

Política de género en la educación superior latinoamericana. Los desafíos que enfrentan las profesoras

M. Fernanda Astiz
Canisius College
astizm@canisius.edu

Los esfuerzos globales a favor de la igualdad de género recobraron su impulso a partir de finales de la década de 1970 de la mano de los nuevos movimientos sociales encabezados por mujeres de todas las edades en defensa de sus derechos. A su vez, los mismos dieron cuenta del estancamiento del progreso adquirido en las décadas anteriores. Al igual que las experiencias de mujeres en otras profesiones, la vida de las profesoras universitarias en la mayor parte del mundo no ha estado exenta de desafíos, particularmente en instituciones que históricamente priorizaron los intereses de sus homólogos masculinos. Esta investigación en curso sugiere que, a pesar de los avances logrados por las profesoras, las casas de estudio en América Latina siguen estando dominadas tanto administrativamente como políticamente por un orden patriarcal.

Palabras clave: educación, brechas de género, políticas de equidad de género, profesoras universitarias, cambio institucional

Global efforts for gender equality regained momentum at the end of the 1970s from new social movements led by women of all ages in defense of their rights. The movements, in turn, revealed stagnation in the progress achieved in previous decades. Like the experiences of women in other professions, the lives of female university professors in most parts of the world have not been free of challenges, particularly in institutions that historically prioritized the interests of their male counterparts. This ongoing research suggests that, despite the progress made by women professors, centers of learning in Latin America continue to be dominated both administratively and politically by a patriarchal order.

Keywords: education, gender gap, higher education gender equity policies, women faculty, institutional change

Introducción, objetivos e información contextual y teórica

Los esfuerzos globales en pos de la igualdad de género, aunque no son nuevos, cobraron impulso como resultado de los movimientos mundiales por los derechos de las mujeres que comenzaron a finales de la década de 1970. Esas iniciativas pusieron atención no solo en la igualdad de derechos de las mujeres, sino también en la importancia de reducir todas las formas de discriminación contra las mujeres. Las Naciones Unidas, por ejemplo, aprobó la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) en 1979. Tanto la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos de 1993 como la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995 hicieron eco de la CEDAW y reafirmaron el papel central de los gobiernos, las instituciones educativas y otras asociaciones de interés colectivo, como los movimientos contra la pobreza, las organizaciones internacionales y las organizaciones no gubernamentales (ONGs), en la reducción de la desigualdad de género y la discriminación.

Esta confluencia de esfuerzos de diferentes actores políticos posicionó a los derechos de las mujeres y a la igualdad de género como valores y aspiraciones globales por las que todos los países e instituciones sociales deberían luchar. Sin embargo, si bien se lograron algunos avances, el mundo ha sido testigo recientemente del advenimiento de nuevos movimientos a favor de los derechos de las mujeres y la igualdad de género —por ejemplo, Marchas de Mujeres, #MeToo, Ni Una Menos y #BringBackOurGirls— que han dado cuenta del estancamiento de dicho progreso en las estructuras e instituciones sociales, políticas y culturales (ONU Mujeres 2020).

A mediados de los años noventa varias investigaciones internacionales ya habían demostrado que la educación superior era un contexto poco inclusivo para las mujeres, tanto para sus estudiantes como para sus docentes (González Suárez 1990; Acosta-Belén y Bose 1991; Riger et al. 1997). Y al igual que las experiencias de mujeres en otras profesiones, la vida de las profesoras universitarias en la mayor parte del mundo no ha estado exenta de desafíos, particularmente en instituciones que históricamente priorizaron los intereses de sus homólogos masculinos. La universidad ha sido y sigue siendo una institución dominada tanto administrativamente como políticamente por un orden patriarcal. Normativamente se han establecido diferentes formas de segregación de género que, aunque se nieguen discursivamente, han enmascarado una estructura organizativa social de orden “natural sexista”. Según ésta, los hombres y las mujeres son esencialmente diferentes y poseen capacidades disímiles; las formas organizativas predominantes promueven una estructura de poder social que valora los roles jerárquicos asignados a los hombres, la toma de decisión masculina y la dependencia femenina (Schmidt 1975).

La investigación acerca de las dificultades que experimentan las mujeres en la educación superior ha sido particularmente prolífera en EE.UU. y en Europa; sin embargo, a pesar de los avances registrados en la matrícula, la participación y la representatividad femenina en la educación superior latinoamericana, la producción académica acerca de las contribuciones y los desafíos de las profesoras ha tenido un desarrollo menor y, en su mayoría, o son casos de estudio de ciertas instituciones de

educación superior o de países en particular (Caballero Álvarez 2011; Quintana Nedelcu y Blazquez Graf 2017; Pessina Itriago 2018; Mesa Peluffo 2019).

Esta investigación en curso, de la que se presentan aquí resultados preliminares de su primera fase, examina las percepciones de las profesoras acerca de su propia condición en la educación superior latinoamericana. Específicamente analiza cómo las características institucionales del lugar de trabajo pueden obstaculizar sus oportunidades profesionales y su carrera en la educación superior. “El clima académico de una institución se refiere a las percepciones y expectativas de la institución tal como están codificadas en su misión, políticas y prácticas” (Carter-Sowell et al. 2019, 307). Se refiere a las reglas y los lineamientos (tanto formales como informales) que regulan el accionar de sus miembros y que se reflejan en los valores promulgados y aceptados por aquellos que forman parte de dicha institución. Es decir, la cultura organizacional estructura, condiciona y da sentido al comportamiento de los actores o las organizaciones (March y Olsen 1984; Jepperson 1991). El clima académico, las políticas de ascensos y salariales, los incentivos, etc., y todas las prácticas relacionadas con el funcionamiento de la institución están relacionadas con la cultura institucional u organizacional (Meyer y Rowan 1978; Astiz 2011).

Metodología y Análisis

Los datos aquí compartidos son producto de dos metodologías cualitativas implementadas hasta el momento. Por un lado, surgen del análisis del contenido de un relevamiento de fuentes secundarias relacionadas con el tema y publicadas principalmente en la región desde los años noventa y hasta el inicio del estudio a comienzos de 2018. Por el otro, surgen de narrativas personales obtenidas a través de intercambios electrónicos que la autora obtuvo con profesoras de casas de estudio de la región empleadas bajo un régimen de dedicación exclusiva. Dichos intercambios se basaron en un cuestionario semiestructurado desarrollado para los efectos del estudio y sustentado por la información provista en la literatura revisada (Marshall y Rossman 1999).¹ El cuestionario fue compartido con y validado por académicas de la región. Las instituciones de educación superior fueron clasificadas según su tipo de gestión y de control (privada-pública y sistema administrativo al que pertenecen: nacional, regional/provincial/municipal), según el tamaño, según su matrícula y según su tipo de gobierno y de las normas de gestión en el que se enmarcan (burocrático con grado variable de colegialidad, gerenciamiento académico con grado variable de colegialidad, gerenciamiento de negocios sin elementos de colegialidad, designado por el propietario) (Brunner y Peña 2011).² Los datos obtenidos hasta el momento dan cuenta de instituciones ubicadas fundamentalmente en los siguientes países: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y México.

¹ Nueve profesoras han participado hasta el momento, cuatro de Argentina, dos de Colombia y dos de México. Las participantes fueron contactadas utilizando una estrategia de selección por conveniencia.

² Las categorías “burocrático con grado variable de colegialidad (1)” y de “gerenciamiento académico con grado variable de colegialidad (2)” se definen a continuación: (1) designado por una autoridad, entidad (o instancia) pública con participación variable de la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, no-docentes); (2) designado por la autoridad institucional con procesos variables de consulta.

El cuestionario para orientar las narrativas de las profesoras se centró principalmente en los siguientes aspectos de su vida académica: valoración y productividad de su trabajo; disparidad aparente en el tratamiento basado en el género; limitaciones percibidas por las mujeres debido a las responsabilidades asignadas y las evaluaciones de desempeño; oportunidades de asumir posiciones de liderazgo en la estructura organizativa de la institución; y, por último, posibles limitaciones en el avance de su carrera académica. Estas categorías, que fueron identificadas previamente durante el proceso de evaluación de las fuentes secundarias, se utilizaron para el análisis y la organización de los resultados en curso.³

Resultados

Según datos obtenidos a través de los indicadores del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de 2017 y el informe de la Red INDICES 2018 (García de Fanelli 2018), aproximadamente 1.7 millones de personas conformaban el total del cuerpo docente de las instituciones de educación superior de Iberoamérica, del cual el 45% eran mujeres. Si bien la representación femenina del cuerpo docente ha aumentado en dichas casas de estudio, el aumento no se ha dado en la misma proporción que el incremento de la representación femenina en la matrícula total de la educación superior en la región, el que era del 55% en el 2016. Del mismo modo, la distribución del personal académico según gestión estatal o privada guarda una relación similar al incremento de la privatización de la matrícula de educación superior, la que registraba una participación total de casi el 55% en América Latina. Debe destacarse que más de un informe sobre el estado de la educación superior en la región advierte de las dificultades de proveer datos cuantitativos y demográficos del personal académico universitario por sector, debido a la segmentación interna del cuerpo docente, la diversidad de funciones que cumplen distintos grupos de profesores y profesoras y que un número reducido de ellos trabajan en una sola institución bajo un régimen de jornada completa (Brunner y Miranda 2016; García de Fanelli 2018).

De todos modos, más allá de la institución a la que pertenecen las profesoras, los datos preliminares de este estudio muestran que las dificultades que enfrentan se encuentran presentes fundamentalmente en dos de los tres ámbitos de la labor académica: la investigación y la administración universitaria. Contundentemente, la educación superior es vista por las participantes, y corroborada por la literatura regional en el tema, como un contexto en donde aún se desarrollan comportamientos y prácticas institucionales dirigidas a ejercer diferentes formas de control social sobre las mujeres a través de “prácticas de coerción, aislamiento, y abuso de poder masculino”, tal cual provisto en una de las narrativas de las participantes, asimismo como en Marrero y Mallada (2009) y Rodigou Nocetti et al. (2011). La inequidad de género también se pone en evidencia en la selección de cargos, principalmente de los administrativos. El sistema de ascensos a cargos de mayor jerarquía se percibe en gran parte de las narrativas de las entrevistadas y en la literatura, asociados a influencias políticas y no necesariamente en función de los méritos personales, sobre todo en la educación superior pública de gran envergadura

³ Los datos de las participantes se mantendrán en el anonimato a lo largo de este ensayo (y estudio) para proteger la identidad de las participantes y de las instituciones. Los mismos serán compartidos con la comunidad académica en futuras publicaciones y con investigadores/as interesados en colaborar en este tema.

y de tipo burocrático y/o gerenciamiento colegiado (datos propios y también corroborados en Maldonado-Maldonado y Acosta 2018)

Los datos obtenidos de las narrativas de las participantes dan cuenta de la falta general de culturas institucionales que incentiven la implementación de programas de mentores y de redes de apoyo para la promoción y el aprendizaje de la labor profesional, como así también de la falta de políticas claras de cooperación e inclusivas entre pares. Asimismo, las entrevistadas advierten reglas formales e informales que, aunque no identificadas necesariamente como discriminatorias y desarrolladas en torno a la “norma masculina” (así resaltado en una de las narrativas), consideran dificultosas para su labor. Algunas de esas dificultades se atribuyen a decisiones personales, como ser, “la postergación de los estudios de posgrado por priorizar la crianza de l@s niñ@s y la atención de adult@s mayores”, textual de una de las narrativas e identificadas en varias de las narrativas obtenidas como tensión entre expectativas familiares y profesionales, y también expuestas en Berrios 2007.

Otras dificultades las ven asociadas a la asignación y a la competencia por los recursos para la investigación. Datos provistos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ya confirmaban estas dificultades. La participación femenina en la educación superior baja considerablemente en la transición entre los estudios de maestría y de doctorado y es aún más significativo su descenso entre aquellas que se incorporan al trabajo académico y a la investigación (UNESCO 2012).

Del mismo modo, las participantes reconocen como problemática la falta de representación femenina en las ciencias exactas y naturales y en las áreas tecnológicas. Esta ausencia se advierte en gran parte en las casas de estudio de los países de la región, aunque se ve acentuada en aquellas instituciones más grandes y con una fuerte orientación científica. Estas áreas de conocimiento siguen siendo espacios fundamentalmente masculinos, donde las prácticas institucionales basadas en el estereotipo sobre la falta de interés y de competencia científica de las mujeres continúan perpetuando dicha construcción social. No por nada la representación femenina en la educación superior sigue predominando en áreas humanísticas, en las ciencias de la educación y en las ciencias sociales (UNESCO 2018).

En cuanto a la valoración y productividad del trabajo y disparidad en el tratamiento, queda clara la percepción general de las participantes acerca de la diferenciación realizada entre el valor otorgado a la producción y al trabajo académico masculino y femenino. Como lo expresa una de las entrevistadas: “el trabajo científico está inmerso en un contexto social sexista que tiene injerencia en todos los órdenes de la investigación académica, desde la selección de los temas de investigación y perspectivas teóricas hasta la elección de los criterios de evaluación”. Inclusive, los temas abordados y las características de los estudios sobre los que escriben los profesores tienen, en muchos casos, mayor aceptación, distribución y difusión que los que publican las profesoras (Rojas Betancur, Méndez Villamizar y Montero Torres 2013).

Por otro lado, las entrevistadas mencionan que, si bien los sistemas utilizados para la evaluación de proyectos y de rendimiento académico por aquellas instituciones que priorizan la investigación, tanto públicas como privadas (de tipo burocrático o de gerenciamiento colegiados) reconocen los logros de las mujeres, juzgan su producción y desempeño como insuficientes, incluso cuando ellas han obtenidos becas o fondos similares a los de sus pares masculinos. Las narraciones y las entrevistas expresan las frustraciones de las profesoras con sus niveles de productividad académica, ya que no los consideran suficientes para su avance profesional.

Las entrevistas y narrativas también revelan la insatisfacción de las profesoras con la falta de visibilidad de sus aportes académicos. Consideran que sus publicaciones indexadas, citas y referencias o no son debidamente registradas o la información agregada de uso institucional y político tiende a hacer invisible o enmascarar sus contribuciones al conocimiento científico (también mencionando en Pessina Itriago 2018). Cabe destacar que dicha invisibilidad la ven extendida a otras esferas del ámbito académico. Algunas participantes destacan su frustración con el silenciamiento que viven cotidianamente. En reuniones en donde se tratan asuntos académicos varios o de investigación, y en las que ellas son minorías, sienten que sus opiniones no son escuchadas o valoradas. Como lo expresa una entrevistada, “si el mismo comentario lo realiza un hombre, la contribución es considerada seriamente”.

Las participantes mencionan que las instituciones públicas y privadas de prestigio priorizan el éxito en la carrera académica en base a los siguientes términos: la frecuencia y la capacidad para dirigir proyectos de investigación, los montos de financiación adquirida para solventar los proyectos, las presentaciones y la participación en congresos internacionales y el número de publicaciones. La enseñanza, ámbito en el cual muchas de las profesoras reportan también encontrar satisfacción profesional, queda relegada a un segundo plano.

En las narrativas, las profesoras expresan tener serias dificultades para acceder a puestos administrativos de mayor jerarquía, y lo costoso que les resulta el acceso a cargos docentes con mayor dedicación y nivel de responsabilidad (este punto también se resalta en los trabajos de Saracosti 2006 y en Olavarría 2011). Dichas percepciones se confirman con la baja representatividad de las mujeres en las rectorías. Sobre la base de una muestra de nueve países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela), datos de IESALC (2020) revelan que solo el 18 % de universidades públicas están lideradas por mujeres. Asimismo, las participantes denotan que, de asumir cargos administrativos, los mismos se concentran en áreas curriculares y en aquellos cargos directivos de menor rango administrativo, como dirección de carreras o programas, y más recientemente en algunos decanatos. Las entrevistadas atribuyen algunos de estos logros a las políticas de cuotas de distribución de género presentes en algunas universidades. Ello sigue poniendo en clara evidencia la metáfora del “techo de cristal” (Torres González y Pau 2011). Estas circunstancias provocan, a la par, desigualdades en la estructura de salarios (Maldonado-Maldonado y Acosta 2018). Algunas de las participantes agregan que, por lo general, los cargos jerárquicos valoran el trato más directo y agresivo considerándolo competitivo, eficiente y apropiado para el puesto y asociado a los

hombres. Sin embargo, cuando el mismo es expresado por mujeres, ellas son percibidas como “groseras, insensibles e histéricas tanto por sus pares hombres como mujeres” (así lo expresa una de las entrevistadas).

Discusión

Los temas de desigualdad de género y de discriminación en la educación superior son incómodos y difíciles de abordar. Por lo general, al igual que en otros contextos geográficos, dichas prácticas siguen encubiertas en América Latina. Los hallazgos preliminares presentados aquí, que claramente no pueden ser generalizados, sugieren considerar seriamente las condiciones laborales actuales de las profesoras y revisar las prácticas institucionales para fomentar culturas universitarias más inclusivas, sobre todo en las áreas administrativas y de investigación. Si bien se han logrado avances al respecto, aparentemente serían pocas las instituciones de educación superior en los contextos aquí presentados que están bien posicionadas y preparadas organizacionalmente no solo para fomentar una autocrítica institucional, sino también para instituir un enfoque holístico que contribuya a un bienestar generalizado de las mujeres académicas. Las culturas organizacionales de determinadas instituciones parecerían dar cuenta de las dificultades que interfieren en el desarrollo y el desempeño académico de las profesoras. Es imperante que la profundización de las investigaciones de este tipo contribuya a desenmascarar prácticas contrarias a la institucionalización de la igualdad de género.⁴ Las profesoras y las instituciones, cualquiera sea su composición y tipo organizacional, merecen dicha transparencia para promover un cambio profundo atento a la modificación de prácticas, reglamentaciones y estructuras.

Dr. M. Fernanda Astiz, Professor, Canisius College, Buffalo, New York, specializes in comparative social policy. She is author of multiple publications in English and Spanish and is coeditor of *The Global and the Local: Diverse Perspectives in Comparative Education*. She has contributed to numerous media venues and magazines such as the *Buffalo News*.

Referencias

Acosta-Belén, Edna, and Christine E. Bose, eds.
1991 *Perspectives and Resources. Integrating Latin American and Caribbean Women into the Curriculum and Research*. Albany, NY: CELAC/IROW.

⁴ En este sentido, el próximo paso de esta investigación explorará si además de las diferencias ya advertidas existen otras entre organizaciones de las mismas características en los países analizados, así como entre los mismos.

Astiz, M. Fernanda

2011 “Los desafíos de la educación comparada contemporánea para informar el debate político-educativo: Una perspectiva teórico-metodológica”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 2 (2): 63–72.

Berrios, Paulina

2007 “Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile”. *Calidad en la Educación* 26: 39–53.
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/232>

Brunner, José Joaquín y Carlos Peña, eds.

2011 *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Brunner, José Joaquín y Daniel Andrés Miranda, eds.

2016 *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: UNIVERSIA-CINDA.

Caballero Álvarez, Rebeca

2011 “El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) 41 (3–4): 45–64.

Carter-Sowell, Adrienne R., Jyotsna Vaid, Christine A. Stanley, Becky Pettit, and Jericka S. Battle

2019 “ADVANCE Scholar Program: Enhancing minoritized scholars’ professional visibility.” *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*. 10.1108/EDI-03-2018-0059.

García de Fanelli, Ana

2018 “Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica a través de los Indicadores de la Red INDICES”. Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior.
<http://www.redindices.org/attachments/article/85/Panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20iberoamericana%20versi%C3%B3n%20Octubre%202018.pdf>

González-Suárez, Mirta

1990 *El sexismo en la educación. La discriminación cotidiana*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

IESALC, Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

2017 “La Universidad del Siglo XXI en América Latina y El Caribe: un debate en desarrollo”. Educación Superior y Sociedad (ESS). Nueva Etapa, Colección 25° Aniversario, Vol. 24. ISSN 26107759 (formato digital). ISSN 07981228 (formato impreso).

2020 “Hacia el Acceso Universal a la Educación Superior: Tendencias Internacionales”. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

Jepperson, Ronald L.

1991 “Institutions, institutional effects, and institutionalism.” In *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, edited by W. W. Powell and P. J. DiMaggio, 143–163. Chicago: University of Chicago Press.

Marrero, Adriana y Natalia Mallada

2009 *La Universidad transformadora. Elementos para una teoría sobre educación y género*. Montevideo: FCS – Universidad de la República – CSIC.

Maldonado-Maldonado, Alma, and Felicitas Acosta

2018 “An Agenda in Motion: Women’s Issues in Latin American Higher Education.” *International Higher Education* 94: 2–4.

March, J., and J. Olsen

1984 “The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life.” *American Political Science Review* 88: 734–749.

Marshall, C., and G. B. Rossman

1999 *Designing qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mesa Peluffo, S.

2019 “Carreras académicas de mujeres en la Universidad de Costa Rica: Un reto para la igualdad”. *Actualidades Investigativas en Educación* 19 (1): 314–347. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35716>.

Meyer, J. W., and B. Rowan

1978 “The structure of educational organizations.” In *Organizational environments: Ritual and rationality*, edited by J. W. Meyer and W. R. Scott, 71–96. Beverly Hills, CA: Sage.

Olavarría A., José

- 2011 *La participación y el liderazgo de las mujeres dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) en las Américas*. Informe Final, Red Interamericana de Formación en Mujeres, Géneros y Desarrollo con Equidad (RIF-GED).
http://bvirtual.ucol.mx/equidadgenero/documentos/51_Informe_COLAM_Mujeres_y_liderazgo.pdf

ONU Mujeres

- 2020 *Igualdad de Género: A 25 Años de Beijing. Los Derechos de las Mujeres Bajo la Lupa*. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres.
ISBN/ISSN: 978-92-1-004992-4.

Pessina Itriago, M. M.

- 2018 “Reflexiones sobre las mujeres en la educación superior en el Ecuador. Las persistentes brechas de género”. *El Cotidiano* 34 (212): 55–64.
<https://search.proquest.com/openview/6a6fe97be838bb11f30588ab945a5a6f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292>

Quintana Nedelcu, Danay y Norma Blazquez Graf, coords.

- 2017 *Equidad de género en educación superior y ciencia*. CDMX: Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.ellibroylarosa.unam.mx/handle/123456789/1858>

Riger, S., J. Stokes, S. Raja, and M. Sullivan

- 1997 “Measuring perceptions of the work environment for female faculty.” *The Review of Higher Education* 21 (1): 63–78.

Rodigou Nocetti, Maite, Paola Blanes, Jacinta Buriyovich y Alejandra Domínguez

- 2011 *Trabajar en la Universidad. (Des) Igualdades de género por transformar*. Córdoba, Arg.: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Rojas Betancur, M., R. Méndez Villamizar y L. Montero Torres

- 2013 “Satisfacción laboral y relaciones de género en la Universidad”. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 40: 204–215. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229200015.pdf>

Saracostti, M.

- 2006 “Mujeres en la alta dirección de educación superior: Posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes”. *Calidad en la Educación* 25: 243–259.

Schmidt, S. W.

1975 “Women in Colombia: Attitudes and future perspectives in the political system.” In “The Changing Role of Women in Latin America.” Special issue, *Journal of Interamerican Studies and World Affairs* 17 (4): 465–489. <https://www.jstor.org/stable/174954>.

Torres González, Obdulia y Bernadette Pau

2011 “‘Techo de cristal’ y ‘suelo pegajoso’. La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología.” *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6 (18). Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Buenos Aires, Argentina. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92422639002>

UNESCO, Institute for Statistics (UIS)

2012 *World Atlas of Gender Equality in Education*. Paris.

2018 *Women in Science. Fact Sheet* 51, June.

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs51-women-in-science-2018-en.pdf>