

# Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España)

Alejandra Montané & Maria Eulina Pessoa  
de Carvalho

## Resumen

---

El texto que presentamos surge de una relación personal y académica de dos investigadoras —una de una universidad del Nordeste de Brasil, una de las regiones más pobres del país, y otra de una universidad del Nordeste de España, una de las tradicionalmente consideradas más ricas del país— en torno a los temas de género, educación superior y justicia. Sin pretender, estrictamente, realizar un análisis comparativo, llevamos a cabo un intercambio de informaciones y reflexiones en torno a las políticas de igualdad de oportunidades en Brasil y España, así como reflexionamos sobre las principales preocupaciones relacionadas con: a) la presencia de mujeres y hombres en el contexto universitario, tanto del acceso, como de la distribución, como de las posibilidades de promoción académica; b) la producción de nuevas áreas de conocimiento vinculadas con el desarrollo de los estudios de género en el seno de la educación superior; c) las diversas concepciones de justicia que prevalecen en las políticas y los estudios de género. Estas reflexiones nos permitirán visualizar encuentros y desencuentros y profundizar el sentido de la desigualdad.

## Palabras clave

---

educación superior; igualdad de oportunidades; políticas de género; estudios de género

## **Introducción. Desarrollo de las políticas de igualdad de oportunidades**

El desarrollo democrático de los países Iberoamericanos iniciado a partir de la segunda mitad del siglo XX y la necesidad de desarrollar mecanismos para la equidad han posibilitado el desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres .

La dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión/exclusión social y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía y la academia frente al modo en que ellos operan define la cohesión social (CEPAL, 2007:13) constituyéndose la igualdad de género como uno de los pilares del desarrollo humano.

Los estudios de género, que comprenden desde las concepciones relacionadas con la *teoría de género* y la *perspectiva de género* hasta las concreciones temáticas como la situación política, económica y social de la mujer, han sido tratados generalmente por mujeres académicas provenientes del movimiento feminista y/o especialistas en temas de derechos humanos, democracia y desarrollo. Asimismo, diversas organizaciones internacionales han contribuido significativamente al análisis de la inequidad y discriminación de las mujeres desarrollando importantes mecanismos e instrumentos específicos. Cabe destacar la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW-1979)* y la adopción de la *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993)* así como la convocatoria de las Conferencias Mundiales sobre la Mujer (1975, 1980, 1985, 1995). Por una parte, en América Latina, dos de las instituciones que más han contribuido y difundido la aplicación de la perspectiva de género para lograr un desarrollo más integral en los países latinoamericanos han sido la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Por otra parte, en Europa la igualdad entre hombres y mujeres es uno de los principios fundamentales del derecho comunitario desde el Tratado de Roma (1957) que se ha ido desarrollando a través de las Instituciones Europeas creando estructuras con responsabilidades específicas en materia de igualdad. En 1995, se creó el grupo de Comisarios/as por la igualdad de oportunidades, en estrecho contacto con el Parlamento Europeo, y se han desarrollado, desde 1982, programas de acción comunitaria para la igualdad de oportunidades.

Las políticas públicas de género, desarrolladas por Estados democráticos, han avanzado a pesar de las políticas macroeconómicas que en los últimos años han reducido el papel del Estado a través de la desregulación de los mercados

financieros y de trabajo. Esto ha significado que mientras se producía el reconocimiento de los derechos de las mujeres, se debilitaba la institucionalidad del Estado y, a menudo, se han subordinado los objetivos de igualdad a los objetivos de crecimiento (CEPAL, 2010).

Gran parte del interés despertado en las universidades ha partido de un documento generado por la comunidad internacional (UNESCO) en 1998 y adoptado por un buen número de instituciones de educación superior (en adelante IES) en todo el mundo, titulado la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, que ha señalado como objetivo prioritario el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres por medio de cinco grandes ejes de acción: la sensibilización, el diseño curricular, la investigación y difusión, la cultura institucional y la coordinación interinstitucional.

Si bien las políticas no constituyen en sí mismas un cambio cultural en las instituciones de educación superior, si representan el posicionamiento oficial. Asimismo, las estadísticas ofrecen una fotografía estática de la situación que sin ser suficiente, sí constituye un requisito previo para determinar el estado de los colectivos implicados. En nuestro texto presentamos las políticas de igualdad de oportunidades en Brasil y España, así como reflexionamos sobre las principales preocupaciones relacionadas con a) la presencia de mujeres y hombres en el contexto universitario, tanto del acceso, como de la distribución, como de las posibilidades de promoción académica; b) la producción de nuevas áreas de conocimiento vinculadas con el desarrollo de los estudios de género en el seno de la educación superior; c) las diversas concepciones de justicia que prevalecen en las políticas y los estudios de género. Estas reflexiones nos permiten visualizar encuentros y desencuentros y profundizar el sentido de la desigualdad.

### **Género y universidad en Brasil y en España**

En Brasil, cuando se trata de la inclusión y la equidad, hoy en día, específicamente en el campo de la educación, todavía se ignora o minimiza la desigualdad de género. No fue hasta la década de 1990, como han señalado Vianna y Unbehaum (2004), que las cuestiones de género ganaron protagonismo en la investigación y en la política educativa. Asimismo, en la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional - LDB (Ley Nº 9394 del 20 de diciembre de 1996) no hay ninguna referencia a las cuestiones de igualdad de sexo, derechos de la mujer y equidad de género (LDB, 2011).

La limitación del enfoque de género en los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN (1998) y su subordinación a la cuestión de la sexualidad fue criticada

en el ámbito académico, sin embargo poco se avanzó en la práctica, ya sea en el currículo escolar, ya sea en la educación superior, aunque el Plan Nacional de Educación – PNE 2001-2010 determinara, en los objetivos y metas de la educación superior, la inclusión de género en los lineamientos curriculares de los cursos de formación para profesores, entre otros temas transversales (Plano Nacional de Educação, 2001:44).

El PNE 2001-2010 partía de la observación de que, en 1997, la tasa de analfabetismo entre las personas de hasta 39 años fue menor entre las mujeres que entre los hombres y que, en 1996, ellas tenían más años de escolaridad promedio que ellos en todas las regiones del país. Por lo tanto, reducía las cuestiones de género al alcance de la paridad de sexo en la matrícula, por ejemplo, en el diagnóstico de la educación infantil:

La distribución de la matrícula por género, es equilibrada: femenina 49,5% y masculina 50,5%. Este equilibrio es uniforme en todas las regiones del país. A diferencia de otros países e incluso de las preocupaciones internacionales, en nuestro país la materia no requiere correcciones. (Plano Nacional de Educação, 2001:11, traducción de las autoras).

Beltrão y Alves (2009) apuntaron que fue en la segunda mitad del siglo XX cuando se se revirtió la “brecha de género” en todos los niveles de la educación brasileña. Desde finales de 1990, se ya daba el éxito escolar cuantitativamente femenino en todos los niveles de escolaridad. En la educación superior, las mujeres configuraban la mayoría entre los estudiantes en el ingreso y en la conclusión de los estudios superiores, pero esta mayoría se centraba en las carreras de menor valor de las áreas de humanidades, asistencia social y la enseñanza.

El PNE 2001-2010 planteaba una meta para la educación superior relacionada con la inclusión y la equidad: la creación de políticas de acceso para las minorías, víctimas de la discriminación, a través de programas de compensación para que pudieran competir en igualdad de condiciones en la selección y admisión. Así, algunas universidades públicas impulsaron las prácticas de las cuotas de acceso para los estudiantes autodeclarados negros o personas provenientes de escuelas secundarias públicas, contemplando así las desventajas de los colores y los ingresos.

Para ampliar el acceso a la educación superior, el gobierno federal a través del Ministerio de Educación está llevando a cabo una política estructurada en tres líneas de acción: ampliación de la financiación del estudiante (FIES), la institución del Programa Universidad para Todos (PROUNI) y la expansión de plazas gratuitas en las instituciones federales de educación pública (REUNI) (<http://portal.mec.gov.br>). El documento de las Directrices REUNI (2007) considera la inclusión, pero no la equidad, que rara vez se menciona, limitándola a una pers-

pectiva socio-económica: La expansión de la políticas de inclusión y ayuda estudiantil apuntan a la igualdad de oportunidades para el estudiante que presenta condiciones socio-económicas desfavorables (REUNI, 2007:6, traducción de las autoras). Del mismo modo, el término acción afirmativa aparece dos veces en relación con perfil social y económico de los estudiantes (REUNI, 2007:20).

En 2009, la tasa neta de matrícula en la educación superior, para las personas de Brasil entre los 18-24 años era del 14,4% (IPEA, 2010). Este año, el Foro Nacional de Educación Superior (FNE) se reunió para preparar la participación brasileña en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (Paris/2009) elaborando un Documento de Referencia para ser discutido en la Conferencia Nacional de Educación (Brasília/2010) y para apoyar el Plan Nacional de Educación PNE 2011-2020. En este documento, se concebía la democratización del acceso, la equidad y la inclusión social en términos restringidos a la dimensión socioeconómica (Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior, 2009:6). El diseño del nuevo PNE 2011-2020, todavía en el Congreso Nacional, fijó la meta de aumentar la tasa neta de matrícula hasta el 33% (Meta 12, Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, 2011:38) e indicó, como una estrategia, la adopción de políticas de acción afirmativa para aumentar proporcionalmente la participación de los grupos históricamente en desventaja en la educación superior (Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, 2011:39).

Habida cuenta de la exclusión educativa de los pueblos indígenas, negros, mestizos y pobres en general y el déficit de la escuela que afecta a gran parte de la población de jóvenes y adultos, la inclusión aparente cuantitativa de las mujeres en la escuela y la educación superior parece ser vista de manera positiva en Brasil y se contempló como un problema menos entre los muchos que requieren una atención urgente de la política educativa. Todavía no hay cupos para las mujeres en los cursos en los que están escasamente incluidas, como es el caso con la mayoría de las Ingenierías, Física y Ciencias de la Computación.

Es importante destacar que no se considera en la política educativa sobre educación superior la inclusión del género más allá de los cursos de formación para los profesores, es decir, no se menciona la importancia de incluir una perspectiva de género en los currículos de todos los cursos de formación profesional.

El I y II Planes Nacionales de Políticas para Mujeres (PNPM) tienen la educación inclusiva y no sexista como una de sus áreas estratégicas de acción. El I PNPM 2004-2007 perfila las directrices de interés educativo, entre ellas garantizar la inclusión del género, la raza y la etnicidad en el plan de estudios, reconocer y buscar formas de cambiar las prácticas educativas, la producción de conocimiento, la educación formal, la cultura y la comunicación discriminatorias

(Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2004:34, traducción de las autoras). Reconoce que en Brasil, las mujeres están en igualdad de condiciones con los hombres o tienen niveles más altos de escolaridad (Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2004:51), en el caso de las más jóvenes y blancas, pero hay carreras en la educación superior y profesional dominadas por los hombres y otras con predominio de mujeres (Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2004:55).

El II PNPM 2008-2011 contiene un capítulo sobre la educación inclusiva, no sexista, no racista y no homofóbica y no lesbofóbica (II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2008:53-68), que presenta dos líneas de acción principales: la transformación de las sensibilidades y de las representaciones de género y orientación sexual; y las acciones sobre grupos específicos de mujeres subalternas (II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2008:56). De acuerdo con la primera línea, el foco de la acción debe centrarse en las prácticas y relaciones escolares, materiales didácticos y de aprendizaje y libros de texto, y en la formación inicial y formación continua de los agentes implicados (directivos/as, maestros/as etc.). En este sentido, fue creado el curso a distancia de Género y Diversidad en la Escuela (GDE), sobre las relaciones de género, étnico-raciales y orientación sexual que ofrecen las IES públicas a través de la Universidad Abierta de Brasil. Entre las políticas específicas, correspondientes a la segunda línea, encontramos: la reducción de las tasas de analfabetismo de mujeres de color negro, indígenas, discapacitadas, rurales, encarceladas, y la atención a la educación (intercultural y bilingüe) de comunidades negras, rurales e indígenas.

Entre las recomendaciones prioritarias hechas al Gobierno brasileño en 2007, el Comité de la ONU que monitorea la CEDAW señaló la reproducción de estereotipos de género en las actividades profesionales (II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2008:59). Por lo tanto, se encuentran entre los objetivos específicos del II PNPM: promover un mayor acceso a la formación profesional y tecnológica y a la educación superior, con atención a la equidad de género y raza/etnia, y fomentar la participación de las mujeres en la ciencia y la producción de conocimiento en el área de género, identidad de género y orientación sexual, junto con otros aspectos de la identidad (II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2008:61).

Históricamente, la inclusión de las mujeres en la educación superior es claramente segregada por área de conocimiento, disciplinas y profesiones (Carvalho & Rabay, 2011). Si en la década de 1970 comienza la reversión de la brecha de género en la educación superior, hasta ese momento a favor de los hombres (Beltrão & Alves, 2009:130), ellas irán ingresando de forma masiva en las áreas de humanidades y ciencias sociales. Según Cristina Bruschini (2007), este

fenómeno es el resultado de la convergencia de varios factores: una intensa transformación cultural que impulsó la búsqueda de un proyecto profesional, la expansión de la educación superior (pública y, sobre todo, privada), y las transformaciones en las profesiones liberales (racionalización, especialización, y pérdida de status y prestigio).

Sin embargo, la ventaja cuantitativa de las mujeres en las instituciones de educación superior, que se ha mantenido y ha llegado a los posgrados (Godinho *et al*, 2005; Ristoff *et al*, 2007; Ristoff *et al*, 2008), es limitada y no erradicó las diferencias de remuneración en el mercado laboral. El género, como un principio de visión y división social y estructura de dominación simbólica, que tradicionalmente opera en la organización social que separa el trabajo reproductivo del trabajo productivo, en el mercado de trabajo y en el desarrollo de hábitos o vocaciones (Bourdieu, 1999), sigue condicionando las opciones educativas y de empleo de las nuevas generaciones de mujeres. Según Cristina Bruschini (2007), los avances en la integración e inserción profesional de las mujeres han sido variables, dependiendo del área de conocimiento. El número de mujeres que finaliza los estudios de educación superior ha pasado de 150.339 en 1994 a 446.724 en 2005, dándose un aumento en áreas tales como Ingeniería, Fabricación y Construcción (del 26,1% al 29,5%), Salud y Bienestar (del 69% al 73,5%) y Agricultura y Veterinaria (del 31,7% al 40,7%); y la paridad en Ciencias Sociales, de Empresas y Derecho (54,8% en 1994 y 54,4% en 2005), pero marcado descenso en Ciencias, Matemáticas y Ciencias de la Computación (del 58,5% al 39,1%). Cristina Bruschini (2007) también destacó persistentes diferencias salariales entre hombres y mujeres en carreras como ingeniería, arquitectura, medicina y derecho.

La divulgación de los resultados principales del Censo de Educación Superior de 2010 no destaca información relacionada con la variable sexo/género del profesorado (INEP, 2011). Sin embargo, podemos inferir que, aunque su inclusión se ha incrementado, las mujeres siguen siendo una menor parte del profesorado de educación superior, aunque constituyan la mayoría de los estudiantes y graduados desde la década de 1990. En el Resumen Técnico de la Educación Superior del Censo de 2009, es la siguiente la descripción del perfil de la enseñanza en las IES públicas y privadas:

El 'típico' docente de las IES públicas es varón, tiene 44 años, nacionalidad brasileña, doctorado y se rige por el trabajo a tiempo completo. Por otra parte, el 'típico' docente de las IES privadas es varón, tiene 34 años, brasileño, con estudios de Máster y opera en régimen laboral por horas. (INEP, 2010:18, traducción de las autoras).

Al examinar la participación de las mujeres en la investigación en Brasil, por área de conocimiento, partiendo de las bases de datos de CNPq y CAPES, desde 2000 hasta 2006, Isabel Tavares (2009) señala la escasa presencia de mujeres en algunas áreas de conocimiento y, sobre todo, en cargos superiores de la carrera académica. La creciente participación de las mujeres es relativamente superior a la de los hombres, pero los hombres son la mayoría entre los investigadores más cualificados. Las mujeres predominan en las profesiones asistenciales: educación, salud, alimentación; y los hombres en las finanzas, la administración, la tecnología y las llamadas ciencias duras, que son también las que tienen más prestigio y reconocimiento en el mercado (Tavares, 2009:34, traducción de las autoras).

Tavares (2009:43) concluye que "la participación femenina superior o inferior en las áreas de conocimiento no parece ser el resultado solamente de un proceso individual de promoción profesional, sino también de las contingencias y los obstáculos que impiden o excluyen a las mujeres". Entre estas contingencias destaca la maternidad, "probablemente porque el período reproductivo de la mujer coincide con el inicio de la carrera académica. Las mujeres a menudo tienen que elegir lo que desean priorizar en primer lugar: la maternidad o la carrera" (Tavares, 2009:52). La trayectoria profesional y académica de las mujeres es más difícil que la de los hombres: mientras ellos muestran una productividad constante y creciente, la producción de ellas es elevada al principio de su carrera, posteriormente se convierte en oscilante y vuelve a crecer "más tarde, cuando probablemente no tienen ya el tiempo suficiente para llegar a la cima de la carrera" (Tavares, 2009:62, traducción de las autoras).

En España, a pesar de que las mujeres obtuvieron el soporte legal necesario para acceder de forma generalizada a la universidad en 1910 (Guil, 2004), continúan existiendo serias dificultades para acceder a lugares relevantes y de poder en el mundo académico. Los datos existentes sobre la situación de la mujer en la Ciencia y la Universidad ponen en evidencia las dimensiones de discriminación y desigualdad en el momento de la promoción profesional concluyendo que la plena incorporación de la mujer a la universidad no ha implicado su promoción en el mundo académico.

Para la efectividad de las políticas públicas generales, el Consejo de Ministros aprobó el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008-2011 (PEIO en adelante), creando una Comisión Interministerial de Igualdad entre Mujeres y Hombres con el fin de integrar el principio de igualdad, coordinar los distintos departamentos ministeriales y elaborar informes periódicos sobre el conjunto de actuaciones del Gobierno, y elaborar un informe de impacto de todos los proyectos, disposiciones y planes de especial relevancia. El plan se basa en

cuatro principios rectores: Ciudadanía, Empoderamiento, Transversalidad e Innovación.

Si bien no dispone de un apartado específico, algunas de las acciones correspondientes al ámbito educativo incorporan referencias explícitas a la educación superior. Éste sería, por ejemplo, el caso de la implantación de postgrados, las referencias a las facultades de educación, a la formación docente del profesorado, a la investigación y a los estudios específicos que, en su mayoría, se dan en el ámbito universitario. También se alude al papel de la mujer en la Universidad a través de la formalización de estudios feministas, de la implantación de estudios de grado, de la realización de investigaciones y estudios que permitan conocer la presencia de la mujer en este ámbito, así como a través del impulso de la igualdad de oportunidades.

En suma, el PEIO 2008-2011 toma en consideración la educación superior en dos de sus ejes, educación y conocimiento. Mientras en el eje relativo a la educación las acciones para la igualdad de género en el nivel superior aparecen recogidas de manera general, en el eje de conocimiento las acciones se recogen de manera expresa. En el cuadro 1, siguiente, se presentan las actuaciones concretas que hacen referencia a la educación superior, clasificadas según el eje en el que se incluyen, educación o conocimiento.

**Cuadro 1: Acciones relativas a la educación superior en el *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011)***

Eje de Actuación	Plan de Igualdad de Oportunidades 2008-2011 Acciones Relativas a la Educación Superior
Educación	Fomentar la creación de Unidades de Estudios de Género, orientados a la formación específica, investigación y elaboración de material didáctico en las Facultades de Educación, Escuelas de Magisterio y Centros de Formación del profesorado.
	Impulsar la creación de estudios de postgrado especializados en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en educación, la coeducación, la orientación no sexista y la prevención de la violencia de género.
	Realización de un protocolo de actuación para la prevención, detección y actuación contra la violencia de género en los centros educativos, de formación profesional y universidades.
	Fomentar la atención integral, el apoyo psicológico, los programas de acompañamiento y asesoramiento individualizado en los momentos de tránsito, como son el paso de primaria a secundaria o a estudios universitarios y de Formación Profesional.
	Desarrollar guías de actuación dirigidas a las Universidades y los Centros de Formación Profesional, para que en las campañas de información, captación y orientación de estudiantes incidan de forma específica en la orientación profesional no sexista y no racista.

Conocimiento	Apoyar el desarrollo de Estudios específicos sobre las Mujeres.
	Apoyar la creación y consolidación de los Seminarios e Institutos de Estudios de las Mujeres, Feministas y del Género.
	Impulsar la inclusión de la perspectiva de género en las materias troncales de los grados, especialmente en las Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud.
	Fomentar la presencia de las mujeres en el ámbito de la investigación.
	Potenciar la presencia de las mujeres en el diseño, implementación y evaluación de las políticas de investigación.
	Apoyar el asociacionismo de mujeres relacionadas con la Ciencia y la Tecnología.
	Utilización del lenguaje no sexista en todos los documentos del Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación ( I+D+I).
	Potenciar la visibilización de las mujeres investigadoras en los documentos del Plan Nacional de I+D+I.
	Hacer relevantes los intereses y la diversidad de las mujeres en la innovación, de forma específica, en la Biotecnología y Salud de las Mujeres.
	Promover la participación de las investigadoras y tecnólogas españolas en iniciativas internacionales en ciencia y tecnología.
	Apoyar la creación de una base de datos de mujeres científicas ordenada por sus campos de investigación.
	Fomentar la realización de estudios e investigaciones con perspectiva de género.
	Desagregación por sexos de las estadísticas de I+D+I.
	Estudiar la posible asignación de un código específico a los Estudios de las Mujeres, Feministas y del Género, dentro de la nomenclatura de la UNESCO.
	Incluir la Acción Estratégica de Fomento de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres en las convocatorias complementarias del Plan Nacional de I+D+I.
	Fomentar la implantación del principio de transversalidad en el sistema de ciencia y tecnología español.
	Apoyar la realización de estudios sobre la presencia de las mujeres en los distintos niveles de la Universidad: profesorado, personal investigador, personal de administración y servicios y alumnado.
	Impulsar la realización de programas para compatibilizar la vida profesional, personal y familiar en el ámbito universitario.
	Fomentar el desarrollo igualitario de la presencia de mujeres en los Órganos de Gobierno de las Universidades.
	Apoyar la creación de observatorios y comisiones de igualdad de oportunidades en las Universidades.
	Promover la implantación de la transversalidad de género en las políticas Universitarias.
	Fomentar el nombramiento de mujeres como Doctoras Honoris Causa.
	Apoyar el asociacionismo de alumnas universitarias.
Apoyar la creación de una red de mujeres jóvenes especialistas en los Estudios de las Mujeres, Feministas y del Género.	
Impulsar la creación de bases de datos de jóvenes investigadoras.	

Fuente: Montané & Beltrán (2011:41-42).

En el apartado correspondiente a la legislación española, desde el año 2003, el Gobierno Central y las Comunidades Autónomas han desarrollado diferentes leyes que contemplan de una u otra manera la necesidad de introducir la igualdad y no discriminación en el ámbito de la universidad y, en este sentido, se pueden citar: en el ámbito de las Cortes Generales, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LOMPIVG), la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (en adelante LOI), Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante LOM-LOU) y Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Desde la aprobación de la LOI/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en marzo de 2007 en España, se ha puesto en marcha todo un mecanismo estatal, autonómico y local de sensibilización, concienciación y regulación de la situación de la mujer para combatir la discriminación directa o indirecta por razones de sexo y con el objetivo de hacer real y efectiva la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos sociales.

Una de las medidas adoptadas, además de los cambios funcionales y estructurales de la educación superior en España para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, fue dar impulso al progreso solidario. La reforma universitaria (LOM-LOU, 2007) pretende potenciar la trasmisión de valores, asumiendo el objetivo de alcanzar una sociedad igualitaria, en la que se respete la igualdad entre hombres y mujeres. Así, la LOM-LOU hace alusión a la paridad en la representación de los órganos de gobierno, garantiza la igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo tanto para docentes, estudiantes y personal de administración y servicio. El fomento de la igualdad en la investigación, así como la creación de estructuras específicas en el seno de las universidades, también deben aportar una garantía para el desarrollo de funciones destinadas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.

La política de género asume los conceptos de *mainstreaming* o transversalidad de género y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en España como prioridad emanada de la política social europea. La creación de las Unidades de Igualdad a nivel nacional, autonómicas y locales, los programas desarrollados, los planes estratégicos eficientemente ejecutados, los servicios de calidad y la cooperación de terceros son claves para desarrollar los principios generales que se establecen en la ley y dar respuesta a su vez a los mandatos constitucionales.

La LOI/2007 contempla a la Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo, de 23 de septiembre de 2002, en materia de igualdad y obliga a los poderes

públicos a garantizar la transversalidad en la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas y a preservar el reconocimiento del papel de las mujeres en los ámbitos culturales, históricos y económicos.

Entre las funciones de la Conferencia General de Política Universitaria se inserta la coordinación, la elaboración y el seguimiento de informes sobre la aplicación del principio de igualdad de mujeres y hombres en la universidad" (Título IV, artículo 27 bis: Conferencia General de Política Universitaria).

En relación a la investigación, según se expresa en la ley, ésta debe garantizar el fomento y la consecución de la igualdad (Artículo 39, que sustituye al apartado 1 del artículo 41 de la LOU). Así mismo, se añade como novedoso en la LOM un apartado que hace referencia al fomento de la presencia equilibrada entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la investigación (Artículo 42 de la LOM, apartado 3).

Dicha Ley garantiza la igualdad de oportunidades para el estudiantado y la no discriminación en el acceso y la permanencia en las universidades y centros, así como asegura el principio de igualdad para la obtención de becas y ayudas al estudio.

Asimismo, regula los concursos de acceso a plazas del cuerpo docente (Artículo 64: Garantía de las pruebas) así como la provisión de plazas para el cuerpo de personal de administración y servicio (Artículo 76: Provisión de Plazas) deben garantizar la igualdad de oportunidades.

La composición de las distintas comisiones, como es el caso de las comisiones constituidas para la evaluación de acreditaciones en la Agencia Nacional de Acreditación Nacional, debe ser equilibrada entre hombres y mujeres, salvo que no sea posible por "razones fundadas y objetivas" (Artículo 57: Acreditación Nacional, apartado 2). Por otra parte, la composición de las comisiones creadas para el concurso de plazas universitarias también debe procurar un equilibrio entre el número de hombres y mujeres y debe quedar regulado en los estatutos de cada universidad (Artículo 62: Concursos para el acceso a plazas de cuerpos docentes universitarios, apartado 3).

Finalmente, en la LOM-LOU se añade la disposición adicional duodécima de "Unidades de Igualdad", donde se determina que las universidades, entre sus estructuras de organización, contemplarán *unidades de igualdad* para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres.

El análisis de estas unidades de igualdad, obligatorias por Ley, que cada universidad española debe incluir en sus estructuras, señala que existe poca unanimidad en referencia a su denominación y relevancia institucional: en algunos casos se les llama unidades de igualdad, comisiones, secretariados, oficinas e

incluso observatorios e institucionalmente operan, generalmente, bajo el amparo de los Vicerrectorados diversos, según la estructura de la universidad. Así nos podemos encontrar que la unidad de igualdad puede estar relacionada con el Vicerrectorado de Estudiantes, Cooperación e Igualdad o Vicerrectorado de Planificación y Estrategia de Calidad o Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Comunicación.

En cualquier caso, son los órganos universitarios responsables de coordinar, proponer, seguir y valorar el cumplimiento de la legislación sobre igualdad entre mujeres y hombres, y de los planes y/o medidas que se propongan desde la ley y desde la propia universidad para la promoción y logro de la igualdad efectiva en todos los ámbitos de la vida universitaria.

En la actualidad, el mandato legal obliga a las universidades españolas a contar entre sus estructuras organizativas con estos organismos, como hemos dicho, pero no ocurre lo mismo con los planes de igualdad, es por ello que no en todos los casos existe un plan de igualdad efectivo. Dichas estructuras destinan sus esfuerzos en tareas diversas: estudio y análisis de la situación de la mujer en el contexto universitario, formación, generación de actividades de difusión y concienciación, base de datos de documentos relacionados con la mujer, encuentros, guías de buenas prácticas etc. En definitiva, un amplio campo de actuación que muestra que cada universidad adopta y entiende estas estructuras de manera particular.

A pesar de los esfuerzos, se mantiene la tendencia señalada en los primeros estudios sobre la equidad de género en el sistema universitario español iniciados en los años 1990 y que se centraron en el análisis de la participación de las mujeres en los niveles de grado y doctorado, así como en su presencia en los diversos escalafones de la carrera académica (García de Cortázar & García de León, 1997). En estos estudios se ponía de relieve cómo la tendencia creciente del acceso de las mujeres a la formación universitaria, iniciada a lo largo del período democrático, no había permitido superar diferencias importantes por ramas de conocimiento (en especial, las ingenierías y la tecnología con mayor presencia masculina), ni de acceso a los niveles superiores de formación (doctorado), preámbulo de la carrera docente e investigadora. Asimismo, estos estudios permitieron comprobar cómo la mayor presencia de mujeres entre el profesorado universitario había ido acompañada de una mayor dedicación de éstas a determinadas disciplinas consideradas más "femeninas" (humanidades y ciencias sociales y jurídicas) y de una superior permanencia en las categorías inferiores del escalafón académico. Los estudios más recientes siguen apuntando diferencias notables en el acceso de hombres y mujeres a los puestos de mayor salario y mayor reconocimiento profesional, así como la lentitud en la

incorporación de la mujer a la carrera docente e investigadora, pese al crecimiento que siguen experimentando las cifras de licenciadas y doctoradas (García de León & García de Cortázar, 2001; Mauleón & Bordons, 2006).

Las estadísticas del curso 2009-2010 del Instituto de la Mujer relativas a la educación superior, confirman que el 53,3% de los estudiantes matriculados en la universidad son mujeres. Por áreas, son mujeres el 72,4% de las personas matriculadas en Ciencias de la Salud, el 61,32% en Humanidades, el 62,05% en Ciencias Sociales y Jurídicas, el 56,71% de Ciencias Experimentales y el 26,76% en las Ingenierías y carreras técnicas. Globalmente las mujeres representan el 60,53 % del total de personas graduadas en el curso 2009-2010. También son mujeres el 51,85% de los matriculados a los cursos de doctorado en este mismo periodo. Donde el porcentaje de mujeres empieza a disminuir es en el doctorado, donde este colectivo representa el 47,52% de las tesis aprobadas en 2010. Los datos disponibles sobre la situación de la mujer en la Ciencia en la Universidad en España están poniendo en evidencia ciertas dimensiones de desigualdad que experimenta la mujer tanto para acceder a los ámbitos académicos y científicos como para promocionarse y conseguir cargos de relevancia social. En este sentido cabe destacar que, según las mismas fuentes, las mujeres catedráticas representan el 16,45% del total y las mujeres titulares de universidad el 38,14%.

Una pregunta clave que podría hacerse aquí es por qué se produce este fenómeno "tubo que pierde" (*leaky pipeline*, De Pablo, 2006), porqué es obvio que este hecho, y lo que pasa a partir de aquí, no lo pueden explicar las estadísticas.

### **Inclusión, equidad y estudios de género**

Los estudios de género aparecen a finales de los años 1960 y principios de los 1970 en Estados Unidos y Europa (Bosch et al., 2006). Estos estudios están vinculados ése fue su inicio y continúa en gran medida a lo que se denomina también el feminismo académico. Son las feministas las que, desde las distintas ramas científicas, han desarrollado estos estudios e investigaciones, que entre otras cosas han servido para fundamentar las medidas de igualdad que se han adoptado en el ámbito público y privado en los últimos años (Ventura, 2008).

Como fenómeno paralelo en la Unión Europea y España, y posteriormente en países latinoamericanos y concretamente en Brasil, los procesos políticos y legislativos en relación a la igualdad se apoyan en la no discriminación por razones de sexo. Así, el pensamiento feminista ha influenciado en el desarrollo de políticas a través del ejercicio de la visibilización de las diferencias.

En España y en Brasil los estudios de género, de un modo desigual, se van desarrollando y acumulando un conocimiento que no siempre es reconocido o

que, en ocasiones, se limita a una información estadística sobre la participación de mujeres en un ámbito concreto. En este sentido, es importante señalar que hablar de género no es exclusivamente hablar de mujeres. El término género se refiere al modo en que las relaciones entre los sexos se reproducen, institucionalizan y producen discriminaciones, por lo tanto, analiza las relaciones de poder, subordinación y discriminación sin limitarse a señalar la posición ocupada por la mujer.

En el campo de la producción de conocimiento científico la presencia de la mujer es minoritaria en todo el mundo. En este sentido, la crítica feminista ha denunciado que los criterios para la validación de los conocimientos científicos se basan en las nociones androcéntricas (occidentales) de la objetividad, la neutralidad, la racionalidad y la dicotomía sujeto-objeto, tomadas como normas universales, y que la formación, las prácticas y las instituciones científicas son sesgadas (Humm, 1989). La epistemología feminista reconoce el lugar de la emoción, la subjetividad y el cuerpo en el conocimiento, concebido como una práctica, sensibilización y empoderamiento individual y colectivo (Humm, 1989; Denzin y Lincoln, 2006).

En Brasil, la Secretaría Especial de Políticas para Mujeres - SEPM lanzó, en 2005, el Programa Mujer y Ciencia, en colaboración con el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT), el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), el Ministerio de Educación (MEC) y el Fondo de Desarrollo para la Mujer de las Naciones Unidas (UNIFEM), con tres estrategias: la financiación de proyectos de investigación sobre el género, las mujeres y el feminismo, a través de convocatoria específica del CNPq; el Premio Construyendo la Igualdad de Género, un concurso de ensayos o artículos sobre cuestiones de género para estudiantes de secundaria, de los programas de pregrado y postgrado; y la realización de Encuentros Nacionales de Centros y Grupos de Investigación (II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2008:59). Se realizaron dos encuentros nacionales llamados Pensando el Género y la Ciencia en 2006 y 2009. El tema del segundo encuentro fue la institucionalización de los estudios feministas, de género y sobre las mujeres en los sistemas de Educación, Ciencia y Tecnología del país en línea con el II PNPM, una medida importante para legitimar y fortalecer la perspectiva de género en la educación, la ciencia y la tecnología desde la educación superior (SEPM, 2010).

En diversas instituciones del país (vinculadas a las universidades o independientes, como es el caso de la Fundación Carlos Chagas) se trabajan cuestiones de género en múltiples áreas disciplinarias. Los núcleos de los estudios de género pioneros, en las universidades, se crearon en la década de 1980<sup>3</sup>. Las asociaciones de investigación y estudios de postgrado en ciencias sociales y humanidades tienen grupos de trabajo con este interés particular: demografía (ABEP),

ciencias sociales (ANPOCS), historia (ANPUH), letras y lingüística (ANPOLL) y educación (ANPED). Vale la pena mencionar también la creación de la Revista Estudios Feministas en 1992 por un grupo de académicas feministas de universidades de las regiones Sureste/Sur, con el apoyo de la Fundación Carlos Chagas y la Fundación Ford. Hoy en día la revista tiene su sede en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), que realiza el Congreso Internacional Haciendo Género, que tuvo su novena edición en 2010.

En España, en los últimos años, los estudios de género han cobrado una gran relevancia, no sólo porque han fundamentado los cambios sociales producidos, sino también porque han sido objeto de regulación jurídica, y así las leyes, tanto autonómicas como estatales, relacionadas con la igualdad de mujeres y hombres, han incluido alguna referencia a los mismos, incluso la legislación en materia de universidades vincula los estudios de género con la enseñanza reglada (Ventura, 2008).

Obviamente, el objetivo que persiguen las instancias educativas oficiales al plantear la introducción de la perspectiva de género en la educación superior es promover un cambio ético en las instituciones para que éstas incorporen en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad, particularmente la equidad de género. El desarrollo de centros y equipos de investigación ha sido generalizado; entre los más importantes cabe destacar los de tendencia claramente interdisciplinaria<sup>4</sup> que deconstruyen y ofrecen nuevas perspectivas ante el saber académico tradicional, androcéntrico y positivista, como afirma Pilar Ballarín (2005:185): "comienza el cuestionamiento epistemológico: partiendo del reconocimiento de la sexuación del saber, nos propusimos aplicar la perspectiva de género a todos los objetos de conocimiento".

De este modo, en diversas partes del mundo y a desiguales tiempos, han surgido planteamientos que han cuestionado el concepto de igualdad, situándolo como "feminismo hegemónico" diseñado desde un lugar de poder y que ha logrado imponer su agenda política como la única agenda válida para la construcción de la equidad de género. Así, Chandra Mohanty (2008), entre otras, sin dejar de reconocer las posibilidades emancipadoras que el discurso feminista ha abierto para muchas mujeres, rechaza las conceptualizaciones homogéneas de los derechos de las mujeres develando el papel que han jugado como localismos globalizados, es decir, se trata de conocimientos locales que han sido globalizados. En este sentido, se reconocen los éxitos de las políticas de igualdad al tiempo que se resaltan los peligros de su universalidad considerando que sus concreciones legislativas interpelan al sujeto, como afirman Montané y Sánchez de Serdio (2010): las políticas, materializadas por ejemplo en los textos legislativos, son un caso de discurso performativo que mediante el lenguaje produce o

aspira a producir lo que regula. En concreto, la ley produce los sujetos que enuncia mediante la interpelación performativa de sus textos. Esta interpelación se materializa en el uso instrumental de palabras y construcciones gramaticales normativas cuya efectividad no se basa en ninguna autenticidad normativa intrínseca, sino en su capacidad retórica para manipular la autoimagen y, por lo tanto, la identidad del lector o lectora. Por lo tanto crean un concepto de mujer y de género homogeneizado que no contempla las diferencias o las minorías.

### **El desafío de las políticas *pertinentes*: la justicia y el género**

Siguiendo los análisis anteriores, consideramos necesario trabajar sobre el concepto de justicia que prevalece tras las leyes de igualdad o los estudios de género, especialmente los considerados post-estructuralistas.

Los casos presentados, Brasil y España, son difícilmente comparables tanto por sus dimensiones territoriales, número de habitantes, como por su desarrollo de la educación o su composición social. Los efectos de la inequidad de género en la educación superior son múltiples y complejos y están vinculados a factores estructurales y de contexto. Así decidimos que existe un término que puede aglutinar las desigualdades en educación superior basada en la pertinencia de la misma. El término pertinencia fue introducido por la Unesco (Conferencias Mundiales sobre la Educación Superior 1998 y posteriores) en el glosario de las políticas de educación superior y de ciencia y tecnología a partir de la afirmación que la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen.

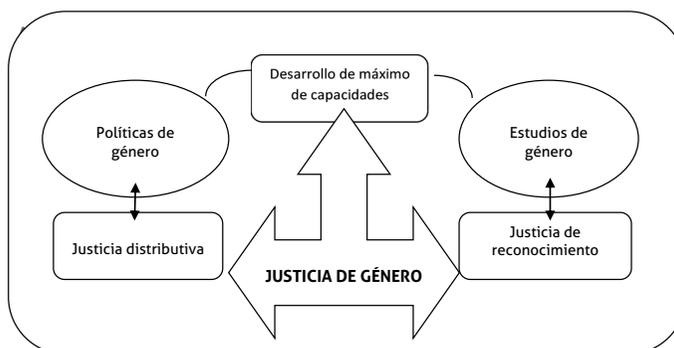
Desde nuestra perspectiva, la justicia social se convierte en una dimensión esencial de la pertinencia de la educación superior, de acuerdo con Montané, Nairdof y Teodoro (2012). Según estos autores aproximarse al pensamiento de la justicia social como dimensión clave de la pertinencia de las IES a través de la comprensión de la inequidad y la desigualdad, requiere cierta conceptualización del término "justicia", con base en tres corrientes de pensamiento. En primer lugar, la corriente nacida a finales del siglo XX relacionada con la "redistribución", cuyos principales representantes son John Rawls y Ronald Dworkin, que ofrece complejas teorías sobre la justicia distributiva que, de modo muy simplificado, se erige sobre tres ejes: el principio de igual libertad (libertades fundamentales), el principio de igualdad equitativa de las oportunidades (posibilidad igual de acceso sea cual sea el origen social) y el principio de la diferencia (referido a la estructura social). En segundo lugar, el pensamiento de Amartya Sen (1992, 2000) referente a la justicia social, que difiere del planteamiento

anterior al asegurar que es imprescindible contemplar las "capacidades", en el sentido de agencia o empoderamiento, de los sujetos, las mujeres en nuestro caso, introduciendo una conciencia ética en la economía y un nuevo concepto de desarrollo humano basado en la libertad. La injusticia, desde su perspectiva, proviene de la imposibilidad de realización de las "capacidades básicas", es decir, la imposibilidad de la agencia y el empoderamiento en el propio desarrollo. Y en tercer lugar, la llamada justicia de "reconocimiento" de las diferencias enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación (la dominación cultural, diferencias étnicas, raciales, de género, de sexualidad, o en general grupos estigmatizados).

Marion Young (2000) insiste en que una política de redistribución que no contemple las diferencias puede reforzar la injusticia, otorgando mayor poder a los grupos dominantes e incurriendo en diferentes tipos de injusticias. En este contexto, como afirma Molyneux (2010:183), la justicia de género puede comprender diversas concepciones de justicia, en un arco que va desde la simple igualdad a conceptos de igualdad diferenciada, estos últimos con el sentido de respeto por la diferencia, aunque acompañados de dos importantes condiciones: que la igualdad siga siendo un principio fundamental de la justicia, y que tanto en la letra de la ley como en su aplicación se trate a todos como iguales.

Así, las políticas de género que se han desarrollado en Brasil y España responden de modo general a una conceptualización de "justicia distributiva" donde se intenta asegurar que el acceso a la educación, y concretamente a la educación superior, sea igual para hombres y mujeres, a través de cotas y acciones afirmativas. La feminización de la educación superior, en muchos discursos, representa el éxito de estas políticas. En el desarrollo de estas políticas de igualdad van apareciendo menciones a lo que consideramos "justicia de reconocimiento" y se basan en la transversalidad, el respeto a las diferencias y la inclusión de estudios de género. Pero este último aspecto, es el que se presenta más tímidamente (y debilitado) en el ejercicio político; y, evidentemente, su característica cualitativa es incompatible, en ocasiones, con el lenguaje legal y con el trasfondo discursivo universalizador pretendido. El problema reside, según Fraser (2008), en que para resolver la pregunta sobre *quién* debe ser responsable de la justicia en este sentido, la ciencia social debe echar mano de conceptos que poseen una gran carga teórica y de valor.

**Cuadro 2: Escalas de justicia de género**



Fuente: elaboración propia.

### Reflexiones finales

Sabemos que las políticas universales (igualdad de acceso y de condiciones) no son suficientes para provocar y consolidar los cambios culturales y de comportamiento, y que una inclusión puramente cuantitativa no cambia cualitativamente las relaciones de género en las instituciones de educación superior. Aún así, podemos establecer diferencias según el tipo de disposición legal (es decir, si se trata de una ley fundamental, una ley general contra la discriminación o una ley sectorial específica sobre educación), lo cual puede afectar a la aplicación del principio de igualdad de género. Por ejemplo, resulta más eficaz afrontar los aspectos relativos a la igualdad de género específicos del ámbito educativo mediante leyes educativas que mediante legislación general contra la discriminación (Walby, 2005).

Invertir la “brecha de género” implica una participación equilibrada de mujeres y hombres en todos los cursos de grado y áreas de conocimiento, como estudiantes y profesorado, y transformar las representaciones y prácticas en el conocimiento y en el trabajo académico, incluyendo un número mayor de mujeres en la gestión y en la investigación académica. Implicaría, sobre todo, transformar las culturas de las diversas disciplinas académicas, áreas de conocimiento y departamentos, para eliminar los obstáculos y las formas sutiles de discriminación, la devaluación y la exclusión sobre la base de las señales de género. Según Cooper y Eddy et al (2010), en el siglo XXI aún no cuenta con una academia amigable para las mujeres (*woman-friendly*) y el clima sigue siendo un

tanto frío (*chilly climate*), especialmente en los campos de conocimiento dominados por los hombres.

En estos momentos, la proporción de mujeres que imparten docencia en centros de educación superior, tanto en España como en Brasil, se va reduciendo según se sube de nivel jerárquico. Aunque esto puede explicarse en parte por el hecho de que el acceso masivo de las mujeres a la universidad y la posibilidad de elegir carrera es un fenómeno relativamente reciente, este "techo de cristal" (*glass ceiling*) al que se enfrentan las mujeres es en parte consecuencia de la cultura masculina que, por lo general, es la que predomina en el mundo académico. Sin embargo, este fenómeno es motivo de preocupación en muy pocos países, y son todavía menos los que han puesto en marcha acciones políticas concretas para abordar la segregación vertical.

Hemos podido observar algunos fenómenos paralelos (feminización de la educación, éxito educativo de las mujeres, discriminación laboral) al comparar la situación de Brasil y España, así mismo hemos comprobado las diferencias en el desarrollo de las políticas de igualdad, formalmente más desarrolladas en España, viendo que en ambos casos se convive con diferentes formas de inequidad. En Brasil, la desigualdad relacionada con el género convive con la pobreza y las diferencias étnicas. En España, existe una cierta imposibilidad de promoción profesional de la mujer en igualdad de condiciones.

La *pertinencia* de la Educación Superior y sus políticas, en relación a la justicia de género, basada en el binomio de justicia redistributiva y justicia de reconocimiento, asociada al desarrollo de las capacidades y a su misión de contribución a la sociedad, representa otro de los posibles niveles de análisis (ver cuadro nº1). Así, las políticas de igualdad se asientan básicamente en un sentido distributivo de la justicia de género, a través de los procesos paritarios o el establecimiento de cuotas según sea el caso, y evidenciamos que tanto en Brasil como en España, y a pesar de sus diferencias en el desarrollo de las políticas de género, el análisis y el esfuerzo puramente cuantitativo puede invisibilizar otras desigualdades provocadas por el sexismo y el androcentrismo del sistema educativo. Los efectos de la discriminación se convierten en más sutiles cuando más desarrolladas están las políticas de igualdad y la paridad. La equidad de género efectiva en la educación superior requiere, también, de una justicia de reconocimiento para la transformación de las relaciones en la vida institucional, en la docencia, en la investigación y en la gestión, para difundir una nueva cultura. En esta perspectiva se basan muchos grupos y estudios de género interdisciplinares que no llegan a establecerse o a ser reconocidos del todo en el ámbito académico, pero que trabajan firmemente en los aspectos más cualitativos de la equidad de género, evidenciando que sólo las políticas

y la redistribución no son suficientes para garantizar que las mujeres tengan la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades, a través del empoderamiento tanto en el seno universitario como fuera de él.

#### Notas

- <sup>1</sup> La contribución de esta autora se enmarca también en el proyecto "Relações de gênero na universidade: carreiras docentes e perspectivas profissionais discentes". Universidade Federal da Paraíba. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Brasil). Processo 401013/2010-3. Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.
- <sup>2</sup> El presente artículo se enmarca en el trabajo realizado, y en la participación de ambas autoras, en el ámbito de la Red RIAIPE3, Programa Marco Interuniversitário para la Equidad y la Cohesión Social en la Educación Superior, [www.riaipe-alfa.eu](http://www.riaipe-alfa.eu), financiado por la Comisión Europea a través del Programa Alfa, Refª DCI-ALA/19.09.01/10/21526/245-580/ALFA III(2010)84.
- <sup>3</sup> Núcleo Académico de Estudos sobre a Mulher (Centro Académico de Estudios de la Mujer) – NEM/PUC-Rio, en 1980, creado por Fanny Tabak; Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (Centro de Estudios Interdisciplinares de la Mujer) – NEIM/UFBA, creado en 1983; y Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero (Centro de Estudios de la Mujer y de las Relaciones Sociales de Género) – NEMGE/USP, en 1985, creado por Eva Blay.
- <sup>4</sup> Aula Interdisciplinar Isabel Torres de Estudios de las Mujeres y del Género, Universidad de Cantabria; Cátedra de Estudios de Género, Universidad de Valladolid; Centre d'Estudis sobre la Dona, Universidad de Alicante; Centro de Estudios de la Mujer, Universidad de la Laguna; Centro de Estudios de la Mujer, Universidad de Salamanca; CEID. Centro de Estudios Interdisciplinario de la Mujer, Universidad de Vic; CIFEM. Centro de Investigaciones Feministas, Universidad de Oviedo; Institut Universitari d'Estudis de la Dona, Universitat de València; Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid; Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid; Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad de Granada; Seminari d'Investigació Feminista, Universitat Jaume I; SIED. Seminari Interdisciplinar d'Estudis de la Dona, Universidad de Lleida; SIEG. Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género, Universidad Miguel Hernández de Elche; SIEM. Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer, Universidad de Zaragoza; Seminario de Estudios de la Mujer, Universidad de Huelva; Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género, Universidad de Murcia; Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre la Mujer, Universidad de Jaén; DUODA. Centre de Recerca de Dones, Universitat de Barcelona; IIEDG. Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género, Generalitat de Catalunya.

#### Referências Bibliográficas

- Ballarín, P. (2005). Mujeres en el laberinto de cristal universitario. In: I. de Torres (Coord.). *Miradas desde la perspectiva de género* (pp. 183-194). Madrid: Narcea.
- Beltrão, K. I. & Alves, J. E. D. (2009). A reversão do hiato de género na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (136), 125-156. [Disponibile en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>, consulta en 30/03/2012].
- Bosch, E.; Ferrer, V.; Alzamora, A. (2006). *El Laberinto patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Bourdieu, P. (1999). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bruschini, C. (2007). Trabalho e Género no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (132), 537-572.
- Carvalho, M. E. P. de; Rabay, G. (2011). Género e carreiras universitárias em 50 anos na Universidade Federal da Paraíba. In: B. L. Ramalho, J. Beltrán Llavador, M. E. P. de Carvalho & A. V. S. Diniz (Orgs.). *Reformas Educativas, Educação Superior e Globalização em Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 237-269). Alzira, ES: Editorial Germania.
- CEPAL (2007). *Un sistema de indicadores para el seguimiento de la cohesión social en América Latina y el Caribe (LC/G.2362)*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2010). *La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir*. Brasília: Naciones Unidas.

- Cooper, J.; Eddy, P.; Hart, J.; Lester, J.; Lukas, S.; Eudey, B.; Glazer-Raymo, J.; Madden, M. (2010). Improving gender equity in postsecondary education. In: S. S. Klein (General Editor). *Handbook for Achieving Gender Equity through Education*, 2nd ed. (pp. 631-653). New York and London: Routledge.
- De Pablo, F. (2006). Científicas y Tecnólogas: Especies a proteger [Disponível em [http://amit-es.org/assets/files/publicaciones/CIENTIFICAS\\_TECNOLOGAS\\_juL\\_06.pdf](http://amit-es.org/assets/files/publicaciones/CIENTIFICAS_TECNOLOGAS_juL_06.pdf) consulta em 06/06/2012]
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (2. ed). Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed.
- Documento de Diretrizes do REUNI*. (2007). Ministério da Educação. 45 p. [Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13548&Itemid=953](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13548&Itemid=953) consulta em 20/03/2012].
- Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES)* (2009). Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior/Secretaria de Educação Superior. 11 p. [Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13548&Itemid=953](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13548&Itemid=953) consulta em 30/03/2012].
- Fraser, N. (2008). *Escala de justiça*. Barcelona: Herder.
- García de Cortázar, M. & García de León, M.A. (1997). *Mujeres en minoría: una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*. Madrid: Centro Investigaciones Sociológicas, colección: Opiniones y Actitudes, 16.
- García de León, M.A. & García de Cortázar, M. (2001). *Las académicas (Profesorado universitario y género)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Godinho, T.; Ristoff, D.; Fontes, A.; Xavier, I. de M. & Sampaio, C. E. M. (Orgs.) (2005). *Trajetória da Mulher na Educação Brasileira 1996-2003*. Brasília: INEP.
- Guil, A. (2004). Mujeres, universidad y cambio social: tejiendo redes. *I Jornadas de Sociología*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. [Disponível em <http://www.amit-es.org/publicaciones.htm>, consulta em 08/02/2009]
- Humm, M. (1989). *The Dictionary of Feminist Theory*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf.
- II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (2008). Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 204 p. [Disponível em <http://www.spm.rs.gov.br>, consulta em 30/03/2012].
- INEP (2011). *Censo da Educação Superior 2010*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação. [Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17212](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212) consulta em 20/03/2012].
- INEP (2010). *Resumo Técnico. Censo da Educação Superior de 2009*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação. [Disponível em [http://www.anaceu.org.br/conteudo/noticias/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://www.anaceu.org.br/conteudo/noticias/resumo_tecnico2009.pdf), consulta em 20/03/2012].
- Instituto de La Mujer. Estadísticas. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España. [Disponível em <http://inmujer.gob.es> consulta em 30/05/2012].
- IPEA (2010). PNAD (2009). Primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas. *Comunicados IPEA*, 66. [Disponível em [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118\\_comunicadoipea66.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf), consulta em 20/03/2012]
- LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Darcy Ribeiro. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 6. ed. Atualizada em 25/10/2011* (2011). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 43 p. [Disponível em [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd\\_6ed.pdf?sequence=7](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd_6ed.pdf?sequence=7) consulta em 30/03/2012].
- Mauleón, E. & Bordons, M. (2006). Productivity, impact and publication habits by gender in the area of Materials Science. *Scientometrics*, 66 (1), 199–218.
- Mohanty, C. (2008). *Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial*. In: L. Suárez Navaz y A. Hernández (editoras). *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes* (pp. 112-161). Madrid: Cátedra.

- Molyneux, M. (2010). Justicia de género, ciudadanía y diferencia en América Latina. *Studia histórica. Historia contemporánea Salamanca*. (pp. 181-211). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Montané, A. & Beltrán, J. (Coord.). (2011). *Informe Políticas de cohesión y equidad de la educación superior en España*. Riaipe-UB. [Disponível em <http://hdl.handle.net/2445/23162>, consulta em 20/03/2012].
- Montané, A.; Naidorf, J.; Teodoro, A. (2012, en prensa). Social and cognitive justice: the social relevance of the higher education in Latin America. In: I. Bogotch & C. Shields. *International Handbook on Educational Leadership and Social (In)Justice*. Florida: Springer.
- Montané, A. & Sánchez de Serdio, A. (2010). Os professores do ensino superior: entre a performatividade da lei e as narrativas autobiográficas. *Revista Lusófona da Educação*, 15, 55-69.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Apresentação dos Temas Transversais* (1998). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. 436 p. [Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>, consulta em 30/03/2012].
- Plano Nacional de Educação 2001-2010. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001* (2001). Ministério da Educação. [Disponível em Recuperado em 20 de março de 2012, de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm), consulta em 30/03/2012].
- Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (2004). Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 104 p. [Disponível em <http://www.spm.rs.gov.br>, consulta em 30/03/2012].
- Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL nº 8.035/2010* (2011). Org: M. Abreu & M. Cordioli. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 106 p. [Disponível em <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/plano-nacional-de-educacao/pl-8035-2010-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>, consulta em 30/03/2012].
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Ristoff, D.; Grosz, D. M.; Giolo, J.; Leporace, M. M. dos S. (Org.) (2007). *A Mulher na Educação Superior Brasileira: 1991-2005*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Ristoff, D.; Tavares, I.; Melo, H. P. de; Leta, J.; Martins, F.; Lombardi, M. R.; Carvalho, M. G. de; Silva, J. da; Weller, W. (2008). *Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira*. Brasília-DF, 6-7/12/2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Sen, A. (1992). *Nuevo Examen de la Desigualdad*. Madrid, 1995: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como Libertad*. Madrid: Editorial Planeta.
- SEPM (2010). *Pensando gênero e ciências*. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2009. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Presidência da República. 196 p. [consulta em 20/03/2012]. Disponível em: <http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/spm-nucleos-web.pdf>
- Tavares, I. (2008). A participação feminina na pesquisa: presença das mulheres nas áreas do conhecimento. In: D. Ristoff et al. *Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira* (pp.31-62). Brasília-DF, 6-7/12/2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre educación superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. [consulta em 30/05/2012]. Disponível em: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).
- Ventura, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismos*, 12, 155-184.
- Vianna, C. P. & Unbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 77-104. [consulta em 20/03/2012]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>

Walby, S. (2005). Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. In: *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), 321-343.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Barcelona: Ediciones Cátedra.

**Alejandra Montané López**

Doctora en Pedagogía. Profesora e investigadora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, España. Coordinadora del equipo Riaipe3 de la UB del proyecto Red RIAIPE3, Programa Marco Interuniversitário para la Equidad y la Cohesión Social en la Educación Superior.  
smontane@ub.edu

**Maria Eulina Pessoa de Carvalho**

Doctora en Currículo, Enseñanza y Política Educativa (Michigan State University, USA). Profesora e investigadora del Centro de Educación la Universidad Federal de Paraíba, Brasil.  
maria.eulina@pq.cnpq.br