
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 26 Número 69

4 de junio 2018

ISSN 1068-2341

Igualdad de Género y Educación Superior: Retos por Alcanzar en la Unión Europea

María Matarranz

Universidad Autónoma de Madrid



Eva Ramírez

Universidad Isabel I

España

Citation: Matarranz, M., & Ramírez, E. (2018). Igualdad de género y Educación Superior: Retos por alcanzar en la Unión Europea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(69).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2590>

Resumen: A finales del siglo XIX nacían en Europa los primeros movimientos para la defensa de los derechos jurídicos de la mujer, reclamando principalmente el derecho al trabajo, al voto y a la educación. La paulatina adquisición y generalización de estos derechos durante el siglo XX recondujo las iniciativas de igualdad hacia otros terrenos, incluyendo el económico y el de representatividad política. Durante el siglo XXI, a pesar de los avances y gracias a ellos, el nivel real de igualdad de género en Europa continúa suponiendo un importante foco de interés, tal y como demuestra el programa de trabajo para el periodo 2010-2015 de la Comisión Europea en materia de igualdad de género. Este interés abarca el plano educativo en ámbitos nacionales, internacionales y supranacionales, mostrando un patente desarrollo de políticas educativas de igualdad. Siendo la educación el mayor motor de cambio social, esta tendencia puede considerarse como la mejor

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 20-06-2016

Revisiones recibidas: 23-10-2017

Aceptado: 08-11-2017

representación de la defensa de la igualdad entre mujeres y hombres. Así, parece pertinente analizar políticas educativas de igualdad que han calado desde escenarios internacionales hacia espacios supranacionales y nacionales, como es el caso de la Unión Europea, y sus países miembros. Tras revisar las políticas de igualdad de género en las últimas décadas, se hace uso del método comparado para la realización de un estudio sobre los cinco países miembros de la Unión Europea con menor población: Estonia, Eslovenia, Malta, Luxemburgo y Chipre.

Palabras-clave: Igualdad de Género; Educación; Política Educativa; Educación Comparada; Unión Europea

Gender equality and higher education: Challenges to be achieved in the European Union

Abstract: In the late 19th century, the first movements in the pursuit of women legal rights were born in Europe, mainly claiming women's rights to work, to vote and to get access to education. The gradual acquisition and generalization of these rights during the twentieth century re-focused the initiatives of gender equality towards new fields, including economics and political representation. During the twenty-first century, despite social progress and thanks to them, the actual level of gender equality in Europe continues to pose a major focus of interest, as demonstrated by the work program of the European Commission for the period 2010-2015 on gender equality. This interest comprises the area of education at a national, international and supranational level, showing a clear development of education policies on equality. Since education is the greatest driver of social change, this trend can be seen as the best representation of the defense of equality between women and men. Thus, it seems appropriate to analyze the education policies on gender equality that have penetrated from international scenarios to supranational and national spaces, such as the European Union and its member countries. After reviewing the policies on gender equality published in the last decades, we use the comparative methodology to study the five least populated states of the European Union: Estonia, Slovenia, Malta, Luxembourg and Cyprus.

Keywords: Gender Equality; Education; Politics of Education; Comparative Education; European Union

Igualdade de gênero e educação superior: Desafios a alcançar na União Europeia

Resumo: No final do século XIX, os primeiros movimentos pela defesa dos direitos legais das mulheres nasceram na Europa, reivindicando principalmente o direito ao trabalho, ao voto e à educação. A aquisição gradual e a generalização desses direitos durante o século XX redirecionaram as iniciativas de igualdade para outras áreas, incluindo a representação econômica e política. Durante o século XXI, apesar dos avanços e graças a eles, o nível real de igualdade de gênero na Europa continua a ser um importante foco de interesse, como mostra o programa de trabalho para o período 2010-2015 da Comissão Europeia sobre igualdade de gênero. Este interesse abrange o nível educacional nos campos nacional, internacional e supranacional, mostrando um claro desenvolvimento das políticas educacionais de igualdade. Como a educação é o principal motor da mudança social, essa tendência pode ser considerada a melhor representação da defesa da igualdade entre mulheres e homens. Assim, parece pertinente analisar políticas de igualdade educacional que tenham penetrado de cenários internacionais para espaços supranacionais e nacionais, como é o caso da União Europeia e seus países membros. Depois de analisar as políticas de igualdade de gênero nas últimas décadas, o método comparativo é usado para realizar

um estudo sobre os cinco países membros da União Europeia com a menor população: Estônia, Eslovênia, Malta, Luxemburgo e Chipre.

Palavras-chave: Igualdade de gênero; Educação; Política Educacional; Educação Comparada; União Europeia

Hacia la Igualdad de Género: Globalización, Organismos Internacionales y Políticas Educativas

En las últimas décadas, el concepto de igualdad de oportunidades ha estado sometido a un intenso debate teórico, así como a un contraste mediante evidencias empíricas (Muñoz-Repiso, 2010, p. 188).

La actual e inevitable interacción entre niveles locales, nacionales e internacionales a las que están destinadas nuestras denominadas sociedades del conocimiento, ha sido en parte producto de la expansión y asentamiento de la globalización. Este fenómeno, retroalimentado por la creación de organizaciones internacionales, ha supuesto un cambio de paradigma en el concepto político y social de educación. El análisis de políticas nacionales aisladas conlleva a una reducción simplista de realidades ya que, en estos momentos, no es posible comprender un sistema estatal sin las influencias externas a las que está sujeto. Tal y como afirman Hardt & Negri (2002), “En la posmodernización de la economía global, la creación de riqueza tiende cada vez más hacia lo que denominamos producción biopolítica, la producción de la misma vida social, en la cual lo económico, lo político y lo cultural se superponen e infiltran crecientemente entre sí” (p. 3).

A causa de esta “superposición” entre autoridades, los organismos internacionales “se han convertido en los principales actores políticos, decididos a ejercer su influencia en las políticas educativas nacionales y en su evaluación” (Rizvi & Lingard, 2013, p. 47). Algunos de los más notables ejemplos son la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la ONU (Organización de las Naciones Unidas) o la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), a nivel mundial. A nivel europeo, la Unión Europea se erige como organización supranacional concentrando objetivos económicos, políticos, culturales y educativos.

Simultáneo a este movimiento de globalización, y a la proliferación de organismos internacionales, nos encontramos en las últimas décadas con movimientos sociales que, además de promover otros muchos cambios, fomentan la evolución de la mujer generando cambios en el rol que desempeña en la sociedad.

Estos tres elementos mencionados nos abren la posibilidad de contemplar la escena educativa a nivel supranacional e internacional, y tratar de reflexionar sobre la implicación que los organismos internacionales tienen en las acciones de carácter educativo afectando así a las cuestiones de política educativa (Valle, 2012). Sin embargo, el desarrollo de políticas de igualdad ha evolucionado de forma notablemente heterogénea en las distintas regiones mundiales. En concreto, se puede afirmar que la evolución en Europa ha sido considerable en las últimas décadas, y comparte, por lo tanto, ciertas tendencias aún conservando políticas educativas nacionales diversas. Por ello, el objeto de estudio del presente artículo se centra en la educación de la mujer en el escenario internacional, así como la influencia que ejercen los organismos internacionales en las políticas puestas en marcha en igualdad de género en materia educativa.

En este sentido, Europa ha participado y asumido las directrices de tres de los hitos principales en las últimas décadas. El primero, la Plataforma de Acción de Beijing (1995), sentó hace

ya dos décadas las bases y agendas para monitorear y promover la igualdad de géneros en varios ámbitos, incluyendo el educativo. Estas bases se ratificaron y promovieron a nivel internacional cinco años más tarde en el segundo hito, la Declaración del Milenio (2000), y el tercero, el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000).

La primera Conferencia Mundial que trataba exclusivamente el tema de la mujer se celebró en 1975 en México. Sin embargo, la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer supuso un punto de inflexión al determinar la creación de la ya mencionada Plataforma de Acción de Beijing, y establecer, por primera vez, una agenda de actuación concreta que dio pie a revisiones periódicas del estado de la igualdad de la mujer. Estas revisiones se han realizado cada cinco años (2000, 2005, 2010 y 2015). El programa se organiza en doce áreas que incluyen a su vez indicadores concretos, lo que permite medir el nivel de consecución de los objetivos marcados.

Estos objetivos pasaron a formar parte de las metas de igualdad en Europa, ya que la Unión Europea adoptó dichos indicadores como objetivos propios. El seguimiento a estas cuestiones lo ha realizado la Comisión Europea a través de reuniones periódicas, así los documentos que han emanado de estos encuentros han sido una fuente de información primordial para la comprensión del estado actual de la cuestión. En la reunión de la Comisión mantenida en mayo de 2007 se abordaron los indicadores sobre educación y formación de la mujer. En dicha reunión la Comisión Europea aceptó los indicadores establecidos en Beijing:

- Proporción de mujeres y de hombres egresados universitarios en disciplinas matemáticas, científicas y tecnológicas.
- Tasa de empleo de mujeres y de hombres (de edades comprendidas entre 25 y 39 años, y entre 40 y 64 años) según el nivel educativo alcanzado.
- Proporción de tituladas y titulados 5 de la CINE. Y proporción de mujeres y hombres dentro del conjunto de doctores por ámbito de estudio y en total.
- Proporción de docentes mujeres y hombres diferenciados por nivel de antigüedad.

En el año 2000, además del seguimiento de la Plataforma de Beijing, se producían los otros dos hitos mencionados. Por un lado, las Naciones Unidas aprobó la Declaración del Milenio. En ella, se instaba a los distintos países a contemplar un conjunto de valores y principios como base para la creación y desarrollo de un mundo donde fuera posible un estado de paz. En esta ocasión también se promociona la igualdad y la autonomía de la mujer como requisito previo para lograr la igualdad en educación y en el trabajo, para lo que se establecen ciertas metas, los llamados Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas.

Por el otro, el Foro Mundial sobre Educación de Dakar, celebrado también en el año 2000, hizo que 164 organizaciones y gobiernos diseñasen Educación Para Todos (EPT), un marco de acción con el que pretendía fomentar varias iniciativas educativas. Sus objetivos incluyen el acceso universal a la educación primaria, y por lo tanto la educación de niñas y mujeres, la extensión de la educación a la primera infancia, y el desarrollo de oportunidades de aprendizaje para jóvenes y adultos, entre otros. Además, uno de los objetivos focaliza directamente en la “la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento” (UNESCO, 2000, p. 43).

Estas tres iniciativas dieron un gran impulso a la creación de políticas de igualdad a finales del siglo XX. Además, muestran tres tendencias globales y nacionales. (i) La relevancia que está adquiriendo la igualdad de géneros en educación a nivel político e internacional, (ii) la relación y

tendencias comunes entre organismos internacionales, supranacionales y gobiernos nacionales, y (iii) las repercusiones de dichos encuentros internacionales en las políticas nacionales de educación.

Ejemplo de ello es el caso de la Unión Europea, cuyas políticas educativas son reflejo de un contexto global y que poco a poco permeabilizan en los sistemas educativos nacionales de los países Miembros. La Unión Europea como organismo supranacional cuyo objetivo originario era la promoción y consecución de la paz, ha diseñado desde sus orígenes hasta la actualidad unas directrices en materia educativa dado que la búsqueda de la paz, y del entendimiento internacional, pasa necesariamente por temas educativos (Ramírez & Matarranz, 2015).

En cuanto a la educación de la mujer, el Tratado Constitutivo de la Unión Europea, esto es, el Tratado de Roma (1957) ya nos anticipaba un camino en pos de la igualdad:

La Unión combatirá la exclusión social y la discriminación y fomentará la justicia y la protección sociales, la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad entre las generaciones y la protección de los derechos del niño” (CEE, 1957, Art. 3) y continúa diciendo: “En todas sus acciones, la Unión se fijará el objetivo de eliminar las desigualdades entre el hombre y la mujer y promover su igualdad (CEE, 1957, Art. 8).

La intención de caminar hacia un mayor estado de igualdad nació ya en el Tratado de Roma, donde entre las diversas iniciativas se reflejaba el “a igual trabajo, igual sueldo”, quedando así patente la intención de alcanzar la igualdad en el ámbito laboral. Desde entonces, hasta la actualidad, es posible encontrar hitos tales como el primer Programa de Acción de 1976 en materia educativa, el Programa de Acción de 1985 sobre la igualdad de oportunidades para chicos y chicas en materia de educación o la Decisión del Consejo de 2001 por la que se establece un programa de acción comunitaria en materia de igualdad entre hombres y mujeres. Amén de otros muchos que pueden ser consultados en los Diarios Oficiales de la Unión Europea.

Estas iniciativas pasaron a contemplar oficialmente una perspectiva de género en todos los ámbitos y niveles de las políticas comunitarias (conocido como *mainstreaming* de género) tras el Tratado de Amsterdam (1997). En consecuencia, las iniciativas tomadas durante el periodo 2005-2008 dentro de las Estrategia de Lisboa comenzaron a integrar tanto la dimensión de género (*mainstreaming*) como acciones concretas, dando un enfoque dual que más tarde se vio reforzado por el Consejo de Europa en 2006 (Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades, 2008).

Además del establecimiento de estas iniciativas a nivel europeo, es posible decir que los Estados miembros de la Unión Europea han realizado esfuerzos nacionales por alcanzar los objetivos planteados en la Plataforma de Acción de Beijing. Sin embargo, queda por demostrar con datos concretos que estas iniciativas hayan tenido los efectos deseados. “En definitiva, hemos de coincidir que la eficacia de una política depende, en última instancia, de que exista una voluntad de aplicarla y de creer en su necesidad” (González & Madrid, 1996, p. 124).

Este artículo se centra por lo tanto en analizar casos concretos dentro de la Unión Europea, para comprobar si en la última década ha existido un avance real hacia los objetivos marcados. Para ello, siguiendo las fases del método de educación comparada (Caballero, Manso, Matarranz & Valle, 2016), se ha realizado un estudio de cinco países de la Unión Europea.

Cristalización de las Políticas Educativas de la Unión Europea en los Sistemas Educativos Nacionales:

Estonia, Eslovenia, Malta, Luxemburgo y Chipre

Definición del Problema

La Resolución del Parlamento Europeo (2007), bajo principios de igualdad y justicia, resalta un vínculo claro entre el concepto de calidad de la educación y el establecimiento de políticas que lleven a las sociedades a desarrollarse en clave de valores no discriminatorios. Además, como se ha aclarado anteriormente, ya desde el Tratado de Roma se pretende aportar igualdad económica para los mismos trabajos. Sin embargo, como ocurre en muchos procesos legislativos, las realidades sociales no van a la par con las exigencias o consejos institucionales. La situación de la mujer en la educación se debe a una suma de factores en los que inciden la cultura, los estereotipos sociales, las necesidades familiares, las políticas educativas y sociales, etc. (Ramírez & Matarranz, 2015). Por lo tanto, no solo el salario del trabajo (que sin duda supone un motor importante hacia estados de mayor igualdad), sino el camino hasta llegar a él, deben ser analizados. La educación tendría entonces como objetivo prioritario fomentar dinámicas sociales y académicas que faciliten el acceso de las mujeres a todos los ámbitos educativos, incluyendo carreras tradicionalmente consideradas como masculinas.

Este artículo pretende centrarnos en cómo esas iniciativas nacionales han llegado al mundo académico, especialmente en educación terciaria. Las universidades, sus dinámicas y realidades, nos muestran un anticipo del ambiente laboral, social y político al que deben enfrentarse las mujeres en Europa. Si bien esta es una de las regiones más igualitarias de la Tierra, ciertos estereotipos y barreras siguen limitando la participación de las mujeres en ámbitos como las ciencias o los negocios, o dificultan su acceso a puestos de responsabilidad. Conocer el nivel de consecución de objetivos de los sistemas educativos europeos, en relación a la Plataforma de Acción de Beijing, nos permitirá conocer el camino a seguir para dirigirnos hacia escenarios de mayor igualdad.

Presupuesto de Partida

La asunción de indicadores internacionales por parte de la Comisión Europea ha supuesto no solo el diseño de una agenda europea para la mejora y establecimiento de políticas europeas de igualdad, sino un impulso para que estas políticas tengan visibilidad a nivel nacional y supranacional. Por lo tanto, el análisis de los países elegidos parte de la creencia de que las políticas educativas de la Unión Europea, en materia de igualdad de género, han tenido consecuencias positivas en relación a los indicadores internacionales centrados en educación superior.

Este presupuesto incluye el reconocimiento de que ha existido una disminución de diferencias educativas, e incluso la consecución de porcentajes de igualdad, en cuanto a graduados o inscritos en educación superior, así como un acercamiento en relación a las carreras que históricamente han presentado un menor porcentaje de mujeres.

Unidades de Análisis

Los países seleccionados para la puesta en marcha del estudio comparado son cinco países miembros de la Unión Europea, el criterio para incluirlos ha sido la selección de los países con menor número de población. De forma que se estudia:

- Eslovenia: Año de entrada: 2004. Número de habitantes: 2.065.895
- Estonia: Año de entrada 2004. Número de habitantes: 1.315.635

- Chipre: Año de entrada: 2004. Número de habitantes: 847.008
- Luxemburgo: Año de entrada: 1958. Número de habitantes: 562.958
- Malta: Año de entrada: 2005. Número de habitantes: 429.344

Estos son los cinco países menos poblados de la Unión Europea, lo que corresponde a aproximadamente el 5% de la población total de la Unión. Dos motivos son los que justifican la selección de estos cinco Estados miembros: en primer lugar, conocer la realidad de los países con menor población de Europa, en segundo lugar, que ya se tiene un primer estudio sobre los países con mayor población de la Unión¹. La combinación de ambos estudios permitirá la realización de un estudio más amplio con una muestra de países variada.

Enmarcamos el artículo en un estudio comparado de carácter dinámico-histórico, ya que la finalidad es realizar un análisis de las mejoras realizadas en las políticas educativas de la Unión Europea en un periodo de tiempo comprendido entre el año 2000 y la actualidad. Para ello se han seleccionado periodos de tiempo de cinco años partiendo desde el año 2000 hasta el año 2015².

Los indicadores seleccionados para la puesta en marcha del estudio comparado son los siguientes:

- Porcentaje de mujeres, de la población total de cada país, con titulación en educación superior CINE³ 5-6⁴.
- Porcentaje de egresadas por titulación, en relación a los egresados totales de cada especialidad, y los cambios en sus perfiles académicos CINE 5-6, focalizando especialmente en la proporción de mujeres, con respecto a los egresados totales, en matemáticas, ciencias y disciplinas técnicas
- Porcentaje de mujeres egresadas, en relación a los egresados totales, a nivel CINE 6⁵.
- Proporción de mujeres docentes en el ámbito de educación superior CINE 5-6. Todos ellos extraídos de los indicadores establecidos en la plataforma de Beijing.

Desarrollo de la Investigación

Fases Descriptiva e Interpretativa

Porcentaje de mujeres, de la población total de cada país, con titulación en educación superior CINE 5-6. La tabla 1 muestra los porcentajes de hombres y mujeres, de la población total de cada país, con titulación superior CINE 5-6. En dicha tabla se ofrece información de los cinco países seleccionados para el estudio, a saber: Eslovenia, Estonia, Chipre, Luxemburgo y Malta, en cuatro momentos distintos, esto es, en el año 2000, 2005, 2010 y 2015. De esta forma se presentan a continuación los cambios en el porcentaje de hombres y mujeres en educación superior a lo largo de la primera década del siglo XXI.

¹ Ramírez, E., & Matarranz, M. (2015). Igualdad de género en educación. El caso de la Unión Europea. *Journal of Supranational Policies of Education* (3), 114-136.

² Aunque en algunos casos solo se han encontrado datos hasta el año 2012.

³ Clasificación Internacional Normalizada de Educación

⁴ Son las dos etapas constituyentes de la denominada etapa “educación superior”.

⁵ Estudios que se dirigen a alcanzar cualificaciones de investigación superiores, media y es requisito para acceder a la función docente en educación superior.

Tabla 1
 Porcentaje de mujeres y hombres con CINE 5-6

	2000		2005		2010		2015	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Estonia	29.9	17.9	32.9	22	37.7	22	41.6	24.8
Chipre	20.6	23.6	26.3	25.1	34.3	29.6	40.4	31.8
Luxemburgo	14.5	18.9	21.3	24.7	27.5	33	35.5	35
Malta	3.9	5.9	9.6	11.1	14.7	13.6	19.2	17.1

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat.

Como se observa en la tabla 1, porcentaje de mujeres y hombres con CINE 5-6, los porcentajes, tanto de hombres como de mujeres, en educación superior han ido aumentando progresivamente durante los últimos 15 años. Sin embargo, cabe distinguir que en todos los países el porcentaje de la población femenina con titulación de educación superior ha crecido más, comparativamente hablando, que el porcentaje de población masculina. Es pertinente mencionar el caso de Estonia, que sobresale con los valores más altos en cuanto a los porcentajes de mujeres (29.9% en el año 2000 y 41.6% en el año 2015). Así como el caso de Malta, que siendo el país que menor porcentaje de titulados tiene en educación superior, es el que ha experimentado un mayor incremento de titulados y tituladas durante este periodo, llegando a cuadruplicar el porcentaje de mujeres tituladas (de 3.9% en el año 2000 a un 19.2% en el año 2015) y casi a triplicar el porcentaje de hombres titulados (de 5.9% en 2000 a un 17.1%) en el año 2015.

Otro de los datos que resaltan en esta tabla es que todos los países han alcanzado en 2015 mayores porcentajes de mujeres que de hombres, cuando en un principio este hecho solo se daba en 2 de ellos (Estonia y Eslovenia). Chipre, Luxemburgo y Malta han pasado de tener 3%, 4% y 2% menos de mujeres, respectivamente, a tener 8%, 0.5% y 2% más mujeres que hombres.

Porcentaje de egresadas por titulación, en relación a los egresados totales de cada especialidad, y los cambios en sus perfiles académicos CINE 5-6, focalizando especialmente en la proporción de mujeres, con respecto a los egresados totales, en matemáticas, ciencias y disciplinas técnicas. La tabla 2 nos muestra este segundo indicador, referente a los perfiles académicos. En ella se encuentran los datos del porcentaje de egresadas por titulación en relación a los egresados totales de cada especialidad. Con el objetivo de facilitar este análisis, se han agrupado seis tipos de perfiles:

Grupo 1 (G1): Educación y Formación.

Grupo 2 (G2): Salud y Bienestar Social.

Grupo 3 (G3): Humanidades y Arte.

Grupo 4 (G4): Ciencias Sociales, Derecho y Empresariales-economía.

Grupo 5 (G5): Matemáticas, Ciencia y Tecnología.

Grupo 6 (G6): Ingenierías y Construcción.

Los datos de la tabla 2, muestran los cinco países europeos ya mencionados, y abarca los datos de los años 2000, 2005, 2010 y 2012.

Tabla 2
 Porcentaje de egresadas por especialidad. (CINE 5-6)

	G1				G2				G3			
	2000	2005	2010	2012	2000	2005	2010	2012	2000	2005	2010	2012
Estonia	89.4	91.8	94.2	92.3	87.7	91.9	92.5	91.5	74	81.5	80.2	76.1
Chipre	91.5	88.8	84.3	83.5	83.1	74.3	55.8	59.7	78.6	79.4	72.6	72.5
Luxemburgo	-	-	-	77.5	-	-	-	66.3	-	-	-	62.7
Malta	67.4	86.3	85.3	78.1	53.1	61.2	69.5	71.4	54	58.8	57.3	59
	G4				G5				G6			
	2000	2005	2010	2012	2000	2005	2010	2012	2000	2005	2010	2012
Estonia	68.9	72.2	75.3	74	43.5	48	46.2	43.2	31.8	38.7	32.4	30.1
Chipre	70.9	63.4	57.5	56.1	42.9	43.7	48.3	46	20.6	7.6	29.6	50.4
Luxemburgo	-	-	-	56.5	-	-	-	42	-	-	-	39.7
Malta	47.8	52.5	60.8	61.4	30.1	32.4	33	28.8	23.3	27.7	31.3	19.9

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat.

Esta tabla, que recoge el indicador de porcentaje de mujeres egresadas por especialidad, está organizada de forma descendente en relación al porcentaje de mujeres graduadas dentro del total. Es decir, partimos de los perfiles que muestran una mayor representación femenina hacia los que presentan una mayor representación masculina.

Al no haber obtenido datos longitudinales de Luxemburgo no se podrá realizar ningún comentario en los distintos grupos, si bien cabe señalar que los porcentajes de dicho país son una muestra muy representativa de la decreciente representación femenina en los grupos, siendo el Grupo 1. Educación y formación, con un 77.5% el que mayor porcentaje de mujeres recoge, y el Grupo 6. Ingenierías y construcción, con un 39.7% el que menor porcentaje femenino muestra.

En el primer indicador G1 que corresponde al Grupo 1. Educación y Formación, nos muestra como los porcentajes de Estonia, Malta y Eslovenia han incrementado poco a poco entre el año 2000 y el 2012, un crecimiento moderado en los casos de Estonia y Eslovenia, y un poco mayor en Malta. Chipre, por su parte refleja un decrecimiento en la cantidad de mujeres graduadas en titulaciones de educación y formación.

En el Grupo 2. Salud y bienestar social, los datos que se muestran en la tabla 2, los cambios más significativos se ven reflejados en Chipre, cuyo porcentaje de egresadas desciende de 83.1% en el año 2000, a un 59.7% en el año 2012. Por el contrario, en Malta el porcentaje crece casi un 19% lo cual también es un incremento llamativo. Este indicador es buena muestra de la poca heterogeneidad que hay dentro de una misma rama en cuanto al porcentaje y crecimiento o decrecimiento de mujeres graduadas. Siguiendo en la misma línea, el Grupo 3. Humanidades y Arte, y el Grupo 4, Ciencias Sociales, Derecho y Empresariales-Economía, muestran porcentajes crecientes en mujeres tituladas en ambas áreas en Estonia, Malta y Eslovenia, aunque es necesario señalar que el crecimiento es leve en el caso del Grupo 3, siendo el máximo un 4%, y algo más elevado en el caso del Grupo 4 cuyo porcentaje más alto alcanza un 6% entre el año 2000 y el 2012. En ambos grupos es Chipre el único país cuyos porcentajes muestran un descenso en número de mujeres que obtienen titulación bien en Humanidades y Arte, bien en Ciencias Sociales, Derecho y Empresariales-Economía. El indicador del Grupo 5. Matemáticas, Ciencia y Tecnología y el indicador del Grupo 6. Ingenierías y Construcción, muestran en conjunto un crecimiento porcentual de tituladas mujeres, a excepción de Malta, cuyos datos indican también que la población femenina participa progresivamente menos en la formación universitaria en estas áreas.

Se debe recalcar que todos estos indicadores muestran poca heterogeneidad intragrupo, si bien en su totalidad la tendencia es que el sector femenino tenga cada vez mayor número de egresadas en educación superior en todas las áreas.

Porcentaje de mujeres egresadas, en relación a los egresados totales, a nivel CINE 6.

El siguiente indicador, mujeres egresadas y hombres egresados a nivel CINE 6, se ha esquematizado en la Tabla 3.

Tabla 3

Porcentaje mujeres sobre el total de egresados CINE 6

	Año 2000	Año 2005	Año 2010	Año 2012
Estonia	56.4	44.3	52.6	50.5
Chipre	76.9	80	36.7	50
Luxemburgo	-	-	-	50.9
Malta	-	-	25	46.1

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat.

Al ascender a niveles que implican continuar en el mundo académico, el Porcentaje de mujeres egresadas, en relación a los egresados totales, a nivel CINE 6, muestra la evolución positiva en Malta y Eslovenia. En Estonia y en Chipre los porcentajes muestran variaciones a lo largo de los años, dado que en dichos países el número de egresados totales también muestra subidas y bajadas.

De esta tabla cabe señalar, por un lado, que en muchos casos el porcentaje de mujeres egresadas del nivel formativo CINE 6, es superior al 50% lo cual indica un mayor número de mujeres que de hombres que se preparan para su desarrollo profesional en el mundo académico. Por otro lado, mencionar que el último año del periodo de tiempo estudiado, (esto es, año 2012) en todos los casos el porcentaje de mujeres egresadas alcanza el 50% del total de egresados, a excepción de Malta con un porcentaje algo más bajo del 46%.

Proporción de mujeres docentes en el ámbito de educación superior CINE 5-6.

Como paso posterior al egreso en la etapa CINE 6, se analiza el número de mujeres que acceden a la docencia en etapas de educación superior, así bien en la tabla 4 se muestran los datos en relación a la proporción de mujeres docentes en el ámbito de educación superior CINE 5-6.

Tabla 4

Porcentaje de mujeres docentes CINE 5-6

	Año 2000	Año 2005	Año 2010	Año 2012
Estonia	46.4	-	-	-
Chipre	37	41.6	39.3	39.8
Luxemburgo	-	-	42.6	48.7
Malta	22.5	26.7	29.8	33.1

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat.

Este el último indicador, proporción de mujeres docentes en el ámbito de educación superior CINE 5-6, muestra en todos los países una progresión positiva durante los años seleccionados. El periodo de tiempo seleccionado muestra un ascenso (en los últimos años) de mujeres docentes en las etapas de educación superior en todos los países, salvo en el caso de Estonia, en el que no se ha podido acceder a los datos de los últimos años sobre este indicador.

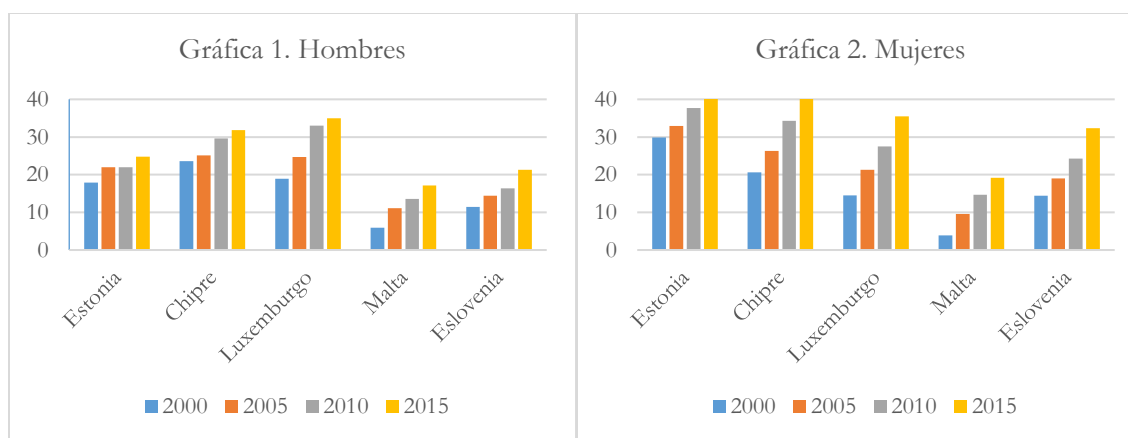
En el año 2000, la media de mujeres de los cinco países profesionales en este sector era del 32.25%. El país con el porcentaje más alto era Estonia con un 46.4% de mujeres y el más bajo Malta

con un 22.5%. Si analizamos la progresión de los datos, Eslovenia es el país que más ha cambiado sus ratios iniciales, creciendo casi un 16% en 12 años.

Fases de Yuxtaposición y Explicación

La interpretación de los datos realizada en el apartado anterior se complementa en este epígrafe con representaciones gráficas que muestran la yuxtaposición y evolución de los indicadores. Se da comienzo con las gráficas extraídas de los datos del primer indicador:

Porcentaje de mujeres, de la población total de cada país, con titulación en educación superior CINE 5-6. Tal y como se muestra en las Gráficas 1 y 2, y tal y como se describió en la Tabla 1. Porcentaje de mujeres y hombres con CINE 5-6, es evidente que, en el periodo de tiempo seleccionado, hay un incremento generalizado en el número de hombres y mujeres que obtienen títulos universitarios. Así, en los cinco países seleccionados crece el porcentaje de hombres y mujeres egresados en los niveles formativos CINE 5-6. Con respecto al tema que nos atañe, es necesario señalar que, en el año 2015, en todos los países es el sector femenino el que mayores porcentajes recoge de egresadas universitarias del nivel formativo CINE 5-6. En unos países, como es el caso de Estonia, Eslovenia o Chipre, con una gran diferencia porcentual entre ambos sexos, y en otros como Luxemburgo o Malta con diferencias más moderadas, pero en todos los casos, con un mayor porcentaje de tituladas mujeres.

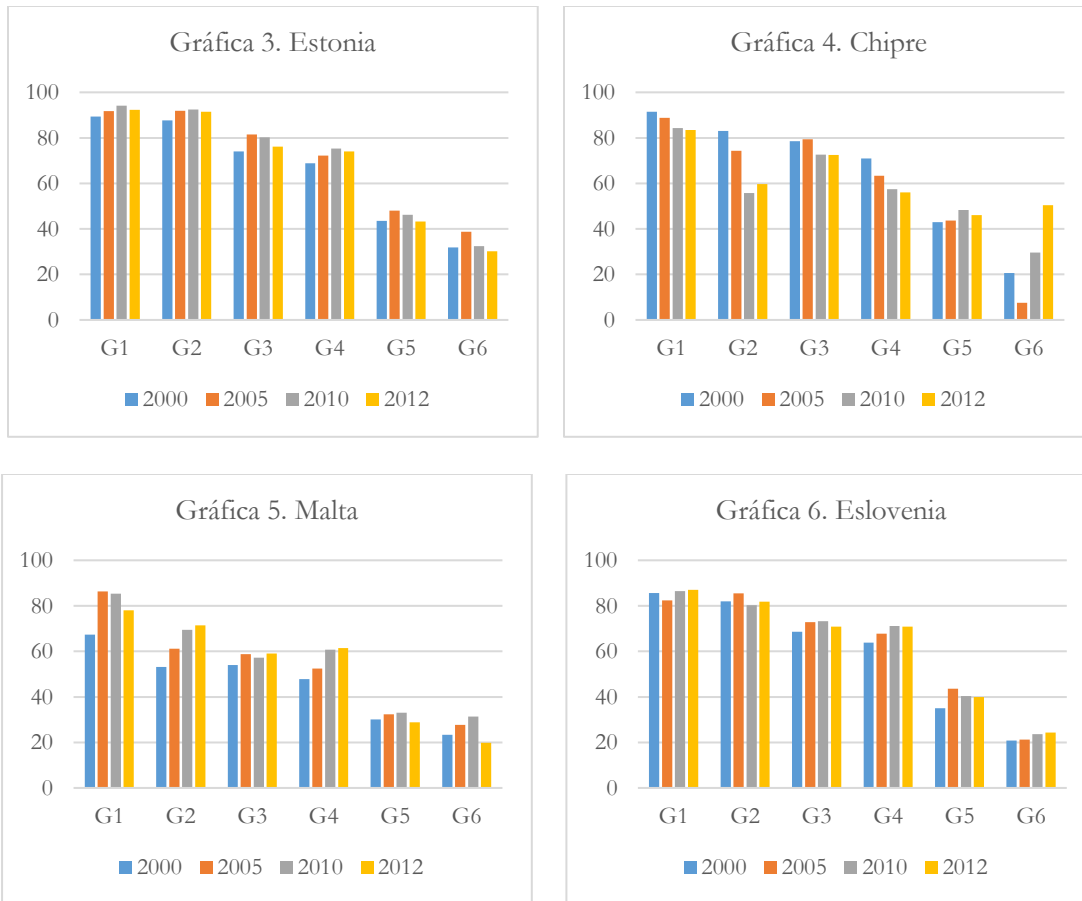


Gráficas 1 y 2. Porcentaje de hombres y mujeres con titulación CINE 5-6.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat.

Cabe destacar también que esta situación descrita en el año 2015, no era igual en el año 2000, año en que Estonia, Chipre y Eslovenia tenían un mayor porcentaje de hombres egresados de titulación superior que de mujeres. Curiosamente, los mismos países que a finales de 2015 muestran mayor diferencia porcentual a favor de las mujeres.

Porcentaje de egresadas por titulación, en relación a los egresados totales de cada especialidad, y los cambios en sus perfiles académicos CINE 5-6, nos muestra la evolución de los perfiles académicos. En las Gráficas 3 a 6, se muestra el desarrollo de los perfiles académicos por año y nación. Queda patente el análisis realizado en el apartado anterior. En el caso de los dos primeros grupos, esto es, el Grupo 1. Educación y Formación, y el Grupo 2. Salud y Bienestar social, observamos que, en su total, el número de mujeres es considerablemente mayor en todos los países. Añadido a este hecho, se distingue como a lo largo del tiempo en Estonia, Malta y Eslovenia, el porcentaje de mujeres que eligen estudiar estas ramas de la formación universitaria, aunque de forma moderada, ha seguido creciendo. Llama la atención el caso de Chipre, cuyos Grupos 1 y 2, no solo muestran una progresiva disminución en el número de mujeres tituladas en ambas áreas, sino que, además, tal y como refleja la Gráfica 4, el porcentaje de mujeres tituladas en el Grupo 2 en el periodo de tiempo más reciente (año 2010, y año 2012) muestran que dicha área de estudio en este país ya no es una de las que mayor representación femenina tiene.



Gráficas 3-6. Porcentaje de egresadas por especialidad.(CINE 5-6)⁶

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat.

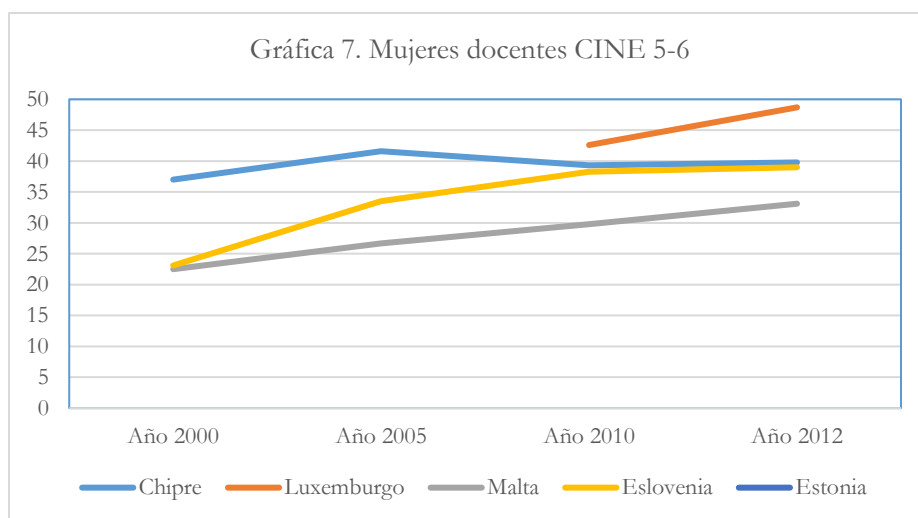
⁶ No se ha incluido gráfica de Luxemburgo debido a la falta de indicadores que muestren su evolución longitudinal.

De igual manera el Grupos 3. Humanidades y Arte y Grupo 4. Ciencias Sociales, Derecho y Empresariales, muestran un crecimiento progresivo en tituladas de dichas áreas, siendo en todos los casos también sectores con mayor representación femenina, ya que como muestran las gráficas, todos los países cuentan con más del 50% de egresadas en dichas especialidades. Nuevamente destacamos el caso de Chipre, que sigue mostrando decrecimiento en sus porcentajes de egresadas tanto en Humanidades y Arte (Grupo 3) como en Ciencias Sociales, Derecho y Empresariales (Grupo 4). Los datos muestran que la tendencia se orienta claramente hacia el decrecimiento del sector femenino en dichas especialidades.

Finalmente, con respecto a los Grupos 5 y 6, esto es, Matemáticas, Ciencias y Tecnología el primero, e Ingeniería y Construcción el segundo, se debe reconocer (como muestran las gráficas) que se trata de los sectores que menor representación femenina tienen ya que en ninguno de los territorios nacionales el porcentaje de mujeres en dichas áreas de estudio llega a alcanzar el 50%. Sin embargo, se observa también que las gráficas no muestran una tendencia común entre los países: por un lado, los casos de Estonia y Malta (Gráfica 3 y Gráfica 5, respectivamente) muestran que, desde el año 2000 hasta el 2012, ha habido oscilaciones en los porcentajes de egresadas en dichas especialidades, siendo la tendencia a la baja en mujeres graduadas. Por otro lado, los casos de Chipre (Gráfica 4) y Eslovenia (Gráfica 6) que muestran un crecimiento progresivo en los porcentajes de egresadas tanto en Matemáticas, Ciencias y Tecnologías, como en Ingeniería y Construcción. Si bien los datos generales siguen mostrando en ambos países unos porcentajes inferiores al 50% cabe destacar el significativo incremento, a más del doble, de egresadas del Grupo 6. Ingeniería y Construcción en Chipre entre los años 2000 y 2012.

Proporción de mujeres docentes en el ámbito de educación superior CINE 5-6.

Finalmente, en la Gráfica 7. Distribución de mujeres docentes en CINE 5-6, los datos más positivos los muestra Luxemburgo con un porcentaje en torno al 48% de mujeres que acceden a la función docente en etapas de educación superior en el año 2012. Los demás países muestran datos inferiores al de Luxemburgo, siendo el porcentaje menor el de Malta en el año 2000, con apenas un 25% de mujeres en docencia universitaria.



Gráfica 7.

Gráfica 7. Distribución mujeres docentes en CINE 5-6.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat.

No parece haber correspondencia entre el porcentaje de egresadas de nivel educativo CINE 6 (ver Tabla 3) que es la etapa formativa previa a la función docente universitaria, y el porcentaje de activas laborales en dicho perfil docente. Dato que resulta llamativo, dado que mientras la mayoría de egresadas en educación y formación son mujeres (Gráficas 3-6), todavía la mayoría de docentes universitarios son hombres.

No obstante, la Gráfica 7 muestra una mejora en los indicadores, ya que en todos los casos hay una tendencia al alza⁷, y al leve pero continuo crecimiento de la representación femenina, tanto en el nivel formativo CINE 6, previo al desempeño docente en educación superior, como en el mismo desempeño docente en los niveles CINE 5 y 6.

Una vez analizados estos factores, llegamos a la conclusión de que el periodo de tiempo seleccionado ha conllevado cambios positivos en relación al acceso de la mujer a la educación superior, aumentando el porcentaje de mujeres egresadas, y en ciertos territorios, acercando la ratio entre hombres y mujeres en los perfiles académicos, sobre todo en aquellos que tradicionalmente han estado más masculinizados. No obstante, algunos modelos sociales de carácter tradicional continúan transmitiéndose a los perfiles universitarios tradicionalmente reservados para cada uno de los géneros, reproduciendo roles académicos y, por lo tanto, laborales.

Conclusiones y Discusión

Desde el año 2000 hasta la actualidad, se ha caminado hacia una Europa más equitativa, gracias a la puesta en marcha de políticas a favor de la igualdad de género en el terreno educativo (Ramírez & Matarranz, 2015). Estas políticas han mejorado la participación de la mujer en la educación, el ámbito laboral y en las propias intervenciones políticas, sin embargo, los avances en el ámbito público no han conllevado un cambio sustancial en el rol de las mujeres en el espacio doméstico (Garrocho Burgos, 2012), y las desigualdades se siguen reproduciendo en el ámbito laboral, donde las mujeres mantienen salarios más bajos (Comisión Europea, 2016) y “no llegan a la meta en la misma proporción que ellos, si consideramos que el objetivo de formarse supone llegar a encontrar un empleo” (Garrocho Burgos, 2012, p. 414). Estas discrepancias, entre acceso a la educación y al mundo laboral, han originado que los estudios de género en Europa sitúen el foco en las elecciones de campo educativo y profesional, así como en las desigualdades relacionadas con la educación postobligatoria (Jurviste, Prpic & Claros, 2015).

En esta línea de análisis, comenzamos este apartado de conclusiones y discusión afirmando que las diferencias de género en el acceso a la educación superior en Europa han disminuido, e incluso en algunos campos el número de mujeres es mayor que el de hombres a nivel de máster, aunque se mantiene inferior a nivel de doctorado (Ramírez & Matarranz, 2015; Jurviste, Prpic & Claros, 2015). Así bien, las Políticas Educativas puestas en marcha en pos de la igualdad de género, tanto a nivel internacional instigadas por organismos internacionales, como a nivel supranacional, como es el caso de la Unión Europea, han ido permeabilizando progresivamente en los países miembros de la Unión Europea. Buena muestra de ello son los países seleccionados para nuestro estudio, que han evidenciado unos indicadores cada vez más esperanzadores para el sector femenino en cuanto a la educación superior y desarrollo profesional.

Se recogen a continuación las tendencias en los países seleccionados que se derivan del estudio:

- Evolución positiva en el porcentaje de ciudadanos (hombres y mujeres) que acceden a niveles educativos universitarios. Destacando que el porcentaje de mujeres ha tenido, desde el año 2000 hasta la actualidad, un mayor crecimiento

⁷ A falta de los datos de Eslovenia.

que el de hombres. Es necesario reconocer, a la luz de los datos estudiados, que en la actualidad son más las mujeres que participan y obtienen titulaciones en educación superior. Así como también son más las mujeres que se preparan para su desarrollo profesional en las etapas educación superior. La mejora en el acceso a la educación terciaria también ha sido analizada en otros estudios, por ejemplo, por la Comisión Europea (2017) y por Morley (2013) en la Unión Europea, por David (2015) en Reino Unido o por Duru-Bellat (2015) en Francia, todos ellos confirmando la tendencia al alza de los casos elegidos en esta investigación.

- Falta de equidad en la profesión docente en la etapa de educación superior, ya que los porcentajes menos equitativos se encuentran en el indicador de mujeres docentes. La diferencia entre hombres y mujeres docentes se ha visto reducida en el periodo de tiempo comprendido entre el año 2000 y la actualidad, sin embargo, esta la diferencia sigue siendo significativa, y el porcentaje de mujeres que acceden a la función docente es muy bajo. Sobre todo, teniendo en cuenta el incremento que se ha producido en el porcentaje de mujeres que tienen la preparación requerida para acceder a la función docente universitaria. En relación a la escasez de mujeres docentes en la educación terciaria, encontramos tendencias similares en toda Europa (Eurostat, 2015; NIsslé, 2016; Ramírez & Matarranz, 2015). Llama la atención que, si bien en los niveles inferiores el número de mujeres es superior en todos los países, en educación terciaria las docentes están infrarrepresentadas en todos los sistemas europeos excepto en Letonia (56.3%), Lituania (55.5%) y Finlandia (50.7%) (Eurostat, 2015). Tal y como argumenta Garrocho Burgos (2012), esto no solo provoca frustración para las mujeres, sino que ralentiza el crecimiento desde una perspectiva social al suponer “[...] un desperdicio de recursos humanos en la medida en la que se restringen los horizontes laborales a todo un colectivo bien preparado y formado para entrar, en términos de igualdad de oportunidades, en el mercado de trabajo” (p. 414).
- Una modesta tendencia a la paridad, eso es, un leve decrecimiento de la representación femenina en sectores o especialidades formativas altamente feminizadas, como es el caso de las titulaciones dedicadas a la educación y a los cuidados, (esto es Educación y Formación o Salud y Bienestar social), así como un leve crecimiento de la representación femenina en sectores o especialidades formativas altamente masculinizadas, como son los casos de las Matemáticas, las Ciencias, las Tecnologías, las Ingenierías o la Construcción. Si bien, se debe reconocer que dicha tendencia es casi más una esperanza derivada de unos primeros indicadores de cambio, que una realidad tangible, dado que los datos recogidos aún muestran grandes sectores “de hombres” y grandes sectores “de mujeres”. Este fenómeno podría ser considerado como segregación horizontal⁸ dado que el aumento de estudiantes universitarias no ha modificado la conservación de perfiles académicos en función del género. Así bien, como decíamos, las mujeres siguen sobrerrepresentadas en ámbitos de formación,

⁸ La segregación horizontal hace referencia a la concentración del número de mujeres y/o de hombres en sectores específicos relacionados con el estereotipo social asociado a dicho género.

educación, ciencias sociales y arte, mientras que, en matemáticas, ciencias e ingenierías, la representación femenina es escasa.

Este último resultado muestra que un mayor acceso a la educación no ha evitado la feminización o masculinización de algunos campos académicos. Esta barrera ha sido analizada en otros estudios generales sobre Europa (Morley, 2013), así como en estudios de casos, por ejemplo, en España (Mangas & Fernández Cornejo, 2013) o en Reino Unido, Alemania y Suiza (Murphy & Oesch, 2014). Otros análisis se han centrado en profesiones concretas, como el estudio de Ramakrishnan, Sambico, & Jagsi (2014) sobre mujeres en el área de medicina en países escandinavos y de Europa del Este. Todos ellos, independientemente del área que suscribían, han ofrecido resultados similares a los del presente estudio, cabe por lo tanto reflexionar sobre qué iniciativas podrían aumentar la igualdad en dichos factores.

El interés mostrado hasta el momento por la Unión Europea por la igualdad de género es evidente, y las iniciativas puestas en marcha así lo demuestran. Un ejemplo de ello es el Pacto Europeo por la Igualdad de Género 2011-2020 (CE, 2011); en el cual el Consejo Europeo muestra su interés en seguir trabajando para conseguir un mayor equilibrio educativo por medio de la formulación de objetivos tales como “Eliminar los estereotipos de género y fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en todos los niveles de la educación y la formación, así como en la vida laboral, con el fin de reducir la segregación por sexos en el mercado laboral” (CE, 2011, p. 12). Otro ejemplo lo hallamos en el plan de crecimiento económico para la década 2010-2020, aprobado por el Consejo Europeo en junio de 2010. Y que establece entre otros objetivos tales como: aumentar el número de mujeres que participen en proyectos científicos de investigación y aumentar el número de mujeres que dirijan dichos proyectos, llegando a alcanzar, al menos, un 25% de representación en las posiciones con mayor responsabilidad decisoria.

Para la consecución de dichos objetivos, así como para la continuidad del trabajo en pos de la igualdad de género tanto en materia educativa como en la totalidad de la realidad social, se plantean algunas propuestas de acción sobre las que versaría la discusión sobre la igualdad:

En primer lugar, se propone el establecimiento de políticas, no sólo educativas, que abarquen de forma global los estereotipos de género. Sin embargo, la segregación de perfiles universitarios se gesta desde la infancia, así como la segregación de perfiles laborales es consecuencia del nivel de educación anterior. Por lo tanto, sería especialmente relevante no esperar hasta el acceso a la educación terciaria para animar a las niñas a conocer e investigar campos como las matemáticas o las ingenierías (tal y como fomentar la Plataforma de Acción de Beijing), sino comenzar desde el inicio de la etapa escolar, y prolongar las iniciativas de igualdad durante toda la escolarización. En este aspecto deberían incluirse, por ejemplo, políticas sobre eliminación de estereotipos en la comunicación audiovisual para la infancia, como propone Carretero García (2014) y seguir trabajando, entre otras, sobre políticas de “[...] reconciliación de la vida profesional y la privada, la maternidad, el cuidado parental [...]” (Arroyo & Correa, 2009, p. 284).

En segundo lugar, teniendo como objeto desarrollar políticas de igualdad comprensivas, sería interesante observar (en futuros análisis) las tasas de inserción laboral según el género, en función del área o sector profesional de que se trate. Y dando un paso más, podría ser oportuno profundizar y estudiar sobre qué consecuencias produce en las mujeres y en la sociedad, encontrarse en una situación de igualdad de acceso, pero de limitada igualdad de crecimiento, desarrollo profesional y oportunidades reales, ya que como argumenta Garrocho Burgos (2012), esta situación produce frustración y provoca que las mujeres puedan llegar a pensar que se han formado para nada. Cuestión que resulta evidente, tanto es así que dicho fenómeno, se denomina comúnmente como “techo de cristal”.

Referencias

- Arroyo, A., & Correa, E. (2009). *Políticas de equidad de género: Unión Europea*. En A. Girón (Coord.), *Género y Globalización* (pp. 271-285). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (9), 39-56.
- Carretero García, A. (2014). Publicidad sexista y medios de comunicación. *Revista CESCO de Derecho de Consumo*, 10, 130-142.
- Comisión Europea. (2017). *2017 Report on equality between women and men in the EU*. European Union, Belgium.
- Conclusiones del Consejo sobre el sobre Pacto Europeo por la Igualdad de Género (2011-2020). (2011/C 155/02) Diario Oficial, serie C, número 155, de 25 de mayo de 2011.
- Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
Fecha de acceso: 15 de junio de 2016.
- Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas, de 17 de junio de 2010. Disponible en: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13-2010-INIT/es/pdf> Fecha de acceso: 20 de junio de 2016.
- David, M. E. (2015). Women and Gender Equality in Higher Education? *Education Science*, 5, 10–25.
- Decisión del Consejo, de 20 de diciembre de 2000, por la que se establece un programa de acción comunitaria sobre la estrategia comunitaria en materia de igualdad entre mujeres y hombres. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, número 17, de enero de 2001.
- Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades (2008). *Manual para la perspectiva de género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Duru-Bellat, M. (2015). *Access to Higher Education: the French case*. Institut de Recherche sur l'Éducation.
- Eurostat. (2015). *World Teachers' Day Women teachers over-represented at early stages of education in the EU*. Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7017572/3-02102015-BP-EN.pdf/5a7b5406-4a0d-445b-8fa3-3558a8495020>
Fecha de acceso: 10 de marzo de 2017
- Garrocho Burgos, F. J. (2012). Educación y Modelos de Género en Europa Durante Los Siglo XIX y Principios del XX: “El Modelo De Finlandia” y el Nacimiento del Feminismo Europeo. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 391-417.
- González, A., & Madrid, J. M. (1996). Políticas para la igualdad de oportunidades de la mujer: Educación, formación y empleo. *Revista Española de Educación Comparada* (2), 117-137.
- Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Imperio*. Harvard University Press. Cambridge.
- Jurviste, U., Prpic, M., & Claros, E. (2015). Women and education in the EU. European Parliamentary Research Service.
- Mangas, L. E., & Fernández Cornejo, J. A. (Coords.) (2013). *Panorama Laboral 2013. Análisis de algunas de las causas últimas de la desigualdad de género en el mercado laboral. Implicaciones para las políticas de empleo*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/85-2013-12-17->

- Causas%20%20%20C3%BAltimas%20desigualdad%20g%C3%A9nero%2027_septiembre_2013 (corregido).pdf Fecha de acceso: 10 de marzo de 2017
- Morley, L. (2013). *Women and Higher Education Leadership: Absences and Aspirations*. United Kingdom: Leadership Foundation for Higher Education.
- Muñoz-Repiso, M. (2010). Mujer y educación y en la Unión Europea. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 187-200.
- Murphy, E., & Oesch, D. (2014). *The feminization of occupations and wage change: a panel analysis of Britain, Germany and Switzerland*. University of Laussane: Swiss National Competence Center in Research LIVES.
- NIsslé, C-V. (Eds.) (2016). *Higher education and research. Moving towards gender equality? Key figures*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris: DGESIP/DGRI-SIES.
- Ramakrishnan, A., Sambico, D., & Jagsi, R. (2014). Women's Participation in the Medical Profession: Insights from Experiences in Japan, Scandinavia, Russia, and Eastern Europe. *Journal of Women's Health*, 23(11), 927-934.
- Ramírez, E., & Matarranz, M. (2015). Igualdad de género en educación. El caso de la Unión Europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, (3), 114-136.
- Resolución del Parlamento Europeo, de 27 de septiembre de 2007, sobre la igualdad entre mujeres y hombres en la Unión Europea - 2007 (2007/2065[INI])
- Resolución aprobada por la Asamblea General, de 13 de septiembre de 2000. Declaración del Milenio. Asamblea General de las Naciones Unidas, 2000.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ed. Morata.
- Statistical Office of the European Communities. [base de datos]. Luxemburgo: Eurostat. Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat> Fecha de acceso: 15 de junio de 2016.
- Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE), firmado en Roma el 25 de marzo de 1957.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Informe Final. Francia. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> Fecha de acceso: 20 de junio de 2016.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 109-144.

Sobre las Autoras

María Matarranz

Universidad Autónoma de Madrid

matarranzm@gmail.com / maria.matarranz@uam.es

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid.

Profesora en el departamento de didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) en la Universidad Autónoma de Madrid.

Eva Ramírez

Universidad Isabel I

evarcmail@gmail.com

Doctora en Educación comparada por la Universidad Normal del Este de China (Shanghái) y la Universidad Autónoma de Madrid.

Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) en la Universidad Autónoma de Madrid.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 26 Número 69

4 de junio 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**,
(Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**,
(Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger, Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil