en la educación superior pone en evidencia que algunas desigualdades siguen presentes. Estas se analizan en las siguientes secciones.

3.1¿Aversión a la ciencia? Desigualdades en la matriculación en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas y los nichos de las áreas asistenciales

Aunque los datos anteriores sobre las tasas de matriculación muestran una tendencia general positiva, no hay que olvidar que se trata de promedios en los países y que no tienen en consideración la distribución por sexos en los distintos campos de estudio. Esta distribución es considerablemente desigual. Un claro ejemplo de ello son las llamadas áreas de estudio STEM (es decir, ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), donde se observa una marcada infrarrepresentación de las estudiantes en la mayoría de los países. La participación femenina en los planes de estudios de las áreas STEM oscila desde menos del

1 % en las Maldivas hasta el 41 % en Omán. En 2017, en los países que conforman la OCDE, solo el 20 % de los nuevos matriculados en carreras de educación superior cortas y el 30 % de los nuevos matriculados en licenciaturas en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas fueron mujeres (OCDE, 2020; UNESCO, 2020a). Esta infrarrepresentación de las estudiantes tiene entonces una estrecha vinculación con la infrarrepresentación de las investigadoras en estos campos.

Desde la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995, facilitar la participación de las mujeres en programas de formación profesional en ciencia y tecnología ha sido un objetivo estratégico. Sin embargo, a menudo las mujeres siguen eligiendo los estudios bajo la influencia de barreras culturales, tales como el hecho de que las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas se perciben como disciplinas “masculinas” (CEDAW, 2017). Por el contrario, en las áreas de educación, salud, artes, humanidades y ciencias sociales suele observarse una sobrerrepresentación de las mujeres (UNESCO, 2020a).

A escala mundial, en más de dos tercios de los países, se observa que menos de una cuarta parte de los estudiantes de ingeniería, industria y construcción o tecnología de la información y la comunicación son mujeres. En los países miembros de la OCDE, menos del 20 % de los estudiantes de nuevo ingreso en programas de educación superior en informática y alrededor del 18 % de los nuevos ingresos en ingeniería son mujeres (OCDE, 2017). Mientras que entre el 10 % y el 12 % de los estudiantes de tecnologías de la información y la comunicación son mujeres en los países de ingresos altos, tales como Bélgica, los Países Bajos, España o Suiza, este porcentaje puede llegar al 58 % en Myanmar y al 51 % en Túnez (UNESCO, 2020a).

Cabe destacar que, según el Estudio Internacional sobre Alfabetización Computacional y Manejo de Información (ICILS, por sus siglas en inglés) realizado en 2018 con estudiantes de octavo grado en 21 países, en su mayoría de altos ingresos, el menor interés de las chicas por los programas y carreras de tecnologías de la información y la comunicación no guardaba

relación con su rendimiento en habilidades digitales, el cual de hecho era superior en promedio al de los chicos (Faulstich-Wieland, 2020; UNESCO, 2020a).

El género continúa en estrecha relación con la elección de la educación superior, al tiempo que persiste una línea divisoria entre las carreras humanistas y científicas. En particular, algunos análisis comparativos a gran escala han determinado que la infrarrepresentación de las mujeres en las ciencias se observa en todo el mundo (Ramírez y Wotipka, 2001) (Smyth, 2005). Además, alrededor del 90 % de la asociación entre el género y los campos de estudio es constante en los países desarrollados. Sin embargo, no está claro si esta brecha refleja toda la historia de la segregación de género en la educación superior. Un análisis reciente indica que esta brecha no representa más de la mitad de la asociación entre género y titulación (Barone, 2011). Además, estos análisis evidencian que el desequilibrio de género es muy variable dentro de los campos científicos y humanísticos. Asimismo, algunos investigadores han defendido la existencia de una segunda brecha de género en la educación superior: la “brecha asistencial-técnica”. Algunos campos de estudio preparan a los estudiantes para trabajos asistenciales rutinarios (por ejemplo, el trabajo social), mientras que otros suelen dar acceso a ocupaciones que mantienen una afinidad simbólica con los trabajos asistenciales (por ejemplo, la medicina). Las investigaciones demuestran que no todos los campos de estudios científicos son igualmente atractivos para las chicas. Las que tienen una mayor conexión directa o indirecta con ocupaciones que se ajustan mejor a los estereotipos de género tradicionales tenderían a obtener una mayor puntuación en sus preferencias educativas.

Además, es probable que las mujeres tengan más oportunidades de acceder a estas ocupaciones, dado que en el mercado laboral funcionan los mismos estereotipos de género. Por ejemplo, la ingeniería se percibe como una opción más “auténtica en cuanto al género” para los hombres que para las mujeres (Faulkner, 2007). Además, la expansión del sector de los servicios incrementa la demanda de trabajos que implican habilidades sociales que se consideran femeninas, como el trabajo emocional o las habilidades de comunicación (Charles

y Grusky, 2007). En definitiva, esta evolución puede seguir reproduciendo los estereotipos culturales sobre el género al crear "nichos de áreas asistenciales" etiquetados como femeninos en la educación y el mercado laboral (Barone, 2011).

Los títulos que obtengan las estudiantes tendrán una influencia radical en sus trayectorias profesionales futuras. Si menos mujeres se gradúan en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, las profesiones de altos ingresos en estos campos no están disponibles para ellas. Incluso cuando son más las mujeres que obtienen un título, como en el sector de la educación, los puestos de liderazgo más altos siguen estando fuera de su alcance. Los datos sugieren que existe otro elemento que incide en los resultados educativos y profesionales más allá de la sola actuación individual. Estos incentivos racionales no están exentos de género, ya que las percepciones de los chicos y chicas jóvenes son condicionadas principalmente por la socialización de los roles de género (Eddy, Ward y Khwaja, 2017). En definitiva, las elecciones educativas no están libres de género y están marcadas por los cálculos racionales de coste-beneficio de los estudiantes, en combinación con las influencias sociales (familia, compañeros y profesores) que crean expectativas tempranas durante la socialización de género (Williams y Wolniak, 2021).

La selección de títulos y campos de estudio explica entre el 15 y el 25 por ciento de la diferencia de ingresos entre hombres y mujeres entre los graduados de la educación superior (Bobbitt-Zeher, 2007). Los estudiantes varones siguen eligiendo titulaciones mejor pagadas y reciben mayores ingresos tras la graduación que las mujeres (Conger y Dickson, 2017). En comparación con otros grupos históricamente desfavorecidos, las mujeres experimentan un éxito abrumador en la educación superior. Sin embargo, Sin embargo, en gran medida, las razones de ese éxito siguen sin estar definidas y no han redundado de forma clara o constante en un éxito en el mercado laboral o en mayores niveles de logros socioeconómicos. En este sentido, la "ventaja femenina" puede ser un espejismo, ya que los éxitos educativos de las mujeres no se han traducido en logros socioeconómicos (Niemi, 2017), en parte debido a respuestas económicas, sociales y políticas más amplias que han

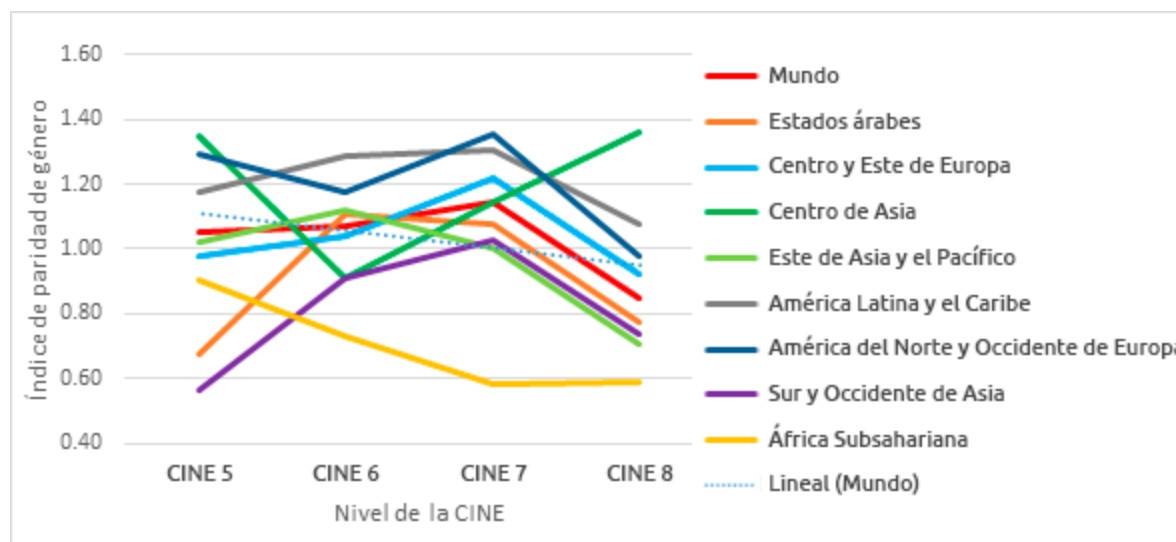
suprimido las mejoras entre una población femenina cada vez más educada (Williams & Wolniak, 2021). A pesar de la mayor participación de las mujeres en los mercados laborales y los sistemas educativos, la segregación de género sigue siendo considerable. En comparación con la segregación vertical de género, la segregación horizontal de género, es decir, la concentración desproporcionada de hombres o mujeres en algunos campos educativos o sectores ocupacionales, ha demostrado ser mayor y más estable en el tiempo (Charles, 2011).

3.2 Las mujeres no conservan su ventaja en cuanto a los títulos de postgrado

Según los últimos datos disponibles (Instituto de Estadística de la Unesco, 2021), existe un patrón en la proporción de mujeres matriculadas en la educación superior. En todas las regiones del mundo, excepto en Asia Central, las mujeres representan una proporción menor de estudiantes de doctorado (nivel 8 en términos de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación - CINE) que de estudiantes de licenciatura (nivel 6 de la CINE). La tendencia no es tan clara cuando se comparan otros niveles de la CINE entre regiones. Los datos de la educación superior de ciclo corto (nivel 5 de la CINE) no muestran un patrón común. En la región de los Estados Árabes, Asia Oriental y el Pacífico y el África Subsahariana, el índice de paridad de género (IPG) es mayor para los estudiantes de licenciatura que para los de maestría (nivel 7 de la CINE), lo que significa que la proporción de mujeres estudiantes es mayor en el nivel de licenciatura. Sin embargo, ocurre lo contrario en el Centro y Este de Europa, Asia Central, América Latina, América del Norte y el Occidente de Europa y Asia Meridional y Occidental, así como en el promedio mundial. En el nivel de licenciatura, el IPC es inferior a 1 (lo que indica una sobrerrepresentación de los hombres) en el África subsahariana, Asia Meridional y Occidental y Asia Central, y superior a 1 (lo que indica una sobrerrepresentación de las mujeres) en el resto de las regiones, así como en el promedio mundial. Para el nivel de maestría, en todas las regiones se registra un IPG mayor a 1, excepto en el África Subsahariana. Para el nivel de doctorado, todas las regiones están por debajo de 1, excepto América Latina y Asia Central. La siguiente ilustración contiene datos de 2018 con la matrícula (número total) en la educación superior, expresada como índice de paridad de

género, por nivel educativo: nivel 5 de la CINE (educación superior de ciclo corto), nivel 6 de la CINE (licenciatura), nivel 7 de la CINE (maestría) y nivel 8 de la CINE (doctorado).

Gráfico 3: Matriculación en la educación superior, IPG por nivel educativo (2018)



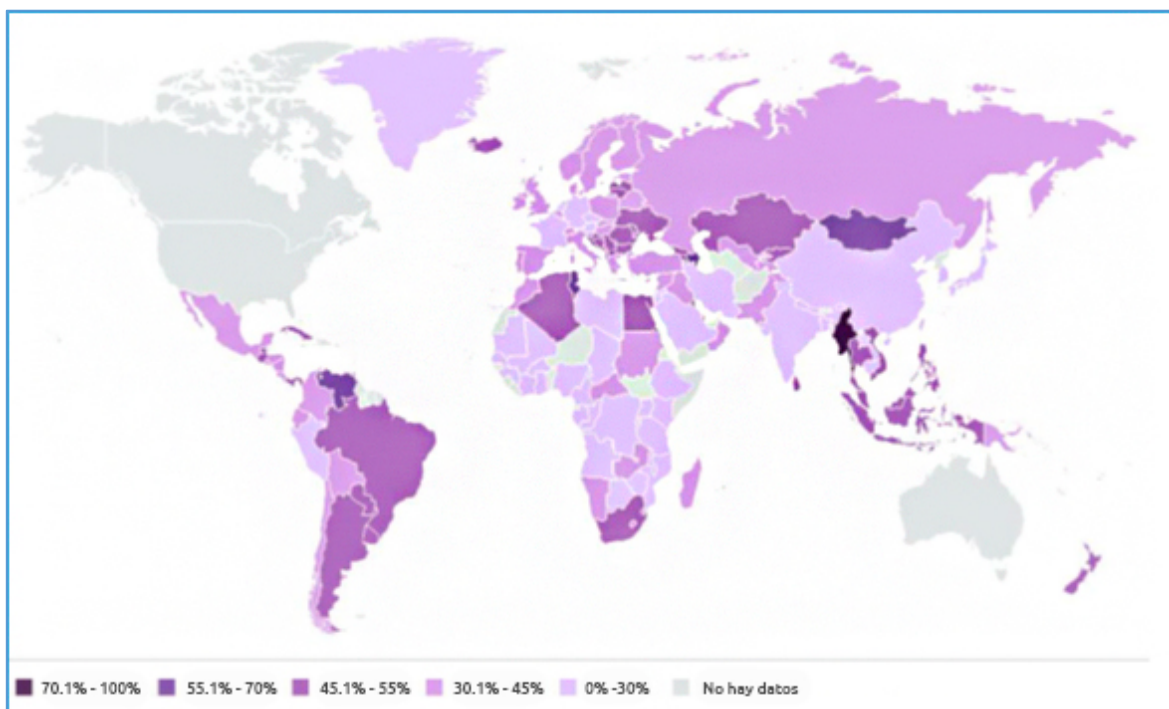
Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la Unesco (2018)

3.3 Diferencias de desempeño en el área de investigación en función del género

Cuando se examina la dinámica del campo de la investigación con una óptica de género, a pesar de la creciente demanda de estadísticas comparativas transnacionales sobre las mujeres investigadoras, los datos nacionales y su uso en la elaboración de políticas a menudo siguen siendo limitados. En todo el mundo, solo el 30 % de los investigadores en las universidades son mujeres (UNESCO, 2019). Aunque cada vez hay más mujeres que se matriculan en la universidad, muchas se ven obligadas a abandonar los niveles superiores, que normalmente se requieren para una carrera de investigación.

Por lo tanto, la elevada proporción de mujeres en la educación superior no se traduce necesariamente en una mayor presencia en la investigación, como se evidencia en el siguiente gráfico.

Gráfico 4: Porcentaje de mujeres en el número total de investigadores (2017 o año más reciente disponible)



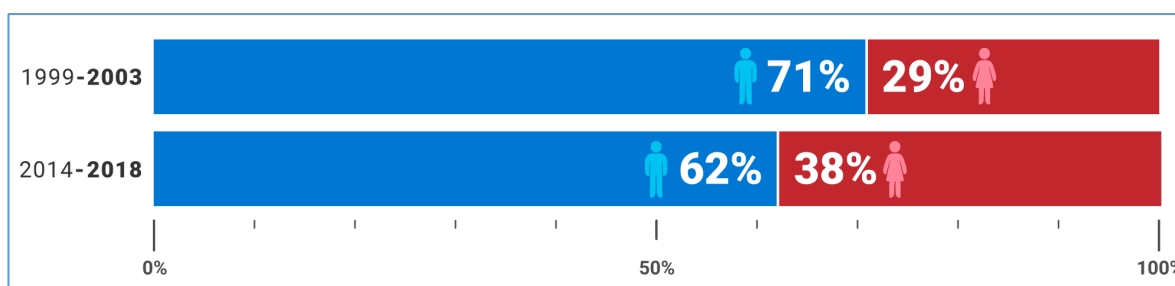
Fuente: UNESCO (2020b)

Los promedios regionales de la proporción de investigadoras para 2017 fueron del 48,5 % en Asia Central, 45,8 % en América Latina y el Caribe, 40,9 % en los Estados Árabes, 39,0 % en Europa Central y Oriental, 32,9 % en América del Norte y Europa Occidental, 31,1 % en el África Subsahariana, 25,0 % en el Oriente de Asia y el Pacífico, y 23,1 % en Asia Meridional y Occidental (UNESCO, 2020b). Un análisis más detallado de los datos revela algunas excepciones sorprendentes. Por ejemplo, en Myanmar, las mujeres representan el 76 % de los investigadores, en comparación con los Países Bajos, con el 26 %, o el más bajo, Chad, con sólo el 4 % (UNESCO, 2020b).

En cuanto a las tendencias en la producción de investigaciones en forma de publicaciones desde el punto de vista del género, el tema general que se desprende de los datos es que, en la mayoría de los casos, los hombres publican en promedio más artículos que las mujeres y que existe una brecha de género en las publicaciones. Las diferencias en las tasas de

publicación académica de hombres y mujeres persisten y son más marcadas en el caso de las publicaciones en las revistas más importantes. El informe de género de Elsevier de 2020 analiza la participación en la investigación, la progresión de la carrera y las percepciones en la Unión Europea y en 15 países⁶ del mundo en 26 áreas temáticas. Aunque la representación de las mujeres en la investigación está aumentando en general, la desigualdad persiste. En promedio, las investigadoras son autoras de menos publicaciones que los hombres en todos los países, independientemente de la autoría. Como se muestra a continuación, en todos los países estudiados, incluida la antigua UE de los 28, la proporción de mujeres y hombres entre todos los autores se acercó más a la paridad durante un período reciente de 5 años en comparación con hace una década.

Gráfico 5: Porcentaje de autores y autoras entre dos períodos



UNESCO IESALC (Fuente: Elsevier, 2020)

Además de las tendencias generales a escala mundial, hubo resultados notables por países. Por ejemplo, Argentina fue el país que más se acercó a la paridad de género entre los autores en general, mientras que Japón tuvo la proporción más baja de mujeres en relación con el número de hombres entre los autores en todas las áreas temáticas (18 mujeres por cada 100 hombres) (Elsevier, 2020).

En la mayoría de los países, la proporción de mujeres entre hombres autores es menor en las ciencias físicas y mayor en las ciencias de la vida y la salud. La enfermería y la psicología

⁶ Argentina, Australia, Brasil, Canadá, Dinamarca, Francia, Alemania, Italia, Japón, México, Países Bajos, Portugal, España, Reino Unido, Estados Unidos.

se distinguen por tener más mujeres que hombres entre los autores. El mayor aumento de la proporción de mujeres entre los autores se observa en la enfermería y la psicología, y el menor en las ciencias físicas (el promedio de la proporción entre los países oscila entre 20 mujeres por cada 100 hombres en matemáticas y 51 mujeres por cada 100 hombres en ciencias ambientales) (Elsevier, 2020).

Para respaldar estos resultados, un estudio anterior de Bendels et. al. (2018) indica que, en términos de producción de investigación científica, las mujeres publicaron solo el 29,8 % de los artículos de revistas. Se hallaron diferencias distintivas a nivel de revista, categoría de revista, continente y país. Las mujeres están infrarrepresentadas en las autorías de prestigio en comparación con los hombres. La infrarrepresentación se acentúa en los artículos altamente competitivos que atraen las mayores tasas de referencias bibliográficas, es decir, los artículos con muchos autores y los artículos que se publicaron en revistas de mayor impacto (Bendels et. al., 2018). También existe una distinción entre hombres y mujeres en el orden de autoría, con un 33,1 % como primeras entre los autores, un 31,8 % como coautoras y un 18,1 % como últimas entre los autores. Esto también tiene repercusiones para las mujeres en la enseñanza superior, ya que la posición en la lista de autores es importante por razones no relacionadas con el contenido del artículo, a saber, el prestigio y la elegibilidad para becas de investigación. También se aprecian diferencias entre continentes, con América del Sur con un 36,4 %, Australia y Oceanía con un 31,1 %, América del Norte con un 39,6 %, Europa con un 32,5 % y Asia con un 19,8 %, en cuanto a la producción de investigación científica por parte de las mujeres (Bendels et. al, 2018).

Un estudio realizado para 17 países africanos por Fisher et. al. (2020) señaló que, en comparación con sus homólogos masculinos, las mujeres de los programas de doctorado en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas tenían alrededor de un trabajo menos aceptado para su publicación durante sus estudios de doctorado, indicándose que las responsabilidades maritales son un factor clave en la reducción de la productividad de las mujeres en materia de publicaciones. Esto tiene implicaciones para su ascenso en la carrera

profesional, ya que las métricas de publicación son determinantes para el ascenso en el mundo académico.

3.4 El primer “techo de cristal”: el cuerpo de docentes

Los datos de la OCDE y la UNESCO evidencian que, aunque cada vez hay más mujeres que se matriculan en la universidad, muchas se ven obligadas a abandonar los niveles más altos que se requieren para una carrera de investigación. Por ejemplo, en la mayoría de los países de la OCDE, hay más estudiantes masculinos que femeninos que cursan estudios de maestría y doctorado⁷, lo que constituye un problema de equidad y política en sí mismo. Esto puede explicar, en parte, por qué pocas mujeres llegan a ser catedráticas y por qué publican menos artículos, ámbitos ambos que requieren titulaciones superiores.

En 2018, las mujeres representaban el 43 % de los profesores en la educación superior, en comparación con el 66 % y el 54 % en la educación primaria y secundaria, respectivamente (UNESCO, 2020a). El África Subsahariana sigue siendo la región con la menor proporción de mujeres docentes en la educación superior, con una tendencia ligeramente decreciente entre 1995 y 2018, mientras que todas las demás regiones han experimentado un aumento (UNESCO, 2020a).

A continuación, se presentan estudios de casos de países que recopilan y publican datos sobre la paridad de género en el mundo académico.

En **Sudáfrica**, en lo que respecta a las universidades, en 2016, solo el 27,5 % de su personal docente (de un total de 2.218 cargos) eran mujeres. La cifra era ligeramente superior para los profesores asociados, con una representación femenina del 39,5 % (de un total de 2.131 cargos). En el nivel de profesor superior, las mujeres ocupaban el 45,1 % de los 4.900 cargos, mientras que en los niveles de profesor y ayudante de cátedra constituían el 53,3 % (de 8.498

⁷ https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_ENRL_SHARE_CATEGORY

cargos) y el 56,6 % (de 1.035 cargos), respectivamente (Naidu, 2018). Así, mientras que hay más mujeres que hombres en los niveles de profesor, no ocurre lo mismo en los niveles superiores. Entre 2012 y 2018, entre el 44 y el 45 % de los estudiantes de doctorado (nivel 8 de la CINE) eran mujeres, un porcentaje similar al de las profesoras titulares (Instituto de Estadística de la Unesco, 2021).

En el caso de **Brasil**, la profesión docente es predominantemente femenina en todos los niveles educativos, salvo en la educación superior (UNESCO, 2020c). En 2019, las proporciones de profesoras por nivel de enseñanza eran del 96 % (preescolar); 88 % (primaria); 67 % (primer ciclo de secundaria); y 58 % (segundo ciclo de secundaria). Aunque la proporción de profesoras en el nivel de educación superior ha aumentado desde 1999 (41 %), todavía no se ha alcanzado la paridad de género, ya que solo constituían el 46 % en 2019 (UNESCO, 2020c).

En la educación superior en **Bulgaria** ha aumentado la proporción de mujeres que ocupan puestos académicos, del 41 % en 1995 al 50 % en 2018, es decir, de unas 8.000, la cifra subió a 11.000 (UNESCO, 2020a). A continuación, se presenta un panorama más detallado con las diferencias en la presencia de mujeres en puestos académicos según las facultades: humanidades (60 %), medicina (55 %) y ciencias naturales y sociales (54 %) (UNESCO, 2020a). Aunque el número de mujeres en puestos académicos en ingeniería y tecnología ha aumentado entre 2000 y 2015, del 16 % al 34 %, no se ha alcanzado la paridad de género y las mujeres siguen estando infrarrepresentadas. Entre 1995 y 2018, el número de profesoras asistentes en Bulgaria aumentó del 44,5 % al 53 % y del 28 % al 47 % en el caso de las profesoras asociadas. En 2018, había un 40 % de profesoras en las universidades búlgaras, frente a solo un 12,5 % en 1995 (UNESCO, 2020a). La proporción de mujeres entre los estudiantes de doctorado fue del 52 % en 2018, del 50 % en 2008 y del 45 % en 1998 (Instituto de Estadística de la Unesco, 2021).

En Australia, las mujeres ocupan menos plazas superiores de profesorado que los hombres. En 2018, las mujeres australianas ocupaban menos puestos académicos que los hombres en el nivel de profesor titular y superiores, pero más de la mitad de todos los puestos de profesor e inferiores. Las mujeres ocupaban el 46,8 % de los puestos de profesor titular y solo el 33,9 % de los puestos por encima de profesor titular. Las mujeres ocupaban el 54,7 % de los puestos de profesor y el 53,8 % de los puestos por debajo de profesor (Departamento de Educación y Formación, 2018). Entre 1998 y 2018, la proporción de mujeres entre los estudiantes de doctorado aumentó del 44 al 51 % (Instituto de Estadística de la Unesco, 2021).

En **India**, poco más de una cuarta parte de los profesores del sector académico son mujeres. En 2018-2019, las mujeres en la India ocupaban el 27,3 % de los puestos de catedráticos y equivalentes, el 36,8 % de los puestos de profesores adjuntos y profesores asociados, y el 42,6 % de las plazas de profesores / profesores auxiliares (Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos, 2019). Del total de matriculados en programas de doctorado, en 2019 el 44 % eran mujeres (42 % en 2013, sin datos anteriores disponibles) (Instituto de Estadística de la Unesco, 2021).

La situación es peor en **Japón**, donde solo el 24,8 % de los profesores universitarios a tiempo completo son mujeres (Gobierno de Japón, 2019). Japón tiene la menor proporción de personal docente femenino de educación superior de todos los países de la OCDE (OCDE, 2019). La proporción de mujeres en el total de la matrícula de doctorado aumentó del 22 % en 1998 al 31 % en 2008 y al 34 % en 2018 (Instituto de Estadística de la Unesco, 2021).

En **Canadá**, las mujeres representaron el 41 % del personal docente académico a tiempo completo en las universidades canadienses entre 2018 y 2019 (Statistics Canada, 2019). Sin embargo, las mujeres han alcanzado o están cerca de alcanzar la paridad en todos los rangos académicos, excepto en las plazas de catedráticos. Para el mismo periodo, las mujeres se distribuían así: catedráticas, 28 %; profesoras asociadas, 44 %; profesoras auxiliares, 50 %;

puestos por debajo de profesor auxiliar, 55 % (Statistics Canada, 2019). La proporción de mujeres entre los estudiantes de doctorado aumentó del 44 % en 1998 al 46 % en 2008, y al 49 % en 2018 (Instituto de Estadística de la Unesco, 2021).

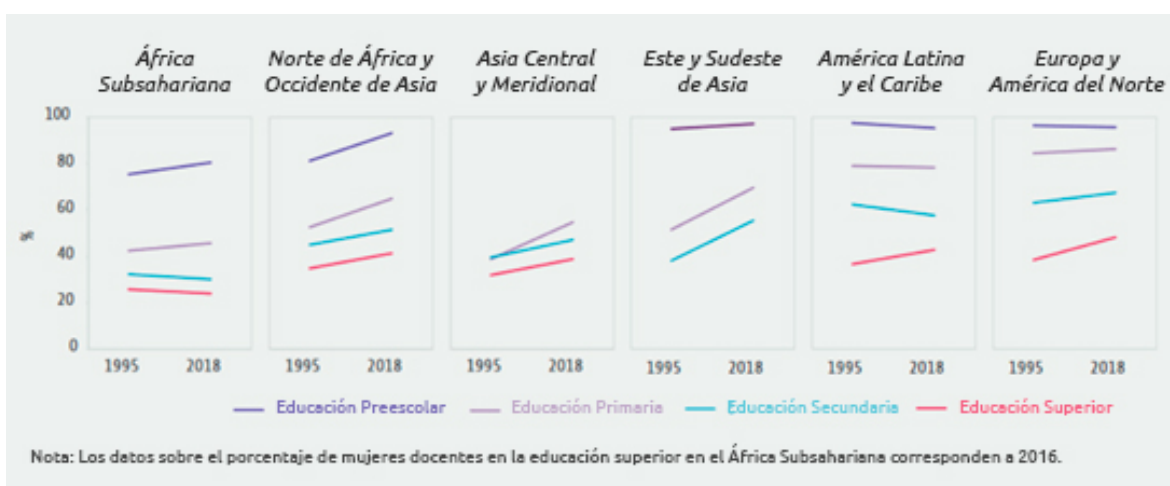
En el caso de **Estados Unidos**, es más probable encontrar mujeres en puestos académicos de menor rango. Mientras que las mujeres representan algo más de la mitad (52,9 %) de los profesores asistentes y están cerca de la paridad (46,4 %) entre los profesores asociados, apenas representaban más de un tercio (34,3 %) de los catedráticos en 2018 (Centro Nacional de Estadísticas de Educación, 2018). Las mujeres ocupaban más de la mitad (57 %) de todos los puestos de instructor, entre los puestos de menor rango en el mundo académico. El 22,7 % de las mujeres del cuerpo docente ocupan puestos no titulares, en comparación con el 17,3 % de los hombres del cuerpo docente (Centro Nacional de Estadísticas de Educación, 2018). Las mujeres representaron el 53 % de todas las matrículas de doctorado en 2018, frente al 48 % en 2014 (no hay datos anteriores disponibles) (Instituto de Estadística de la Unesco, 2018).

En esta sección se ha mostrado que las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en el profesorado universitario de alto nivel y en los órganos de decisión de la enseñanza superior en muchos países. La UNESCO (2020a) señala que “si bien esto refleja la historia de menor acceso de las mujeres a la educación, también es a menudo un signo de culturas institucionales que no son inclusivas ni están orientadas a un cambio social y cultural más amplio a favor de una mayor igualdad de género [...] los procesos convencionales de captación de profesores universitarios que premian las trayectorias académicas lineales, a tiempo completo e ininterrumpidas contribuyen a la infrarrepresentación de las mujeres en los puestos académicos de mayor rango”.

La segregación horizontal de género (por área de estudios) descrita en la sección anterior no solo afecta a la matrícula femenina sino también a las catedráticas, que también están infrarrepresentadas en las carreras de las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y

matemáticas. También se identifica una segregación vertical de género en las plazas de catedráticos, como ya se ha dicho. El impacto de la variable de género en los puestos de profesorado se aprecia claramente en todas las regiones del mundo (véase la ilustración siguiente). No obstante, hay que señalar que desde 1995 hasta 2018 el porcentaje de mujeres en puestos docentes de educación superior ha aumentado en todas las regiones, con la excepción del África Subsahariana, donde disminuyó del 26 % al 24 % (UNESCO, 2020a).

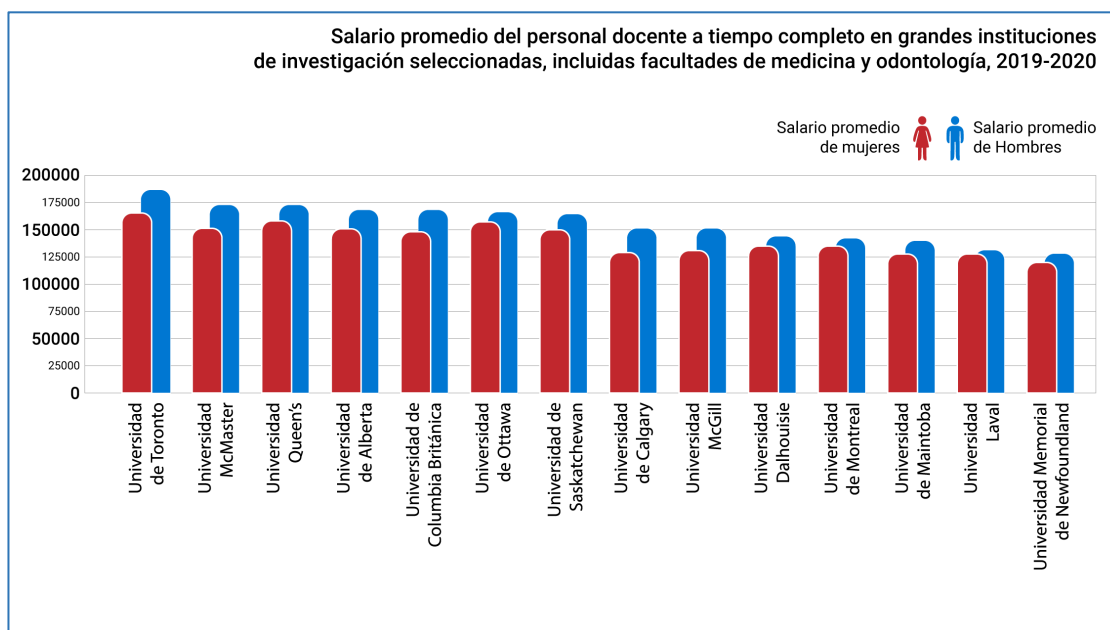
Gráfico 6: El porcentaje de mujeres en puestos de docencia aumenta en todo el mundo en todos los niveles



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la Unesco (UNESCO 2020a)

En los países que disponen de datos, la persistencia de una brecha salarial entre hombres y mujeres es un problema común en las universidades. Por ejemplo, la existencia de una brecha salarial ha sido el centro de las conversaciones en curso en las universidades de **Canadá**. Los datos que se presentan a continuación lo corroboran: las catedráticas ganan en promedio menos que sus homólogos masculinos.

Gráfico 7: Salarios en promedio por instituciones – universidades seleccionadas de Canadá



UNESCO IESALC (Fuente: Cummings, 2020)

Las universidades del **Reino Unido** tenían una brecha de género del 10,5 % en todos los rangos en 2015-2016 (Holmes, 2017). En 2018, el sindicato británico de educación superior (UCU, por sus siglas en inglés) determinó además que en **Inglaterra** la mayor brecha salarial entre hombres y mujeres (7 %) se encuentra entre el personal de dirección y gestión. Esto supone un promedio 3.189 libras esterlinas menos de salario por mujer directiva al año. La segunda entre las brechas más grandes se encuentra entre los formadores/instructores/asesores/verificadores, con un 4 %, una brecha promedio de casi 1.000 libras esterlinas por mujer al año (UCU, 2018).

En todos los niveles docentes en **Estados Unidos**, los hombres ganan más que las mujeres. Como se muestra en el Anexo 1, en promedio, los salarios de las docentes fueron equivalentes al 81,4 % de los salarios de los docentes, una leve mejora en comparación con el 81 % en 2009-2010 (Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios, 2020). La diferencia salarial entre hombres y mujeres en los rangos de catedrático (87 %) y profesor asistente (91,2 %) ha aumentado ligeramente desde 2009-2010, cuando la diferencia salarial

era comparativamente menor para los catedráticos (87,9 %) y para los profesores asistentes (93 %) (Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios, 2020).

El sector de la enseñanza superior se encuentra entre las industrias que siguen luchando por reducir la brecha de género (a nivel mundial, las mujeres siguen ocupando solo el 25 % de los escaños en el parlamento y el 36 % de los puestos directivos altos del sector privado (Foro Económico Mundial, 2020). Sin embargo, el mundo académico es un escenario excepcional para estudiar la desigualdad salarial entre hombres y mujeres porque los académicos son un grupo relativamente homogéneo, tanto en términos de su educación y formación como en el desempeño de las tareas dentro de una ocupación. Aunque las cualificaciones y la valoración de las tareas específicas del puesto pueden variar según los campos, la mayoría de los profesores asistentes han obtenido un título de doctorado y su trabajo implica la enseñanza de un número determinado de cursos, diversas tareas de servicio al departamento o a la institución, y la realización y publicación de investigaciones independientes (Chen y Crown, 2019). Sobre la base de esta relativa homogeneidad, la brecha salarial existente constituye un problema singular.

Algunas investigaciones sugieren que las mujeres se inclinan menos que los hombres a negociar un salario más alto cuando aceptan una oferta de trabajo, lo que puede causar la brecha salarial entre el profesorado masculino y femenino en el mismo departamento (Dey y Hill, 2007). Al parecer, otra razón de la diferencia salarial es que los catedráticos, en determinados campos, son promovidos con mayor rapidez (Chen y Crown, 2019). Algunos experimentos determinaron que los estudiantes tienden a dar a los profesores calificaciones más altas en las evaluaciones de los cursos, que a veces se utilizan como uno de los indicadores para el cálculo de las primas salariales. También se ha demostrado que los manuscritos de investigación de las mujeres suelen enfrentarse a un proceso de revisión más estricto, lo que repercute en los ascensos del profesorado. Además, el tiempo que las profesoras asistentes dedican al cuidado de los hijos cuando son titulares puede hacer que sus expedientes sean menos competitivos (Chen y Crown, 2019).

Es evidente que la “igualdad de acceso” a la educación y la carrera académica de la que han disfrutado las mujeres en los últimos años no se ha traducido hasta ahora en una “igualdad de resultados” en cuanto a puestos de liderazgo y académicos, remuneración, investigación y publicaciones en el ámbito de la enseñanza superior. Esto también está relacionado con las condiciones más amplias de empleo y trabajo (tiempo parcial vs. tiempo completo, contratos permanentes vs. temporales, etc.) que están fuera del alcance de este documento.

3.5 El segundo “techo de cristal”: las mujeres en los altos cargos directivos de la educación superior

Al examinar los datos sobre el liderazgo femenino en las universidades de todo el mundo, la panorámica general que se obtiene es la de una escasez de mujeres en la cima. Las mujeres están sobrerrepresentadas entre el personal docente de los niveles educativos inferiores, mientras que su presencia es notablemente menor en la educación secundaria superior y en la educación superior (segregación vertical). Lo mismo ocurre en los puestos de dirección de los centros escolares y en los de formulación de políticas educativas y toma de decisiones (UNESCO, 2020a).

En América Latina, según las cifras de una encuesta realizada por la UNESCO IESALC en 2020, solo el 18 % de las universidades públicas de la región tienen rectoras. El resultado se obtuvo de una muestra de nueve países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela (UNESCO IESALC, 2020b). Sin embargo, aunque esta cifra parece baja, como se mostrará a continuación, la situación es mejor en comparación con la de Europa. El informe de UNESCO IESALC (2020b) señala además que a pesar de que la matrícula universitaria en la región refleja una mayor presencia de mujeres, hasta un 55%, el liderazgo en las universidades públicas sigue estando en manos de los hombres.

Con respecto a la situación en las universidades europeas, en 2020, el 15 % de los rectores de las universidades miembros de la Asociación Europea de Universidades (EUA, por sus siglas en inglés) en 48 países eran mujeres, frente al 85 % de hombres. En particular, 20 países no tenían ninguna rectora. En los países que cuentan con alguna presencia de rectoras, la situación varía según los países, ya que la proporción de rectoras está por encima del promedio en 19 países, y por debajo en ocho países. Del mismo modo, las vicerrectoras son más numerosas que los vicerrectores (EUA, 2020). De nuevo, si se observan los datos de los miembros de la EUA, las últimas cifras muestran que, en promedio, casi el 30 % de todos los puestos de vicerrector están ocupados por mujeres. En algunos países, las vicerrectoras

son mayoría (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Letonia, Noruega), mientras que en otros hay paridad de género (Croacia, Chipre, Macedonia del Norte, Moldavia) (EUA, 2020).

La revista *Times Higher Education* publica las cifras anuales del número de universidades dirigidas por mujeres entre las 200 primeras universidades según su propia clasificación mundial anual. Entre las mejores universidades del mundo, aquellas dirigidas por mujeres ha aumentado por primera vez en tres años, pero siguen representando menos de una quinta parte de las instituciones principales. Según este análisis de *Times Higher Education*, 39 (19%) de las 200 mejores universidades según la última clasificación de 2020 tienen una mujer al frente, en comparación a 34 (17 %) en 2018 (Bothwell, 2020).

Un análisis más detallado de los datos de *Times Higher Education* reflejó marcadas diferencias entre países, con Suecia a la cabeza de la lista de países con la mayor proporción de mujeres líderes. De las cinco instituciones suecas que figuran entre las 200 mejores del mundo, tres están dirigidas por mujeres. Mientras tanto, Sudáfrica y España están igualados en el segundo puesto. En ambos casos, uno de sus dos representantes tiene una mujer al frente. Australia y los Países Bajos tienen cada uno cuatro universidades dirigidas por mujeres de un total de 11. Francia, Italia, Suiza, el Reino Unido y Estados Unidos son los únicos países que superan el promedio de la muestra en cuanto a la proporción de universidades dirigidas por mujeres, según el análisis (Bothwell, 2020). Estados Unidos sigue albergando el mayor número de rectoras (13), frente a las nueve del año pasado, y es también el país que más ha avanzado en este ámbito en los últimos 12 meses. Estados Unidos cuenta ahora con un tercio de mujeres rectoras en la cima de la tabla, frente a poco más de un cuarto en 2019. Australia e Italia son los otros dos únicos países que han avanzado en el número de universidades dirigidas por mujeres desde el año pasado, mientras que Alemania es la única nación que ha retrocedido, ya que solo una de sus 23 universidades tiene ahora una rectora (en comparación con la cifra anterior, de tres). De los 27 países que figuran entre los 200 primeros, 15 no tienen ninguna mujer al frente de una universidad en ese grupo (Bothwell, 2020).

Es importante reconocer que la relativa escasez de mujeres en puestos de responsabilidad es un reflejo de la falta de aprovechamiento del talento femenino. Esta situación es problemática tanto desde el punto de vista de la justicia social como desde el punto de vista organizativo, dado que cada vez hay más evidencia de que cuantas más mujeres ejecutivas tiene una organización, mejor es su rendimiento (Noland et. al., 2016).

3.6 La transición al mercado laboral: igual título, menor salario

El hecho de que persistan las decisiones basadas en el género se traduce en diferencias de género en la distribución en los campos de estudio y las ocupaciones, y las mujeres suelen terminar en trabajos menos lucrativos en términos de ingresos y estatus (Gerber y Cheung, 2008) (Roksa, 2005).

El aumento del igualitarismo de género en el mundo occidental, concretamente los ideales igualitarios liberales, ha animado a las mujeres a matricularse en la enseñanza superior y a alcanzar niveles de educación iguales (Charles y Bradley, 2009). Como resultado, la segregación vertical de género ha disminuido. Sin embargo, estos ideales igualitarios liberales se confunden fácilmente con las persistentes creencias esencialistas de género, es decir, la creencia en las diferencias innatas y fundamentales entre hombres y mujeres en cuanto a capacidades, deseos e intereses (Charles y Bradley, 2002, 2009). En las últimas décadas, es incuestionable que las mujeres han prosperado en la educación superior y han obtenido logros que superan los de los hombres. Estos avances no se han convertido en éxitos en el mercado laboral y requieren más investigación, pero las explicaciones más plausibles se derivan de la influencia duradera y acumulativa de la socialización de género, las normas de género y las diferencias de género en las características afectivas y aspiracionales. Estas diferencias cambian a lo largo del tiempo, tanto favoreciendo a las mujeres para que tengan éxito en la educación superior como perjudicándolas una vez que entran en el mercado laboral.

La ventaja femenina en la educación superior puede afectar a las sociedades de muchas maneras, desde el cambio de las estructuras del mercado laboral hasta los patrones de formación de la familia (Riphahn y Schwientek, 2015). La matriculación de las mujeres en la educación superior, su nivel educativo y su participación en el mercado laboral han aumentado enormemente; la segregación educativa y ocupacional ha disminuido; y, en consecuencia, la brecha salarial de género también ha disminuido sustancialmente, aunque todavía existe (Charles, 2011). En Estados Unidos, el 57 % de los estudiantes de educación

superior son mujeres, pero el ingreso promedio no ajustado de las mujeres representa el 78% del de los hombres. En 26 de los antiguos 28 países de la UE, hay más mujeres que hombres en los centros de enseñanza superior, pero el ingreso promedio no ajustado de las mujeres es inferior al de los hombres en los 28 países (Zhang, 2017).

En la OCDE, el ingreso financiero individual de la educación superior es de 295.400 dólares estadounidenses para los hombres y 225.400 dólares estadounidenses para las mujeres. Si se observan los ingresos brutos, se obtiene un promedio 543.300 dólares estadounidenses por hombre y 388.200 dólares estadounidenses por mujer, en comparación con sus homólogos con un nivel de educación secundaria superior (promedio de la OCDE). Esta diferencia de género tiende a aumentar con el nivel de estudios.

Los datos sobre la brecha salarial se centran en quienes tienen un empleo, pero la brecha de género también afecta la propia tasa de empleo. En los países de la OCDE, existe una diferencia de ocho puntos porcentuales entre la tasa de empleo de los hombres de 25 a 34 años con estudios superiores (89 %) y la de las mujeres de la misma edad y nivel educativo (81 %). Afortunadamente, la tendencia en la última década fue hacia la convergencia en la mayoría de los países de la OCDE, aunque a menudo a un ritmo lento (OCDE, 2020).

Entre las causas de estas diferencias salariales y de empleo se encuentran los estereotipos de género, las convenciones sociales (en particular los efectos de un equilibrio desigual entre la vida laboral y la vida privada de hombres y mujeres) y la discriminación contra las mujeres, pero también pueden ser el resultado de las preferencias individuales en la elección de los estudios (que a su vez pueden estar influidas por los estereotipos de género).

Aunque no es su única variable explicativa, dicha elección puede tener un impacto significativo en la brecha salarial de género que experimentan los graduados. Por ejemplo, los hombres son mayoría en campos como la ingeniería, la industria manufacturera, la construcción y las TIC, que se asocian con mayores ingresos, mientras que las mujeres son

mayoría en áreas de estudio como la educación y el arte y las humanidades, que se asocian con menores ingresos (OCDE, 2020). Para garantizar que cualquier diferencia salarial sea el resultado de un trabajo diferente y no de la discriminación por razón de género (ya sea explícita o a través de un sesgo inconsciente), algunos países están aplicando políticas de transparencia salarial (OCDE, 2020). Sin embargo, la diferencia salarial se ha detectado a menudo incluso dentro de los mismos perfiles profesionales (véase en el anexo 1 los datos sobre los empleos en la ES). Esto significa que la elección individual y el nivel educativo no pueden explicar por sí solos la disparidad de ingresos entre géneros. Factores como las interrupciones de la carrera profesional relacionadas con el cuidado de los hijos y otras formas de trabajo doméstico no remunerado pueden tener un impacto desproporcionado en las carreras profesionales de las mujeres, lo que lleva a unos ingresos promedio más bajos y a unas tasas más altas de trabajo a tiempo parcial (Comisión Europea, 2020; Instituto Europeo de la Igualdad de Género, 2019). Este sesgo puede verse acentuado por las leyes que establecen un plazo diferente para los permisos relacionados con el cuidado de los hijos para las madres y los padres, lo que refuerza las expectativas de la sociedad y los empleadores de que las mujeres son más propensas a ocuparse de las actividades de cuidado de la familia en detrimento de sus carreras.

3.7 Violencia de género en la educación superior

El sexismo puede afectar negativamente a los estudiantes de educación superior, no solo a la hora de elegir y acceder a sus estudios, y en sus carreras después de la graduación, sino también durante sus estudios. La violencia contra las mujeres en el campus, como el acoso y la agresión sexual, es un problema acuciante que deben abordar tanto los responsables políticos como las instituciones de educación superior. Por ejemplo, en 2015, el 70 % de las estudiantes de la Universidad de El Cairo sufrieron acoso sexual. En Bangladesh, en 2013, el 76 % de las estudiantes de ocho universidades denunciaron incidentes de acoso sexual. En Australia, el 6,9 % de las estudiantes se enfrentaron a agresiones sexuales al menos una vez en 2015 o 2016 (ONU Mujeres, 2018).

Con el fin de ayudar a los gobiernos, las instituciones de educación superior y los estudiantes en la aplicación de medidas concretas que enfrenten este desafío, ONU Mujeres (2018) ha creado una nota de orientación sobre la prevención y la respuesta a la violencia en los campus. Esta nota se basa en los principios clave de un enfoque integral, centrado en el superviviente, el fundamento de “no ocasionar daños” y basado en los derechos humanos, que incluye la responsabilidad del autor del hecho. Existen muchas iniciativas específicas a nivel nacional y de las IES, pero a menudo siguen faltando estrategias integrales, especialmente en los países de ingresos medios y bajos (ONU Mujeres, 2018).

3.8 ¿Estancamiento o avance?

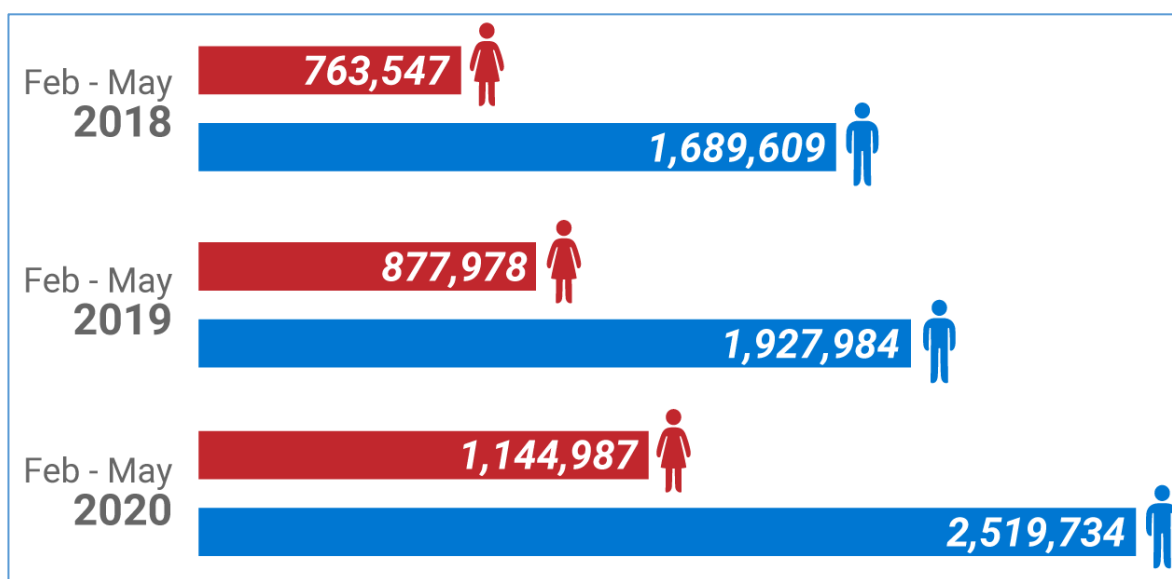
Investigaciones recientes han aportado pruebas de que la segregación por sexos en la enseñanza superior ha disminuido muy poco en las últimas décadas y que exhibe un nivel y un patrón cualitativo muy similares en varios países. Esta invariabilidad básica coincide estrechamente con la invariabilidad de la segregación de género en el mercado laboral. Existen importantes variaciones transnacionales e históricas en ambos aspectos, pero se describen mejor como variaciones sobre el mismo tema subyacente (Charles, 2011) (Barone, 2011). A este respecto, varios estudios han constatado que en el siglo XX se produjo cierto grado de desegregación en los países desarrollados, y hay pruebas de que esta tendencia ha contribuido a un cierto debilitamiento de la segregación ocupacional (England y Li, 2006). Aunque algunos estudiosos de la educación superior sostienen que la desegregación es una tendencia a largo plazo que se produjo “de forma lenta pero segura” durante el siglo pasado (Ramírez y Wotipka, 2001), otros encuentran evidencias de una marcada desaceleración de esta tendencia en las décadas de 1980 y 1990 (England y Li, 2006). En resumen, hay pocas razones para ser optimistas en cuanto a que una mayor expansión educativa redunde en una gran reducción de la desigualdad de género en el mercado laboral.

4 El impacto de la pandemia de COVID-19 sobre la participación de las mujeres en la educación superior

En todos los ámbitos, desde la salud hasta la economía, pasando por la seguridad y la protección social, las repercusiones de la COVID-19 se agravan para las mujeres y las niñas simplemente en virtud de su género (ONU, 2020). La educación superior es uno de los sectores clave que se han visto perjudicados por la COVID-19 en lo que respecta a la matriculación de estudiantes, la movilidad internacional de los mismos, la impartición de la enseñanza y las actividades de compromiso con la comunidad. Una de las áreas clave en las que la educación superior se ha visto marcada por la pandemia es su función de investigación. Una encuesta mundial realizada por la Asociación Internacional de Universidades señaló que la pandemia de COVID-19 ha tenido consecuencias adversas en el área de investigación en no menos del 80 % de las IES (Marinoni et. al., 2020). Este impacto se debe principalmente a la cancelación de viajes internacionales y a la anulación y el aplazamiento de conferencias científicas (Marinoni et. al., 2020). Sin embargo, esta repercusión se ha notado más en las mujeres investigadoras, ya que sus resultados de investigación se han desplomado durante el confinamiento, mientras que los de los hombres han aumentado.

Squazzoni et. al. (2020) analizaron los manuscritos enviados y las actividades de revisión por pares para todas las revistas de Elsevier entre febrero y mayo de 2018-2020, incluidos los datos sobre más de 5 millones de autores y evaluadores. Los resultados mostraron que, durante la primera oleada de la pandemia, aunque el envío aumentó en todos los meses durante el período de confinamiento, el crecimiento de los envíos de las investigadoras se aceleró de manera significativamente más lenta que el de los investigadores (Gráfico 4). También se observó que este déficit era especialmente pronunciado entre las cohortes más jóvenes de mujeres académicas (Squazzoni et. al., 2020).

Gráfico 8: Envío total de trabajos de investigación entre 2018 y 2020, por género



UNESCO IESALC (Fuente: Squazzoni et. al., 2020)

Las investigadoras, sobre todo las de mediana edad, se ven penalizadas por el cierre de las escuelas de sus hijos. El cuidado adicional de los hijos y de los miembros mayores de la familia, así como el aumento de labores como la cocina y la limpieza durante el confinamiento, frenan a las investigadoras mucho más que a sus colegas masculinos. También es posible que las mujeres no encuentren tiempo para presentarse a concursos y enviar propuestas de financiación de trabajos de investigación (Fazackerley, 2020). Esto reforzará las desigualdades persistentes de género en el mundo académico; quienes ya se han beneficiado del aumento de la investigación sobre la COVID-19 pueden tener más posibilidades en un futuro próximo de recibir subvenciones prestigiosas y obtener puestos de trabajo y ascensos en instituciones de prestigio.

En lo que respecta a las estudiantes, las repercusiones de la COVID-19 se hacen sentir en el hecho de que ha aumentado el tiempo que dedican a apoyar con las tareas domésticas y el cuidado de los niños en casa, lo que reduce el tiempo dedicado a las asignaciones de estudio. Este trastorno hace que las mujeres tarden más en terminar sus programas de estudios. Además, el impacto de la COVID-19 podría provocar un aumento de los matrimonios

tempranos debido a la pobreza, ya que las familias empobrecidas pueden inclinarse a reducir la carga de cuidar a sus hijas jóvenes. Los casos de violencia de género contra las niñas, sumados a las mayores responsabilidades en el hogar, también pueden afectar su salud mental y la capacidad de concentrarse en las tareas escolares mientras están en casa. El impacto de la COVID-19 en la educación podría echar por tierra décadas de esfuerzos y recursos puestos en marcha para garantizar la igualdad de género en la educación (Norgah, 2020).

5 Recomendaciones para acciones en el futuro

En la enseñanza superior, la segregación por razón de género es más resistente al cambio de lo que podría sugerir un análisis somero. Su notable grado de estabilidad temporal y espacial, así como un examen detallado de su patrón cualitativo, indican que las fuerzas culturales que subyacen a la segregación por razón de sexo son muy resistentes, entre otras cosas porque se sustentan en algunos cambios estructurales de las instituciones educativas y profesionales. Las instituciones educativas funcionan como motores de la desigualdad de género: al fin y al cabo, las desigualdades entre chicos y chicas están conformadas social, cultural e institucionalmente. En este contexto, ¿qué vías políticas podrían convertir a las instituciones educativas en una palanca de cambio?

En primer lugar, los gobiernos y las escuelas pueden seguir reduciendo la discriminación contra las mujeres en la educación, por ejemplo, mediante la lucha contra el estereotipo de que las mujeres son malas en matemáticas. Los niños y los adolescentes son bombardeados con expectativas profundamente arraigadas sobre lo que constituye un comportamiento apropiado desde el punto de vista del género, y siguen las opiniones de sus padres, profesores, consejeros y compañeros. Diariamente, se induce a los niños a expresar creencias, aspiraciones y objetivos coherentes con las categorizaciones de género predominantes, incluidas las preferencias educativas estereotipadas por el sexo que, en última instancia, determinarán sus opciones de educación superior (Marini, Fan, Finley y Beutel, 1996). En el proceso continuo de “aprendizaje de género”, los estudiantes deben aprender a gestionar su comportamiento en función de las concepciones normativas dominantes de la feminidad y la masculinidad. De ahí que se piense que las mujeres leen más a menudo que los hombres en su tiempo libre y que deben aprender a apreciar más temas y actividades, lo que moviliza habilidades empáticas y estéticas en lugar de cualidades “masculinas” como el rigor y el razonamiento formal (Ridgeway y Smith-Lovin, 1999). Por ejemplo, estas presiones culturales ofrecen una conocida explicación para la existencia de

una brecha entre hombres y mujeres en lo que respecta a la educación humanista y científica (Barone, 2011).

En las últimas décadas, las tasas de graduación de las niñas en la enseñanza primaria y secundaria han mejorado considerablemente, pero algunos países todavía tienen un largo camino por recorrer. Por ejemplo, "en Chad, Guinea-Bissau y Yemen, menos de 80 niñas por cada 100 niños terminaron la escuela primaria y los niños tienen más del doble de probabilidades de terminar la escuela secundaria que las niñas. Las disparidades de género son especialmente persistentes cuando se acumulan las desventajas cruzadas. Por ejemplo, en al menos 20 países, en su mayoría del África Subsahariana, pero también en Belice, Haití, Pakistán y Papúa Nueva Guinea, casi ninguna joven rural pobre ha completado el segundo ciclo de secundaria" (UNESCO, 2020a).

No obstante, con las políticas y los cambios sistémicos adecuados (por ejemplo, en las actitudes sociales y la forma de organización de las escuelas), los avances en la educación de las niñas en una generación pueden conducir a un ciclo positivo para las siguientes, ya que los hijos de las mujeres educadas tienen más probabilidades de recibir ellos mismos educación y, como consecuencia, de continuar con los estudios superiores. Este es el caso, en particular, de las niñas de los países de ingresos bajos y medianos, que estadísticamente tienen más probabilidades de verse influidas por el nivel educativo de sus madres que por el de sus padres (UNESCO, 2020a). Las intervenciones políticas pueden aumentar las posibilidades de que las nuevas generaciones femeninas no empiecen con las desventajas que sufrieron sus padres. Entre las políticas que han contribuido en este sentido se encuentran las cuotas en la educación superior para estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables, la ampliación de las becas y las transferencias monetarias, así como el acceso gratuito a la educación primaria (sin necesidad de pagar tasas adicionales) (UNESCO, 2020a).

Según un reciente informe de la UNESCO (2020a), hay seis áreas principales que requieren acciones en apoyo de la educación de las niñas: (1) la disparidad de género en el acceso, la

participación y la culminación de la educación; (2) el apoyo a las niñas embarazadas y a los padres jóvenes; (3) la formación de diversos actores que eviten los estereotipos de género negativos; (4) la representación de las mujeres en los planes de estudio y en los libros de texto de manera que no se perpetúen los estereotipos de género; (5) el acceso a una educación sexual integral; y (6) el estímulo a la presencia de mujeres en puestos de liderazgo.

En segundo lugar, es importante desarrollar habilidades cognitivas y no cognitivas para todos, ya que el ejercicio de las habilidades no cognitivas, como la autoestima, es positivo. El entorno escolar genera concepciones de masculinidad en la cultura de los pares, fomentando o inhibiendo el desarrollo de actitudes y comportamientos antiescolares de los chicos (Legewie y DiPrete, 2012). Asimismo, el desarrollo de los rasgos no cognitivos de las mujeres, combinado con su mayor motivación en una sociedad patriarcal, aumenta las oportunidades de éxito de las mujeres. Aumentar el acceso de los hombres a la educación superior es responsabilidad de la familia y las escuelas y requiere la atención de los responsables políticos (Lenette, 2018).

En tercer lugar, es necesario reaccionar ante el desinterés de los chicos por la escuela, que posteriormente se refleja en un menor interés por permanecer en la escuela y continuar con su educación. Cada vez son más las publicaciones que analizan el retraso en el rendimiento escolar de los chicos (Heyder, Kessels y Steinmayr, 2017). El uso de términos como “el problema de los chicos” o “la crisis de los chicos” en estos estudios pone de manifiesto una creciente preocupación por los resultados educativos de los chicos en el discurso público. Las investigaciones muestran que la escolarización tradicional favorece más el aprendizaje femenino que el masculino y que las influencias sociales son más fuertes que las biológicas a la hora de determinar la brecha de género en la educación. Por lo tanto, los niños se ven más afectados que las niñas por el entorno existente orientado al aprendizaje pasivo y monótono, que es más adecuado para las mujeres que para los hombres (Cappon, 2011). Por lo tanto, debería prestarse una atención política considerable a la mejora del entorno de aprendizaje, atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje de hombres y mujeres, y motivándolos al

mismo tiempo para que sigan niveles superiores de educación. No es de extrañar que el debate sobre cómo reequilibrar la desproporcionada matrícula femenina ejerza una presión considerable sobre las instituciones públicas de enseñanza superior, ya que socava los objetivos institucionales de garantizar el acceso a la educación superior. La propuesta de “acción afirmativa para los chicos” ha suscitado un importante debate en los medios de comunicación y entre los funcionarios de la enseñanza superior en torno a la equidad de las admisiones con perspectiva de género (Conger y Dickson, 2017) (Bossavie y Kanninen, 2018).

En cuarto lugar, hay que fomentar una mayor investigación sobre la normativa del mercado laboral contra la discriminación de las mujeres en el mercado laboral para comprender mejor la brecha salarial de género y su evolución (Li y Zhao, 2020). Entender los orígenes de la inversión de la brecha de género en la educación también ayuda a explicar la dinámica de género en otros ámbitos, especialmente en el mercado laboral. A efectos políticos, también es importante identificar si las diferencias en los resultados educativos entre géneros tienen su origen en distorsiones como las barreras sociales y la discriminación o, por el contrario, en comportamientos optimizadores basados en posibles diferencias de género en las preferencias o rasgos. Conocer los orígenes de la inversión de la brecha de género puede ayudar a determinar si se necesitan intervenciones políticas para abordar la creciente desventaja de los chicos en la escuela e identificar posibles áreas de intervención (Bossavie y Kanninen, 2018).

Algunas recomendaciones políticas más específicas son las siguientes:

- Un esfuerzo coordinado de las universidades y los gobiernos para recabar y compartir datos sobre la participación femenina en la educación superior.
- Mejor aplicación de las políticas y programas de diversidad para aumentar la plena participación de las mujeres en la enseñanza superior.

- Evaluación continua de las políticas de diversidad, así como de los resultados de la participación de las mujeres en la ES.
- Tutoría y empoderamiento de las mujeres para que alcancen puestos de liderazgo.
- Utilización y aplicación más amplias de las estrategias de prevención y respuesta a la violencia contra las mujeres, tanto a nivel nacional como de las instituciones de ES, siguiendo las mejores prácticas, como las promovidas por ONU Mujeres.
- Desarrollo de políticas e iniciativas de transparencia salarial, tanto a nivel nacional como de las instituciones de educación superior.
- Desarrollo de iniciativas y programas para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones informadas, libres de prejuicios de género, sobre sus futuros campos de estudio y carrera.
- Desarrollo de estrategias y campañas (por ejemplo, ferias, foros) para aumentar la participación femenina en carreras tradicionalmente dominadas por los hombres y mejorar la comprensión y la participación de las partes interesadas al respecto. Esto podría incluir la orientación profesional para desmontar las falsas imágenes de las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas y su conexión sesgada con los estereotipos de género.
- Desarrollo de la orientación sensible al género con formación profesional en orientación sensible al género para profesores y consejeros.

6 Conclusión

La participación de las mujeres en las instituciones de enseñanza superior es un tema muy debatido, sobre todo si se tiene en cuenta el creciente número de mujeres que cursan estudios superiores en todo el mundo. Si bien es cierto que el acceso de las mujeres a las IES se ha ampliado en muchos países, su plena participación académica en las IES sigue siendo motivo de preocupación. La evaluación de esta situación, sobre todo en un periodo de pandemia, es de gran importancia. Con este fin, y con vistas a la celebración del Día Internacional de la Mujer de 2021, este informe ofrece una visión preliminar de algunas tendencias y patrones relativos a la participación de las mujeres en la ES a nivel mundial, incluyendo las principales disparidades que han obstaculizado esta participación.

Los datos recogidos muestran claramente que las mujeres siguen sin beneficiarse plenamente de una participación justa en la enseñanza superior. A pesar de que las mujeres y las niñas constituyen la mitad de la población mundial, su infrarrepresentación en diversos aspectos es evidente en comparación con la población masculina en los centros de enseñanza superior.

Las principales disparidades en torno a la participación de las mujeres en la enseñanza superior están relacionadas con la matriculación en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, el logro de cátedras y títulos avanzados, y la brecha salarial. Además, la pandemia de la COVID-19 ha exacerbado estos escenarios desiguales a los que se enfrentan las mujeres de todo el mundo, obligando a las académicas de todo el mundo, en particular a las que se encuentran en las primeras etapas de su carrera, a dar un paso atrás o a posponer sus obligaciones profesionales para dedicarse a las tareas del hogar y el cuidado de los hijos.

Este hecho tiene una clara repercusión para las instituciones de educación superior, que deberían formular estrategias e iniciativas para apoyar aún más la participación de las

mujeres en puestos de responsabilidad y promover sus carreras en un escenario de pandemia y pospandemia. Al igual que las IES tienen políticas de acceso fundamentadas en la diversidad y la inclusión, deberían tener políticas similares para la plena participación profesional de las mujeres en la ES. Esto demostraría que la institución es un empleador que ofrece igualdad de oportunidades y que fomenta el desarrollo académico de las mujeres y las minorías.

En general, podemos afirmar como conclusión que las mujeres aún se enfrentan a un problema profesional fundamental en el mundo académico: todavía no tienen una participación plena en el sistema de enseñanza superior, ya sea en el papel de directivas, catedráticas o investigadoras de alto nivel. Las cifras recientes mostradas anteriormente demuestran lo mucho que queda por hacer para conseguir realmente la plena participación de las mujeres en la enseñanza superior. En vista de ello, las IES deberían hacer un balance de esta situación y actuar como plataforma ideal para animar a las mujeres a convertirse en líderes, para aprovechar en definitiva el aumento del liderazgo femenino.

Por consiguiente, existe una necesidad urgente de considerar la amplia gama de constructos de género que no se contemplan cuando la conversación se centra únicamente en las mujeres de la enseñanza superior y en las crisis asociadas a la infrarrepresentación y la promoción. La cuestión va mucho más allá de la acción individual de las mujeres y es necesario analizar las estructuras o el discurso que ata a las mujeres en los entornos de la enseñanza superior. Los resultados profesionales y económicos de las mujeres en la enseñanza superior deben evaluarse de forma que no solo se tengan en cuenta los beneficios y los costes de la inversión en la enseñanza superior, los mecanismos sociales mediante los cuales se perpetúan las desigualdades y las actitudes y expectativas que influyen en los resultados profesionales y económicos, sino también la compleja naturaleza del género en la sociedad. Si bien reconocemos los desafíos de trabajar con diferentes contextos, dadas sus incompatibilidades inherentes, sostenemos que un examen reflexivo de las complejidades, fortalezas y limitaciones de cada uno nos llevará a una base más exacta para examinar y

comprender la relación entre el género y los resultados de la educación superior, lo que en definitiva contribuirá a cumplir algunas metas de los ODS 4 y 5.

Referencias

- AAUP. (2020). *The Annual Report on the Economic Status of the Profession*, 2019–20. American Association of University Professors: Washington, D.C.
- Akbulut, R. (2011). Sectoral changes and the increase in women's labor force participation. *Macroeconomic Dynamics*, 15(2), 240-264.
- APRU. (2020). Impact of COVID-19 on Women in Higher Education. *APRU*. Consultado el 10 de febrero de 2021 en: <https://apru.org/event/apru-plus-webinar-impact-of-covid-19-on-women-in-higher-education/>
- Bailey, M. J. (2006). More power to the pill: The impact of contraceptive freedom on women's life cycle labor supply. *The Quarterly Journal of Economics*, 121(1), 289-320.
- Barone, C. (2011). Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of Education*, 84(2), 157–176.
- Becker, G. S., Hubbard, W. H., & Murphy, K. M. (2010). Explaining the worldwide boom in higher education of women. *Journal of Human Capital*, 4(3), 203-241.
- Bendels, M., Müller, R., Brueggmann, D., & Groneberg, D. A. (2018). Gender disparities in high-quality research revealed by Nature Index journals. *PLoS ONE*, 13(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189136>
- Bobbitt-Zeher, D. (2007). The gender income gap and the role of education. *Sociology of Education*, 80(1), 1-22.
- Bossavie, L., & Kanninen, O. (2018). What Explains the Gender Gap Reversal in Education? Theory and Evidence. Washington, DC: The World Bank, Social Protection and Labor Global Practice Group. Consultado en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29213/WPS8303.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Bothwell, E. (2020). Female Leadership in Top Universities Advances for First Time Since 2017. *Times Higher Education*. Consultado el 28 de enero de 2021 en: <https://www.timeshighereducation.com/news/female-leadership-top-universities-advances-first-time-2017>

- Brewster, K. L., & Padavic, I. (2000). Change in gender-ideology, 1977–1996: The contributions of intracohort change and population turnover. *Journal of Marriage and Family*, 62(2), 477-487.
- Buchmann, C., & DiPrete, T. A. (2006). The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American sociological review*, 71(4), 515-541.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annu. Rev. Sociol.*, 34, 319-337.
- Callister, P., Newell, J., Perry, M., & Scott, D. (2006). The gendered tertiary education transition: When did it take place and what are some of the possible policy implications? *Policy Quarterly*, 2(3), 4-13.
- Cappon, P. (2011). Exploring the "Boy Crisis" in Education. Canadian Council on Learning.
- Charles, M. (2011). A world of difference: international trends in women's economic status. *Annual Review of Sociology*, 37, 355-371.
- Charles, M., & Bradley, K. (2002). Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education. *American sociological review*, 573-599.
- Charles, M., & Bradley, K. (2009). Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American Journal of Sociology*, 114(4), 924-976.
- Charles, M., & Grusky, D. B. (2007). Egalitarianism and gender inequality. *The inequality reader: Contemporary and foundational readings in race, class, and gender*, 327-342.
- Chen, J.J & Crown, D. (2019). The Gender Pay Gap in Academia: Evidence from The Ohio State University. *American Journal of Agricultural Economics*, Vol. 101, Issue 5, pp. 1337-1352, 2019.
- Chiappori, P.-A., Iyigun, M., & Weiss, Y. (2009). Investment in schooling and the marriage market. *American Economic Review*, 99(5), 1689-1713.
- Conger, D., & Dickson, L. (2017). Gender Imbalance in Higher Education: Insights for College Administrators and Researchers. *Research in Higher Education* (58).

- Conger, D., & Long, M. C. (2010). Why are men falling behind? Gender gaps in college performance and persistence. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 627(1), 184-214.
- Cummings, M. (2020). Pay gap between male and female professors continues to plague Canadian universities. CBC News. Consultado el 9 de febrero de 2021 en: <https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/gender-pay-gap-persists-at-canadian-universities-1.5739466>
- Dekkers, H. P., Bosker, R. J., & Driessen, G. W. (2000). Complex inequalities of educational opportunities. A large-scale longitudinal study on the relation between gender, social class, ethnicity and school success. *Educational research and evaluation*, 6(1), 59-82.
- DET. (2018). *2018 Staff Numbers*. Australian Government Department of Education and Training. Consultado el 9 de febrero de 2021 en: <https://www.dese.gov.au/uncategorised/resources/2018-staff-numbers>
- Dey, J. G., & Hill, C. (2007). Behind the pay gap. American Association of University Women Educational Foundation: Washington, DC.
- DiPrete, T. A., & Buchmann, C. (2013). The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools: Russell Sage Foundation.
- DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15.
- Eddy, P. L., Ward, K., & Khwaja, T. (Eds.). (2017). *Critical Approaches to Women and Gender in Higher Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- EIGE (European Institute for Gender Equality). (2019). *What lies behind the gender pay gap?* Consultado el 9 de febrero de 2021 en: <https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs/data-talks/what-lies-behind-gender-pay-gap>
- Elsevier. (2020). *The Researcher Journey Through a Gender Lens: An Examination of Research Participation, Career Progression and Perceptions Across the Globe*. Elsevier: Amsterdam.
- England, P., & Li, S. (2006). Desegregation stalled: The changing gender composition of college majors, 1971-2002. *Gender & Society*, 20(5), 657-677.

- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.
- Esping-Andersen, G. (1990). 4 the three political economies of the welfare state. *International journal of sociology*, 20(3), 92-123.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*: OUP Oxford.
- EUA. (2020). Male vs Female University Leaders: The Hard Facts on International Women's Day. *EUA*. Consultado el 29 de enero de 2021 en: <https://eua.eu/news/467:male-vs-female-university-leaders-the-hard-facts-on-international-women%E2%80%99s-day.html>
- European Commission. (2019). *The gender pay gap situation in the EU*. Consultado el 17 de febrero de 2021 en: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/equal-pay/gender-pay-gap-situation-eu_en
- Farkas, G., Grobe, R. P., Sheehan, D., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 127-142.
- Faulkner, W. (2007). Nuts and Bolts and People' Gender-Troubled Engineering Identities. *Social studies of science*, 37(3), 331-356.
- Fazackerley, A. (2020). Women's research plummets during lockdown - but articles from men increase. *The Guardian*. Consultado el 10 de febrero de 2020 en: <https://www.theguardian.com/education/2020/may/12/womens-research-plummets-during-lockdown-but-articles-from-men-increase>
- Fisher, M., Nyabaro, V., Mendum, R and Osiru M (2020). Making It to the PhD: Gender and Student Performance in Sub-Saharan Africa. *PLoS ONE* 15(12) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241915>.
- Fortin, N. M., Oreopoulos, P., & Phipps, S. (2015). Leaving boys behind gender disparities in high academic achievement. *Journal of Human Resources*, 50(3), 549-579.
- García-Aracil, A. (2008). College major and the gender earnings gap: a multi-country examination of postgraduate labour market outcomes. *Research in Higher Education*, 49(8), 733-757.

- Gerber, T. P., & Cheung, S. Y. (2008). Horizontal stratification in postsecondary education: Forms, explanations, and implications. *Annu. Rev. Sociol.*, 34, 299-318.
- Goldin, C. (2014). A grand gender convergence: Its last chapter. *American Economic Review*, 104(4), 1091-1119.
- Gornick, J. C., & Meyers, M. K. (2003). *Families that work: Policies for reconciling parenthood and employment*: Russell Sage Foundation.
- Guzmán Acuña, J (2016). *Las inequidades de género en la educación superior*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XXVI, núm. 2, julio-diciembre, pp. 61-69. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ciudad Victoria, México.
- Hatch, J. (2017). Gender Pay Gap Persists Across Faculty Ranks. *Chronicle of Higher Education*. Consultado el 29 de enero de 2021 en: <https://www.chronicle.com/article/Gender-Pay-Gap-Persists-Across/239553>.
- Heath, R., & Jayachandran, S. (2016). *The causes and consequences of increased female education and labor force participation in developing countries*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3), 411-482.
- Heyder, A., Kessels, U., & Steinmayr, R. (2017). Explaining academic-track boys' underachievement in language grades: Not a lack of aptitude but students' motivational beliefs and parents' perceptions? *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 205-223.
- Holmes, A. (2017). "Gender Pay Gap: Universities Are Doing Better than the BBC (But There Is Work to Do)." *Times Higher Education*. July 29. <https://www.timeshighereducation.com/blog/gender-pay-gap-universities-are-doing-better-bbc-there-work-do>.
- Inglehart, R., Norris, P., & Ronald, I. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*: Cambridge University Press.

- Jacob, B. A. (2002). Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review*, 21(6), 589-598.
- Keulers, E. H., Evers, E. A., Stiers, P., & Jolles, J. (2010). Age, sex, and pubertal phase influence mentalizing about emotions and actions in adolescents. *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 555-569.
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American sociological review*, 77(3), 463-485.
- Lenette, C. (2018). Access to higher education: understanding global inequalities. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 224-226. doi:10.1080/07294360.2018.1403414
- Li, Z., & Zhao, G. (2020). The Quiet Revolution In Women's Human Capital and the Gender Earnings Gap in the People's Republic of China. Obtenido en: <https://www.adb.org/publications/quiet-revolution-women-human-capital-gender-earnings-gap-prc>
- Machin, S., & Puhani, P. A. (2003). Subject of degree and the gender wage differential: evidence from the UK and Germany. *Economics Letters*, 79(3), 393-400.
- Mandel, H., & Semyonov, M. (2006). A welfare state paradox: State interventions and women's employment opportunities in 22 countries. *American Journal of Sociology*, 111(6), 1910-1949.
- Marini, M. M., Fan, P.-L., Finley, E., & Beutel, A. M. (1996). Gender and job values. *Sociology of Education*, 49-65.
- Marinoni, G., Land, H.V. Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World: IAU Global Survey Report*. IAU: Paris.
- MHRD. (2019). *All India Survey on Higher Education (2018-19)*. Government of India, Ministry of Human Resource Development: New Delhi.
- Naidu, E. (2018). Universities Body to Probe Gender Imbalance at the Top. *University World News*. Consultado el 18 de febrero de 2021 en: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180725103923330>

- NCES. (2018). Fall Staff 2018 Survey (2018). National Center for Education Statistics: Washington, DC.
- Niemi, N. S. (2017). Degrees of difference: Women, men, and the value of higher education: Taylor & Francis.
- Noland, M, Moran, T, Kotschwar, B. (2016). *Is Gender Diversity Profitable? Evidence from a Global Survey*. Washington DC: Peterson Institute for International Economics.
- Norgah, S. (2020). Shattered Dreams: Reeling from the Impact of COVID-19 on Girls' Education. *GPE*. Consultado el 18 de febrero de 2021 en: <https://www.globalpartnership.org/blog/shattered-dreams-reeling-impact-covid-19-girls-education>
- OECD (2019b). *Pisa report*. Consultado el 9 de febrero de 2021 en: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>.
- OECD. (2019a). *Education at a Glance: Japan Country Note*. OECD: Paris.
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD: Paris. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Perry, M. (2020). Women Earned Majority of Doctoral Degrees in 2019 for 11th Straight Year and Outnumber Men in Grad School 141 to 100. *American Enterprise Institute*. Consultado el 18 de febrero de 2021 en: <https://www.aei.org/carpe-diem/women-earned-majority-of-doctoral-degrees-in-2019-for-11th-straight-year-and-outnumber-men-in-grad-school-141-to-100/>
- Plötz, J. S. (2017). Gender gap developments in tertiary education: a cross-country time-series analysis on European level.
- Ramirez, F. O., & Wotipka, C. M. (2001). Slowly but surely? The global expansion of women's participation in science and engineering fields of study, 1972-92. *Sociology of Education*, 231-251.
- Ridgeway, C. L., & Smith-Lovin, L. (1999). The gender system and interaction. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 191-216.

- Riphahn, R. T., & Schwientek, C. (2015). What drives the reversal of the gender education gap? Evidence from Germany. *Applied Economics*, 47(53), 5748-5775. doi:10.1080/00036846.2015.1058906
- Roksa, J. (2005). Double disadvantage or blessing in disguise? Understanding the relationship between college major and employment sector. *Sociology of Education*, 78(3), 207-232.
- SABZALIEVA, E. (2019). *Higher Education Policy in Central Asia and Afghanistan*. Working paper 51. University of Central Asia. Consultado el 9 de febrero de 2021 en: <https://ucentralasia.org/Resources/Item/2219/EN>
- Sagaria, M.A.D. (2007). *Women, Universities, and Change: Gender Equality in the European Union and the United States*. Palgrave Macmillan: New York.
- Smyth, E. (2005). Gender differentiation and early labour market integration across Europe. *European Societies*, 7(3), 451-479.
- Squazzoni, F., Bravo., Giangiaco., Grimaldo, F., Garcia-Costa, D., Farjam, M and Mehmani, B. (2020). Only Second-Class Tickets for Women in the COVID-19 Race: A Study on Manuscript Submissions and Reviews. *Elsevier Journals*. Disponible en <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3712813>
- Statistics Canada. (2019). Number and Salaries of Full-Time Teaching Staff at Canadian Universities (Final), 2018/2019. Statistics Canada. Consultado el 9 de febrero de 2021 en: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/191125/dq191125b-eng.htm>
- U.S. Department of Education, N. C. f. E. S. (2016). Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS). Fall 2014 and Fall 2015. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- UCU. (2018). *The Gender-pay Gap in Further Education. University and College Union*: London.
- UIS, UNESCO Institute for Statistics (2021). Data on enrolment by education level (ISCED) and gender. Recurso en línea: <http://data.uis.unesco.org/>.
- UN DESA. (2018). The 17 Goals. *UN DESA*. Consultado el 9 de febrero de 2021 en: <https://sdgs.un.org/goals>

- UN Women (2018). *Guidance note on campus violence prevention and response*. Consultado el 10 de febrero de 2021 en: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2019/02/guidance-note-on-campus-violence-prevention-and-response>.
- UN WOMEN. (2015). The United Nations Fourth World Conference on Women: Platform for Action. *UN WOMEN*. Consultado el 9 de febrero de 2021 en: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/educa.htm#object4>
- UN. (2020). Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women. *UN*. Consultado el 10 de febrero de 2021 en: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/04/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women>
- UNESCO (2010). *Gender issues in higher education: advocacy brief*. Consultado el 17 de febrero de 2021 en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189825>
- UNESCO-IESALC. (2020a). *Towards Universal Access to Higher Education: International Trends*. UNESCO-IESALC: Caracas.
- UNESCO-IESALC. (2020b). Consultado el 29 de enero de 2021 en: <http://www.iesalc.unesco.org/en/2020/03/07/where-are-the-women-university-rectors-in-latin-america-unesco-iesalc-data-reveals-that-only-18-of-the-regions-universities-have-women-as-rectors/>
- UNESCO, (2020c). A Case Study of the Implementation of Beijing Education Commitment in Brazil: Changes from 1995 – 2020. UNESCO. Paris. Consultado en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374493>
- UNESCO. (2017a). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education: Meeting Our Commitments*. UNESCO: Paris.
- UNESCO. (2017b). Women are Missing from the Ranks of Higher Education and Research. *UNESCO*. Consultado el 18 de febrero de 2021 en: <http://uis.unesco.org/en/news/women-are-missing-ranks-higher-education-and-research>
- UNESCO. (2019). Women in Science. *UNESCO Fact Sheet* No. 55 June 2019 FS/2019/SCI/55

- UNESCO. (2020a). Global Education Monitoring Report 2020: Gender Report, A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education. UNESCO: Paris.
- UNESCO. (2020b). Women in Science. Fact Sheet No. 60 June 2020 FS/2020/SCI/60. Consultado el 11 de febrero de 2021 en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375033?posInSet=6&queryId=122822e5-8b25-433d-a9a7-816d43e87960>
- United States Department of Education. (2018). The Guidance Counselor's Role in Ensuring Equal Educational Opportunity. Washington, DC, Department of Education, Office of Civil Rights.
- Welsch, D. M., Windeln, M. (2019). Student gender, counselor gender, and college advice. Education Economics, Vol. 27, No. 2, pp. 112-31.
- Williams, T. M., & Wolniak, G. C. (2021). Unpacking the "Female Advantage" in the Career and Economic Impacts of College. In N. S. Niemi & M. B. Weaver-Hightower (Eds.), The Wiley Handbook of Gender Equity in Higher Education (pp. 7-28). New York: John Wiley & Sons.
- WORLD BANK (2013). Higher Education in Afghanistan: An Emerging Mountainscape. Consultado el 17 de febrero de 2021 en: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/307221468180889060/higher-education-in-afghanistan-an-emerging-mountainscape>
- World Economic Forum. (2020). *Global Gender Gap Report 2020*. Geneva, World Economic Forum: Geneva.
- Zhang, H. (2017). Higher Career Cost Can Actually Explain Why More Women Than Men Go To College. Chicago: The University of Chicago.

Anexos

ANEXO 1: Disparidades salariales en el entorno académico, por género, en universidades de Estados Unidos

Salario promedio de hombres y mujeres profesores universitarios a tiempo completo, según las categorías de la AAUP
(Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios, por sus siglas en inglés), la afiliación y el rango académico; 2019-2020 (Dólares)

Rango académico	TIPO DE INSTITUCIÓN							
	Todos combinados		Instituciones públicas		Privadas / independientes		Con filiación religiosa	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
CATEGORÍA I DE LA AAUP								
(Doctorado)								
Catedrático	165,051	147,792	150,325	135,131	208,732	187,583	173,408	152,020
Profesor asociado	107,782	100,082	102,955	95,635	126,700	116,940	113,704	107,852
Profesor asistente	95,501	85,950	91,136	82,397	114,005	101,944	102,493	91,269
Instructor	69,671	63,019	61,127	57,609	88,777	78,201	82,837	74,663
Profesor ayudante	72,067	64,514	68,199	61,834	86,541	76,308	68,584	61,604
Sin rango	84,396	75,263	71,417	64,930	100,621	92,445	114,850	100,018
Todos combinados	123,688	98,378	114,080	91,926	157,215	122,645	129,594	106,179
CATEGORÍA II DE LA AAUP								
(Maestría)								
Catedrático	106,865	100,975	103,808	98,990	121,581	112,994	106,908	98,550
Profesor asociado	84,851	82,153	84,247	81,777	90,693	86,848	82,701	80,056
Profesor asistente	74,792	71,783	74,700	71,462	78,560	75,725	72,530	70,146
Instructor	57,447	55,749	53,118	52,486	66,620	62,835	61,737	59,959
Profesor ayudante	61,057	58,842	59,369	57,806	76,745	69,414	57,772	56,701
Sin rango	63,548	59,254	58,992	54,479	79,549	73,022	64,537	60,336
Todos combinados	86,202	78,060	84,265	76,579	95,525	86,089	85,981	77,117
CATEGORÍA IIB DE LA AAUP								
(Pregrado)								
Catedrático	109,346	106,061	100,793	96,417	129,241	123,833	90,737	87,832
Profesor asociado	83,900	81,566	83,118	79,323	94,062	91,642	73,297	71,079
Profesor asistente	70,547	68,448	69,944	67,400	78,674	76,482	63,025	61,641
Instructor	59,364	57,067	52,138	52,106	65,888	63,106	56,095	54,045
Profesor ayudante	64,248	63,534	62,637	57,500	72,434	74,920	46,859	50,042
Sin rango	75,034	67,533	85,274	61,587	70,394	70,726	65,864	59,573
Todos combinados	87,505	79,968	81,128	73,699	101,507	92,569	75,919	69,583
CATEGORÍA III DE LA AAUP								
(Profesores asociados con rangos)								
Catedrático	93,137	90,857	93,137	90,857	n,d	n,d	n,d	n,d
Profesor asociado	75,478	74,362	75,478	74,362	n,d	n,d	n,d	n,d
Profesor asistente	64,042	63,957	64,042	63,957	n,d	n,d	n,d	n,d
Instructor	53,962	53,815	53,962	53,815	n,d	n,d	n,d	n,d
Profesor ayudante	65,014	64,004	65,014	64,004	n,d	n,d	n,d	n,d
Sin rango	57,577	45,061	57,577	45,061	n,d	n,d	n,d	n,d
Todos combinados	74,230	73,021	74,230	73,021	n,d	n,d	n,d	n,d
CATEGORÍA IV DE LA AAUP								
(Profesores asociados sin rangos)								
Sin rango	76,942	76,721	76,942	76,781	n,d	n,d	n,d	n,d
Todas las categorías AAUP combinadas excepto la IV								
Catedrático	146,613	127,583	137,314	120,713	185,289	158,836	126,913	112,219
Profesor asociado	98,497	91,742	96,586	90,009	112,152	103,239	90,316	85,688
Profesor asistente	86,468	78,863	84,934	77,749	99,126	89,014	77,890	72,538
Instructor	64,866	59,976	58,369	55,816	80,336	72,030	69,877	63,644
Profesor ayudante	68,539	62,786	65,283	60,535	84,081	74,986	62,252	58,217
Sin rango	78,943	71,128	68,448	62,324	94,056	86,883	99,917	85,363
Todos combinados	110,033	89,633	104,383	85,981	137,079	107,958	98,407	83,430

Nota: La tabla se basa en los datos aportados por 928 instituciones. Las definiciones de las categorías se encuentran en Explicación de los datos estadísticos.

ND significa que no hay datos. No hay instituciones privadas / independientes o con filiación religiosa en las categorías III o IV.