



Doctas, doctoras y catedráticas

CIEN AÑOS
DE ACCESO LIBRE
DE LA MUJER A
LA UNIVERSIDAD



Generalitat de Catalunya
Consell Interuniversitari de Catalunya



Doctas, doctoras y catedráticas

CIEN AÑOS
DE ACCESO LIBRE
DE LA MUJER A
LA UNIVERSIDAD



Generalitat de Catalunya
Consell Interuniversitari de Catalunya



Índice

| | |
|--|----|
| Introducción Presidenta de la Comisión mujer y ciencia | 7 |
| 01. Una visión de género desde el departamento responsable en materia de universidades e investigación Victoria Miquel Martí Montserrat Solé San Millán Fina Villar López | 9 |
| 02. Las mujeres en las universidades: un cambio de modelo Anna Solà Arguimbau | 25 |
| 03. Políticas de igualdad en el ámbito universitario: nuevas perspectivas Carolina Gala Durán | 33 |
| 04. Mujeres y carreras técnicas Marisol Marqués Calvo Antoni Roca Rosell | 45 |
| 05. Mujeres en la Universidad: cien años de prohibiciones Esther Giménez–Salinas Colomer Rosa Nomen Ribé | 57 |
| 06. El acceso de la mujer a las nuevas figuras del profesorado universitario laboral en el ámbito de Cataluña Ana M. Romero Burillo | 73 |

| | | |
|--|--|-----|
| 07. | | 87 |
| Las mujeres de la psicología y la “psicología” de las mujeres | | |
| Teresa Cabruja Ubach | | |
| 08. | | 101 |
| Las mujeres en la Universidad. ¿De la igualdad de oportunidades a la igualdad efectiva? | | |
| Inma Pastor | | |
| 09. | | 115 |
| La alianza de las maestras. Apuntes sobre la renovación pedagógica en la formación inicial del profesorado | | |
| Antoni Tort Bardolet | | |
| 10. | | 127 |
| La mujer trabajadora y la nueva realidad laboral. El reto de armonizar trabajo y familia hoy | | |
| Consuelo León Llorente | | |
| 11. | | 139 |
| Mujeres, toma de decisiones y liderazgo en las organizaciones | | |
| Amparo Acereda | | |
| 12. | | 151 |
| “Por amor al saber”: las acciones de las mujeres y la búsqueda de espacios en la Universidad | | |
| Montserrat Cabré | | |
| 13. | | 159 |
| Las mujeres en la investigación científica: apuntes sobre la historia y el futuro | | |
| Assumpció Vila | | |

Introducción

Esther Giménez-Salinas Colomer

Presidenta de la Comisión Mujer y Ciencia

Rectora de la Universidad Ramon Llull

La Real Orden de 8 de marzo de 1910 autorizó por primera vez el acceso oficial de las mujeres a la Universidad española. Antes, con permisos especiales, pero también con muchos problemas, algunas ya lo habían alcanzado. Concretamente, treinta y seis mujeres se habían licenciado después de superar las barreras que incluían la autorización del Consejo de Ministros. Pero no es hasta esta fecha hasta la que se decreta una de las “normalidades” más importantes de la educación superior. Son, pues, siete siglos de retraso que tenemos las mujeres respecto a los hombres desde la creación de la primera universidad española.

Este año se cumplen, pues, cien años del acceso oficial de las mujeres a la Universidad española, por lo que la Comisión Mujer y Ciencia ha querido celebrarlo de la manera que le ha parecido de mayor utilidad, es decir, mediante una publicación científica.

La Comisión Mujer y Ciencia del Consejo Interuniversitario de Cataluña se creó el 14 de noviembre del año 2005 y tiene como misión el desarrollo de políticas científicas en materia de igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior y la investigación. La comisión está integrada por una persona representante de cada una de las universidades catalanas y siete personas designadas por el titular del departamento competente en materia universitaria.

La comisión ha llevado a cabo una tarea muy activa durante estos años. En este sentido, es importante destacar la propuesta y el seguimiento de los planes de igualdad por todas las universidades catalanas en el marco del Consejo Interuniversitario de Cataluña.

Así pues, las universidades integrantes de la comisión, a través de sus respectivos representantes, decidimos editar un libro que recopilase los principales aspectos de la mujer universitaria durante estos cien años. Esta publicación aborda el tema a partir de una perspectiva histórica que va desde sus orígenes hasta el día de hoy. Los temas que tratan afectan a la situación de la mujer universitaria desde diferentes ámbitos como el laboral, social, cultural, educativo, psicológico, científico, tecnológico y de investigación, entre otros.

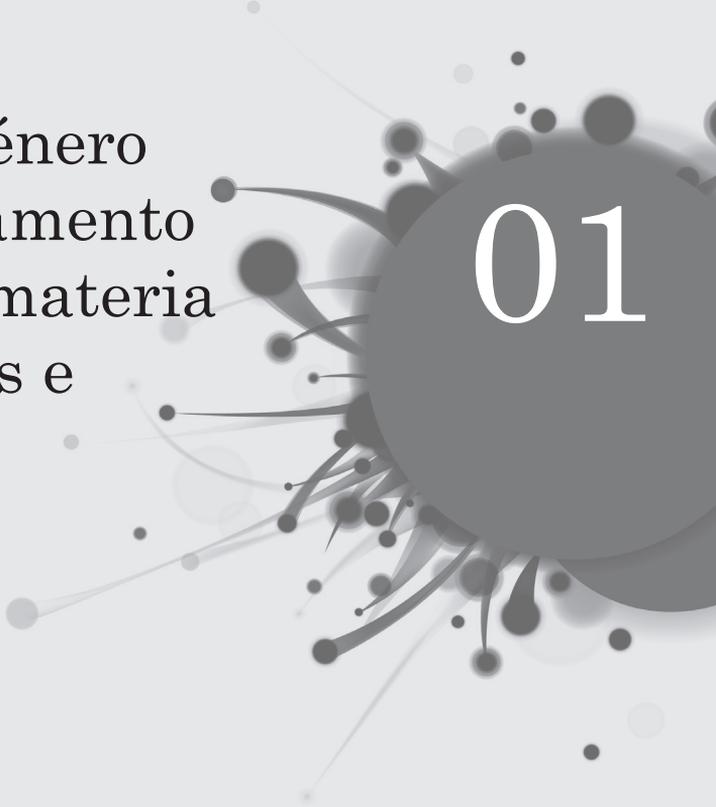
Analizar estos cien años de las mujeres en la Universidad, así como el de millones de mujeres en el mundo, significa, también, hacer una revisión de las desigualdades de género que subsisten aún en muchos lugares.

Una catalana, Maria Elena Maseras Ribera, fue la primera alumna que se matriculó en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona, en el año 1872. Ciento treinta y ocho años después, cerca del 60% del alumnado de las universidades son mujeres. Hemos recorrido muy rápidamente un largo camino de siglos, pero aún quedan muchas cosas por mejorar. Y es que la igualdad no es solo ni principalmente un problema de carácter normativo, sino una cuestión que nos afecta a todos y a todas.

Con este libro, quisiéramos contribuir desde las universidades a esta normalidad, con el deseo que en un futuro cercano ya no sea necesaria una comisión específica.

Nuestro agradecimiento más sincero a Francesc Xavier de las Heras, por la importante tarea que ha desarrollado como secretario general del Consejo Interuniversitario de Cataluña, y al Banco Santander por su definitivo apoyo a la hora de poner en marcha esta publicación.

Una visión de género
desde el departamento
responsable en materia
de universidades e
investigación

A decorative graphic on the right side of the page, consisting of a large dark grey circle with the number '01' inside it. This circle is surrounded by a complex network of smaller circles and thin lines, creating a starburst or network-like effect. The colors are various shades of grey and white.

01

Victòria Miquel Martí
Montserrat Solé San Millán
Fina Villar López

Departamento de Innovación, Universidades
y Empresa – Generalitat de Catalunya



Una visión de género desde el departamento responsable en materia de universidades e investigación

La más larga caminata comienza con un paso
PROVERBIO HINDÚ

Breve referencia histórica y legal

Ha pasado un siglo desde que en el año 1910 el rey Alfonso XIII ratificó la Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes por la que se permitía la admisión libre de las mujeres en todos los establecimientos docentes y se daba acceso a las mujeres, de manera oficial, a la Universidad, lo que hasta entonces sólo había sido posible en casos individuales y con permisos concretos¹. Esta norma comportó un avance hacia la igualdad que fue posible gracias a la tenacidad y la decisión de unas cuantas mujeres que se rebelaron contra la injusticia social.

Durante el primer tercio del siglo XX, la “educación femenina” experimentó un progreso significativo. Posteriormente, con la llegada de la dictadura franquista, se aprobó la Ley de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la Universidad española, que incorporó cambios legislativos en la estructura universitaria, con la finalidad de “devolver a España su unidad, su grandeza y su libertad” (sic). En este contexto, no obstante, las cualidades atribuidas a la mujer católica, la mujer ideal del régimen, eran en cierta medida incompatibles con la vida universitaria, científica y académica.

Los estudios que cursaban las primeras mujeres tenían relación principalmente con tareas domésticas y respondían a los roles que se atribuían a las mujeres, vinculados con la educación y con el cuidado de los hijos (comadrona y maestra).

Por otro lado, el texto de la ley citada apunta hacia una relevancia de la presencia masculina en los órganos de gobierno y en el colectivo del profesorado, por lo menos si nos guiamos por el lenguaje utilizado, lo que, sin embargo, no es absolutamente indicativo de lo que era la realidad académica en ese periodo, ya que tampoco actualmente las disposiciones normativas publicadas por los ministerios competentes en materia de universidades y de ciencia tienen muy en cuenta la utilización de un lenguaje que no discrimine por razón de género.

En cambio, si analizamos la situación en Cataluña, podemos decir que nuestro país es pionero en la elaboración y la aplicación de un lenguaje administrativo y jurídico no sexista. Y en esta misma línea, es importante destacar el diseño y el desarrollo de los planes de igualdad que llevan a cabo las universidades catalanas.

1. Esta Real Orden derogaba la del 11 de junio de 1888, que admitía la entrada de las mujeres a la universidad como estudiantado privado, pero con el requerimiento de la autorización del Consejo de Ministros para que se pudieran inscribir como estudiantes oficiales.

Actuaciones en el ámbito de universidades e investigación

El Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información² (DURSI) se crea el año 2000, en el marco del proceso de adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El origen del departamento es el Comisionado para Universidades e Investigación³, que surge en un momento especialmente complejo, dado que no se produjo el traspaso de recursos en materia de investigación de la Administración Central a la Generalitat⁴. También coincide con el momento de la creación de las cuatro nuevas universidades⁵: la Universidad Pompeu Fabra, la Universidad de Lleida, la Universidad de Girona y la Universidad Rovira i Virgili. Mediante el Comisionado se pone en marcha el Plan de Investigación de Cataluña 1993-1996, que se convierte en el primero de una serie de planes cuatrienales, desarrollados con la finalidad de ordenar y consolidar las acciones que, tradicionalmente, habían llevado a cabo tanto la Comisión Interdepartamental de Investigación e Innovación Tecnológica (CIRIT), como la Dirección General de Universidades. Por otro lado, se constituye en este periodo la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU Catalunya)⁶, la primera agencia de calidad del Estado español.

En este contexto, es necesario destacar que el DURSI recoge entre los objetivos fundacionales: "Asegurar la calidad del sistema universitario catalán y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación superior". También, el III Plan de Investigación 2001-2004 contiene un nuevo reto en el ámbito de la educación superior: "El fomento de la igualdad de oportunidades y medidas estructurales correctoras de las desigualdades de acceso y de comprensión".

El departamento desarrolla instrumentos para ejercer sus funciones, los cuales tienen en cuenta, de manera destacable, las medidas necesarias para garantizar la igualdad. Cuando en el año 2000 se pone en marcha un sistema cooperativo de información estadística para la gestión y la transparencia universitaria, Uneix, consensuado con las siete universidades públicas catalanas, se hace un tratamiento de datos desagregados por sexo y se avanza, así, hacia el Acuerdo de Gobierno de 2006, que establece su obligatoriedad⁷. También se crea la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR), ad-

2. Decreto 123/2000, de 3 de abril, de creación del Departamento de 'Universidades, Investigación y Sociedad de la Información (DOGC núm. 3112, de 03-04-2000).

3. Decreto 318/1992, de 28 de diciembre, de creación del Comisionado para Universidades e Investigación (DOGC núm.1904, de 03061994).

4. Como consecuencia de la interpretación que el Gobierno del Estado hizo del artículo 149.1.15 de la Constitución y de la desestimación, el año 1992, del recurso de inconstitucionalidad que el Gobierno de la Generalitat presentó contra el contenido de la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica, conocida como Ley de la Ciencia.

5. La Universidad Pompeu Fabra, Ley 11/1990, de 18 de junio; la Universidad de Lleida, Ley 34/1991, de 30 de diciembre; la Universidad de Girona, Ley 35/1991 y la Universidad Rovira i Virgili, Ley 36/1991.

6. Tiene su origen en el consorcio Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, constituida el 29 de octubre de 1996. Con la aprobación de la Ley de Universidades de Cataluña el 2003, el consorcio se transformó en la actual agencia.

7. Acuerdo de Gobierno de 14-03-2006. Medida prevista en el Plan de Acción y Desarrollo de las Políticas de Mujeres en Cataluña (2005-2007).

crita al departamento competente en materia de universidades⁸, que aprueba el año 2006 el programa “Mujeres y Ciencia”, que promueve acciones que contribuyen a reducir las desigualdades por motivos de género en el ámbito de la gestión de becas y ayudas para el estudiantado universitario y de programas de fomento de la investigación en Cataluña.

Posteriormente, la Ley 1/2003 de Universidades de Cataluña incluye en el texto el espíritu de igualdad de oportunidades, que forma parte de los objetivos fundacionales del departamento competente en materia de universidades⁹. En este sentido, por un lado, el artículo 37b señala que se debe garantizar a los estudiantes que no serán discriminados “por razones de nacimiento, género, orientación sexual...” y, por otro, la disposición adicional octava establece: “El departamento competente en materia de universidades y las universidades han de promover acciones para conseguir la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos universitarios”.

En esta misma línea, el Plan de Investigación e Innovación (PRI) 2005-2008 trata de forma más concreta el papel de las mujeres cuando analiza el sistema catalán de investigación e innovación y destaca: “A pesar de que las mujeres constituyen más de la mitad de la población de los estudiantes de licenciatura y más del 55% del conjunto de los licenciados y licenciadas de las universidades, su presencia en los niveles superiores del mundo de la investigación científica y tecnológica es muy escasa. Este hecho conlleva un despilfarro de los recursos dedicados a su formación y un menosprecio de los recursos humanos que aportan las mujeres, por lo que hacer efectiva la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es una acción estratégica fundamental si se quiere conseguir con éxito la construcción del espacio europeo de investigación”.

Concretamente, el apartado primero de los objetivos del Plan indica que es necesario “incrementar la dimensión del sistema de investigación y desarrollo atrayendo talento y potenciando la inserción en el sistema de jóvenes investigadoras e investigadores” y que “también se debe priorizar la atracción de talento científico y asegurar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres”, “tal y como preconizan las políticas europeas sobre la construcción del espacio europeo de investigación (ERA)”.

En este sentido, en las actuaciones transversales del Plan (4.1), con relación al personal de investigación, establece como objetivo “asegurar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la carrera investigadora”, para lo que prevé una comisión para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres de ciencia, que se concreta en la creación de la Comisión Mujer y Ciencia¹⁰ del Consejo Interuniversitario de Cataluña.

Como parte de las actuaciones de la citada comisión, se impulsa la elaboración y el desarrollo de planes de igualdad en las universidades catalanas. El 30 de junio de 2008, en el marco de la Comisión sobre los Derechos de las Mujeres del Parlamento de Cataluña, los rectores y las rectoras de las universidades comparecen para presentar sus planes de igualdad.

8. Ley 7/2001, de 31 de mayo, de creación de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (DOGC núm. 3407, de 12-06-2001).

9. Con el Decreto 421/2006, de 28 de noviembre, de creación, denominación y determinación del ámbito de competencia de los departamentos de la Administración de la Generalitat, se creó el Departamento de Innovación Universidades y Empresa (DOGC núm. 4771, de 29 de noviembre de 2006).

10. Por la Resolución UNI/3336/2005, de 14 de noviembre (DOGC núm. 4518, de 25 de noviembre de 2005).

Por otro lado, como instrumento clave en el proceso de promoción y mejora de la investigación en Cataluña, se aprueba, en octubre de 2008, el Pacto Nacional para la Investigación y la Innovación, del que se podrían destacar dos objetivos de los previstos como elementos para el impulso del papel de las mujeres en el sistema de investigación e innovación en nuestro país:

Objetivo 1.3. Reclutar, recuperar y retener más y mejor talento científico e innovador en el sistema de investigación e innovación y promover su movilidad [...] Bajo el principio del mérito personal, Cataluña debe hacer un esfuerzo significativo en los próximos años para impulsar políticas y actuaciones que permitan incorporar a más mujeres y más personas de clases socioeconómicas menos favorecidas en el sistema de investigación e innovación, ya que la pérdida actual de talento que se produce es muy elevada. Así mismo, es necesario desarrollar la capacidad para la detección de talento científico e innovador precoz.

En este marco, concretamente el compromiso decimocuarto señala:

La Administración de la Generalitat, las empresas y el resto de los agentes del sistema de investigación e innovación se comprometen a diseñar y a implantar programas y planes de igualdad para incrementar la presencia de mujeres en el sistema de investigación e innovación. Estos planes deben permitir, entre otros aspectos, frenar la pérdida de talento femenino que se produce en la carrera profesional investigadora, promover la presencia de mujeres en los puestos de decisión en materias de investigación e innovación e incrementar su número en los puestos de trabajo relacionados con la investigación y la innovación en las empresas.

Objetivo 3.3. Favorecer el crecimiento de un ecosistema empresarial innovador e intensivo en conocimiento.

En este contexto, concretamente, el compromiso quincuagésimo cuarto establece:

La Administración de la Generalitat planificará, de forma coordinada con los agentes del sistema de investigación e innovación (incluyendo a las administraciones locales) de Cataluña, actuaciones para fomentar la actividad emprendedora orientada a la creación de empresas intensivas en conocimiento, con especial atención a las mujeres emprendedoras.

Es importante destacar, también, que el decreto de creación de la Comisión Interdepartamental de Investigación e Innovación y de la Oficina de Coordinación de Investigación e Innovación hace un hincapié muy específico en las políticas de género como uno de sus objetivos¹¹.

Desde el Departamento de Innovación, Universidades y Empresa se trabaja en colaboración con el Institut Català de les Dones con una clara voluntad de transversalidad y coordi-

11. Artículo 2 del Decreto 175/2009, de 10 de noviembre (DOGC núm. 5504, de 12 de noviembre de 2009): "La Comisión Interdepartamental de Investigación e Innovación tiene por objeto elaborar, definir y coordinar las estrategias y políticas del Gobierno de la Generalitat en materia de investigación e innovación, en las que garantizará la integración de la dimensión de género y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de forma transversal". El artículo 3 establece que una de las funciones es "promover las sinergias de las políticas de investigación e innovación con las otras políticas del Gobierno, con especial atención a las políticas de mujeres".

nación interdepartamental en la ejecución de los planes plurianuales, mediante el desarrollo de las actuaciones siguientes:

- Creación y mantenimiento del espacio *Mujeres y Ciencia* en la web del Departamento de Innovación, Universidades y Empresa.
- Difusión de trabajos de investigación científica a través de actividades, materiales y financiación de publicaciones¹². Difusión de los trabajos de las mujeres y sobre las mujeres.
- Apoyo a la formación universitaria de postgrado sobre género y desarrollo¹³.
- Creación, en el año 2008, del Instituto Interuniversitario de Estudio de Mujeres y Género (iiEDG)¹⁴, que incluye diecinueve grupos de investigación de las universidades catalanas. El Instituto está cofinanciado por ambas instituciones y entre las actuaciones que lleva a cabo destaca el desarrollo del máster universitario en estudios de mujeres, género y ciudadanía.
- Elaboración y difusión del estudio de AQU Catalunya sobre *Género e inserción laboral del colectivo universitario en Cataluña*, elaborado con los resultados de la tercera encuesta de inserción laboral y con el apoyo del Institut Català de les Dones 2010.
- Desarrollo, en el marco del programa Enginycat¹⁵, de un estudio de diagnóstico de la situación de las mujeres en el ámbito de las ingenierías y de previsión de acciones orientadas a promover la presencia de las mujeres.
- Desarrollo de un proyecto de una oferta formativa universitaria para profesionales en el ámbito de la igualdad.
- Supervisión del tratamiento de los datos que se gestionan desde el Departamento de Innovación, Universidades y Empresa para garantizar que se faciliten, siempre, desagregadas por género.
- Introducción del criterio de paridad hombres/mujeres en la asignación aleatoria de evaluadores y evaluadoras en las convocatorias que gestiona AGAUR¹⁶.
- Introducción del criterio de la composición equilibrada de mujeres y hombres de los grupos, como uno de los factores de valoración, en la evaluación de los grupos de investigación de la convocatoria SGR-DGR, en el año 2009.
- Desarrollo de acciones incluidas en convocatorias predoctorales y postdoctorales, referidas a las bajas de maternidad, para facilitar la labor investigadora.
- Gestión de convocatorias de ayudas a proyectos de investigación¹⁷ sobre desigualdades de género en el ámbito universitario y científico.
- Previsión de elaboración de un Plan de Mujeres y Ciencia para aplicarlo en el marco de Talencia.

12. *Els circuits! Passejades per la ciència i la història a Barcelona. Publicació de Els contes de la Laura i en Joan*. Publicación de una sección permanente sobre mujeres y ciencia en la revista Dones, de la Asociación de Mujeres Periodistas de Cataluña.

13. Apoyo económico a la Cátedra UNESCO de Mujeres, Desarrollo y Culturas, Universidad de Barcelona y Universidad de Vic.

14. Orden IUE/217/2008, de 23 de abril, de creación del Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género.

15. La misión del programa Enginycat es aproximar la ingeniería a los jóvenes, acercándoles a los conocimientos científicos y tecnológicos con actuaciones enmarcadas en la enseñanza inicial, la primaria y la secundaria, pasando por la enseñanza superior, hasta llegar a la inserción profesional.

16. El año 2006 las mujeres evaluaban el 24% de proyectos; el 2007, el 34%; el 2008, el 43%, y el 2009, el 35,9%. Apoyo al programa de evaluación y su seguimiento del programa.

17. Convocatorias 2005, 2006 y 2007.

Planificación estratégica de futuro

El Plan de Investigación e Innovación 2010-2013¹⁸, como concreción del Pacto Nacional para la Investigación y la Innovación para los próximos cuatro años, incluye medidas para el desarrollo de políticas y actuaciones que garantizan la participación activa de las mujeres en la investigación y la innovación, entre las que cabe destacar las siguientes:

1. El mejor talento científico, creativo, innovador y emprendedor. [...] 33. Velar por la incorporación de las mujeres en el sistema de I+D+i a través de: a) el fomento de la igualdad de oportunidades como elemento estratégico dentro de las organizaciones correspondientes; b) la incorporación en la carrera investigadora de las condiciones necesarias para reducir la pérdida de talento femenino; y c) el impulso de la asociación de mujeres científicas e investigadoras, a cargo del departamento responsable de investigación e innovación y el resto de departamentos y agentes.

8. Focalización de la I+D+i en retos. [...] Cohesión social y gestión de la complejidad social para generar oportunidades. El envejecimiento, la discapacidad, la inmigración, el multilingüismo, la equidad de género y la juventud como retos y, al mismo tiempo, oportunidades de incorporación de nuevas tecnologías y nuevas formas empresariales – tercer sector - y organizativas para dar respuesta a una necesidad creciente en estos ámbitos. Infraestructuras, sistema de servicios sociales, sistema económico y actividades que actúen de motor de desarrollo social fomentando la cohesión, la inclusión y la pertenencia a la comunidad, aprovechando la complejidad y la diversidad como valor añadido.

Presencia de las mujeres en las universidades catalanas

Afortunadamente, cada uno de los pasos que dieron las primeras mujeres en la Universidad ha conducido a un panorama bien distinto estos últimos treinta años. Actualmente, hay que destacar que el número de mujeres matriculadas en la Universidad supera al número de hombres.

Según datos proporcionados por el Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad) junto con el Instituto Nacional de Estadística (INE), en el Estado español el porcentaje de mujeres matriculadas en la Universidad en relación con el total del estudiantado universitario se ha incrementado y ha pasado del 46,79% el año 1982 al 54,37% el año 2007. En 1982, las mujeres que finalizaban los estudios representaban el 53,7% respecto al total de personas matriculadas, y en 2007, el 61%.

Por ramas de estudios, en 1982 los estudios con mayor presencia femenina eran los estudios relacionados con la rama de Humanidades, que representaban un 62,96% del total, y los de menos representación femenina eran los estudios de las ramas de Arquitectura e Ingenierías, con un 12,25%. En 2007 los estudios de la rama de Humanidades representa-

18. En febrero de 2010 la CIRI aprobó el PRI 2010-2013, que posteriormente fue aprobado por el Consejo Ejecutivo el 6 de abril de 2010.

ban el 62,15% del total y los de las ramas de Arquitectura e Ingenierías han experimentado un incremento considerable, hasta llegar al 27,27%.

Respecto a los estudios de doctorado, en el curso 2006-2007 el 51,8% de los estudiantes matriculados eran mujeres. El porcentaje más alto correspondía a la rama de Ciencias de la Salud, con un 60,1%, y el más bajo, con un 27,7%, a las ramas de Arquitectura e Ingenierías.

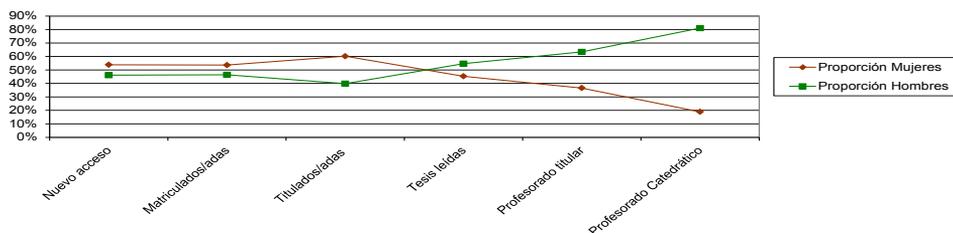
En conjunto, el porcentaje de mujeres con titulación universitaria suponía en 1982 un 42,7% y en 2007 llegó hasta el 53,2%.

En cuanto al profesorado, en el Estado español, durante el curso 1982-1983, un total de 426.263 personas impartían docencia en los diferentes ámbitos educativos, de las cuales un 54,1% eran mujeres. Actualmente, el colectivo incorpora 729.750 personas, un 59,43% de las cuales son mujeres. Estos datos permiten concluir que el profesorado es mayoritariamente femenino, en todos los ámbitos, excepto en el universitario, en el cual la participación de mujeres representa únicamente el 36,89%.

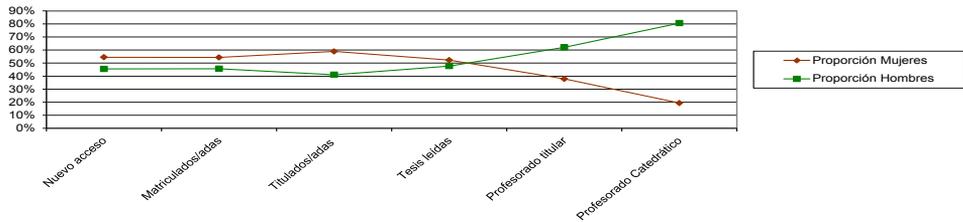
En Cataluña, los datos correspondientes al curso 2009-2010, según el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, indican que, en el caso de la educación infantil y primaria, de un total de 62.768 personas que impartían docencia, el 87,3% eran mujeres; respecto a la educación especial, de un total de 1.560, el 82,8% eran mujeres, y, finalmente, en cuanto a la educación secundaria, de un total de 42.639, el 57,9% eran mujeres.

En relación con el ámbito universitario, los últimos datos orientadores de la situación y evolución, que corresponden al período 2002-2008, son los que se representan en los gráficos siguientes:

Mujeres y hombres en las universidades catalanas. Curso 2002-2003



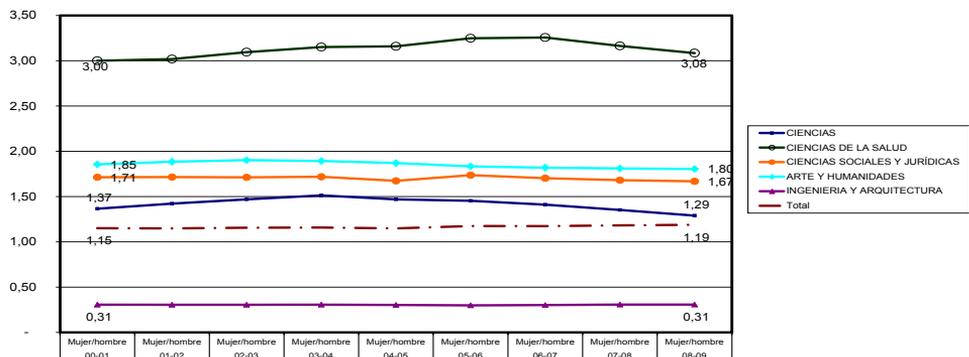
Mujeres y hombres en las universidades catalanas. Curso 2008-2009



Las mujeres suponen un 54% del estudiantado que se matricula de nuevo acceso y un 59% de las personas tituladas. También representan más del 50% del estudiantado que lee la tesis: no obstante, solo cubren un 37%-38% de las plazas de profesorado titular y, finalmente, sólo suponen el 19% del profesorado catedrático. Los gráficos 1 y 2 muestran que en los últimos años persiste esta tendencia.

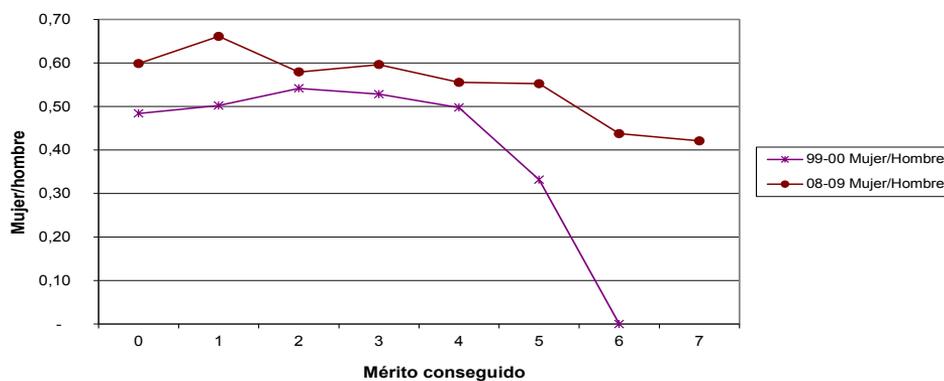
Por lo que se refiere a los ámbitos de conocimiento, quedan claras las tendencias de género: la preferencia destacada de las mujeres por las ciencias de la salud y el contrapunto de la escasísima representación en ingeniería y arquitectura. Y, finalmente, una buena representación en la rama de ciencias sociales y jurídicas, artes y humanidades, y ciencias.

Evolución de la relación mujer/hombre por mérito de docencia

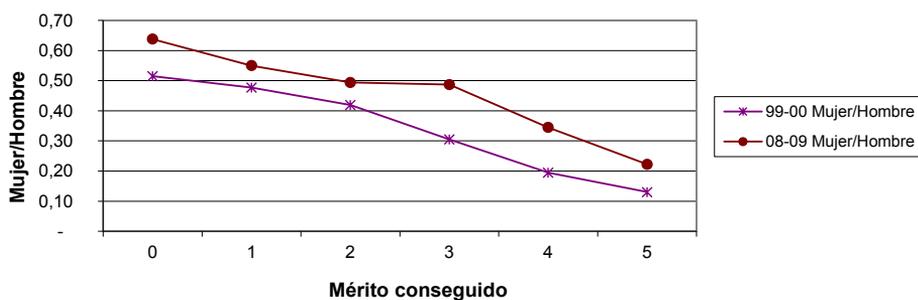


En relación con el personal docente e investigador, resulta muy elocuente observar la participación de las mujeres en los datos correspondientes a la valoración de los méritos de docencia e investigación. En el colectivo de profesorado que no dispone de ningún mérito, los hombres son mayoritarios, por encima del 60%, tanto en docencia como en investigación¹⁹. Respecto a los méritos de docencia, las mujeres que tienen un solo mérito representan el 50%-60% y las que disponen de seis méritos bajan al 33%-55%, con una clara tendencia a la recuperación en los méritos más altos. En cuanto a los méritos de investigación, las mujeres que tienen un único mérito representan el 50%-60% y las que disponen de cinco méritos bajan al 13%-22%.

Relación mujer/hombre según mérito docencia



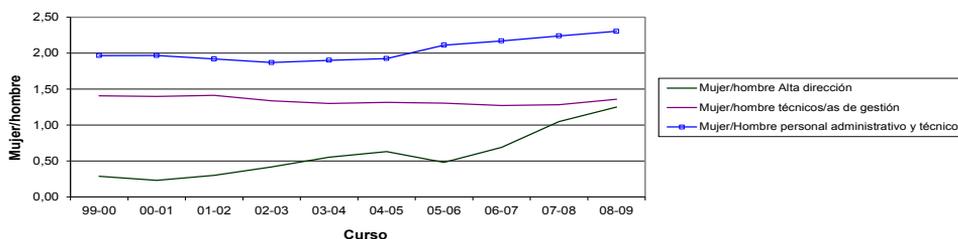
Relación mujer/hombre según méritos de investigación



19. La Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña (LUC) y el Decreto 405/2006, de 24 de octubre, regulan y establecen las retribuciones adicionales por méritos docentes, de investigación y de gestión para el personal docente e investigador funcionario y contratado de las universidades públicas catalanas.

Para completar la visión de la presencia de las mujeres en la Universidad, también será necesario revisar la situación del colectivo del personal de administración y servicios (PAS). En el transcurso de la última década las mujeres representan el 60% de este colectivo (entre el 63% y el 65%, exactamente). La presencia predominante de las mujeres se pone de manifiesto de manera notable en el área de apoyo y en el área técnica y, en los últimos años, se constata una notable tendencia ascendente en la alta dirección y la libre designación.

Evolución de la relación mujer/hombre según “nivel laboral”



De la carrera académica y la carrera investigadora: datos complementarios

La situación de las mujeres en la estructura científica y universitaria de Cataluña no se aleja demasiado de la que describen los informes internacionales. Las dinámicas que tradicionalmente han acompañado el desarrollo de este sistema en nuestro país también generan desigualdades. Esta es la situación que se desprende de los estudios y los informes que se han publicado durante los últimos años y esta es la situación que debemos resolver. Este punto de partida es el que han identificado diferentes instituciones y organismos que ya han empezado a hacerle frente, entre los cuales, las universidades catalanas.

El informe *She Figures 2009*²⁰ muestra que la proporción de mujeres y hombres en la carrera académica en los países de la Unión Europea sigue dibujando un gráfico de tijera, según el cual el porcentaje de mujeres en el último peldaño es sólo de un 18%, según datos del año 2006, frente al 82% de hombres. En Cataluña, el año 2003 los datos indicaban que el desequilibrio entre hombres y mujeres en las categorías de ámbitos superiores era también muy evidente: sólo un 16% de la categoría superior, las cátedras, estaba ocupado por mujeres²¹, situación que, según los datos citados en los apartados anteriores, no ha variado demasiado. Este desequilibrio, no obstante, mengua, en ambos casos, a medida que bajamos de categoría y se ve cómo se van *perdiendo* mujeres cuando se avanza en la carrera académica e investigadora, sobre todo a partir del periodo postdoctoral. Aquí encontramos uno de los momentos más críticos, que se puede comprobar también con datos complementarios de la carrera investigadora.

20. Comisión Europea, *She Figures 2009*.

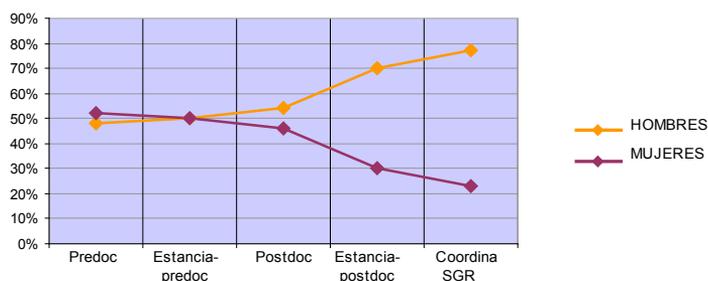
21. Institut Català de les Dones y Generalitat de Catalunya, 2003, *Llibre blanc de les dones de Catalunya en el món de la ciència i la tecnologia*, Barcelona.

La comparación entre la carrera académica y la investigadora, aparte de que ya se ha llevado a cabo anteriormente, en relación con la valoración de los méritos de docencia e investigación, la podemos hacer a partir de los datos de convocatorias de la Generalitat que promueven esta vía; concretamente, las convocatorias que se gestionan desde AGAUR en estos ámbitos. A partir de aquí, y con datos más recientes, podemos identificar también dónde empieza el goteo de mujeres en un gráfico que vuelve a dibujar la misma forma que los anteriores. Si seleccionamos las convocatorias más significativas y representativas²², y tratamos los datos tanto de solicitudes presentadas como de solicitudes otorgadas, los resultados nos muestran de nuevo que, a pesar de que las mujeres tienen más presencia en los primeros niveles de la carrera investigadora, las diferencias se incrementan considerablemente a la hora de solicitar (y obtener) una ayuda para hacer una estancia postdoctoral en el extranjero (que tiene una duración de dos años) y, aún más, cuando nos referimos al porcentaje de mujeres que coordina uno de los grupos de investigación de Cataluña²³.

Solicitudes presentadas en 2009²⁴



Solicitudes concedidas en 2009



22. Convocatoria predoctoral (FI); estancias predoctorales en el extranjero (BE-1); convocatoria postdoctoral (BP); estancia postdoctoral en el extranjero (BE-2); coordinación de grupo de investigación de la Generalitat de Catalunya.

23. A la convocatoria SGR 2009 se presentaron 387 grupos coordinados por mujeres y 1.131 coordinados por hombres.

24. Fuente: elaboración propia a partir de datos de AGAUR.

Algunas interpretaciones podrían afirmar que se trata de una cuestión de tiempo. Si fuera así, tal y como ya afirmaba Flora de Pablo en 2004, las carreras que históricamente han sido feminizadas tendrían que mostrar diferencias respecto a las experimentales o las técnicas. Además, la lentitud del crecimiento del total de mujeres en las categorías profesionales de la docencia y la investigación no se corresponde con la rapidez y el valor de las cifras de licenciadas y doctorandas²⁵.

Las conclusiones mayoritarias afirman, no obstante, que es una cuestión de desigualdad, de dificultades y barreras, de dinámicas históricas y de socialización, y, por tanto, no las supera el tiempo, sino las acciones. Así han empezado a actuar, desde hace años, las principales universidades de todo el mundo, las instituciones europeas y también las universidades e instituciones catalanas. Quedan, aún, muchos retos por delante.

Pasos adelante: acciones para superar las desigualdades

La proliferación de informes, proyectos y actuaciones en el ámbito internacional, la publicación ya extendida de datos sectoriales sobre la situación de las mujeres académicas en Cataluña y las acciones de sensibilización y reclamo de diferentes grupos de mujeres han acelerado, durante los últimos años, la puesta en marcha de iniciativas para hacer frente a estas situaciones de desigualdad o, por lo menos, la creación de espacios para proponerlas.

A principios de esta década, algunas universidades pioneras²⁶ y revistas especializadas, como *Gender, Work and Organization*, ya publicaban investigaciones sobre la posición de las mujeres en la academia, la organización de esta institución y los efectos que esto supone en el género. Mientras, la Comisión Europea empezaba a hacerse cargo de la situación, a analizarla y a promover programas de actuación para corregir un sistema científico y académico basado en modelos masculinos. Actualmente, las principales universidades del mundo ya han creado, y en muchos casos han consolidado, comisiones, oficinas, programas o planes que permiten analizar la situación de las mujeres, implementar propuestas para la superación de las desigualdades y hacer un seguimiento exhaustivo de estas acciones.

Cataluña ha intensificado las acciones y las medidas en esta línea durante los últimos años. Las actuaciones impulsadas o promovidas en el ámbito de universidades e investigación se han comentado durante este artículo. De hecho, muchas medidas ya habían tenido en cuenta, en su momento, el panorama internacional, y las propuestas concretas respondían tanto a las necesidades de la realidad catalana como a las iniciativas que estaban funcionando en todo el mundo. Actualmente, podemos afirmar que buena parte de estas propuestas se han iniciado o se han desarrollado, pero también que quedan muchos pasos para

25. FECyT, 2005, *Mujer y ciencia: La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*.

26. MIT, 1999, *A study on the Status of Women Faculty in Science at MIT*. Otras universidades como Harvard, Stanford o Wisconsin también fueron pioneras con estos análisis.

acabar la caminata²⁷. Se ha extendido la elaboración de estadísticas desagregadas por género; se han aplicado medidas para favorecer la presencia de mujeres en las convocatorias y en los espacios de decisión y evaluación; se ha flexibilizado la duración de las ayudas predoctorales y postdoctorales para no perjudicar en caso de maternidad; se ha creado la Comisión Mujer y Ciencia, en el seno del Consejo Interuniversitario de Cataluña, promotora de los planes de igualdad que, actualmente, tienen todas las universidades catalanas. Y, ahora, ¿qué?

Ahora nos toca analizar las desigualdades persistentes con más profundidad y de manera más global. Partiendo de todo el trabajo realizado, disponemos de un contexto favorable para profundizar y para plantearnos nuevos retos:

- Revisar y evaluar los planes de igualdad universitarios desarrollados hasta ahora para conseguir:
 - más coordinación universitaria en estos temas;
 - la definición de actuaciones más concretas que respondan a necesidades detectadas durante la primera fase de actuaciones;
 - la consolidación de oficinas o espacios de atención a las mujeres como instrumento ante cualquier situación de desigualdad o violencia por motivos de género.
- Revisar la carrera académica e investigadora en términos de género para identificar y desarrollar acciones que frenen el goteo, concentrado a partir del periodo postdoctoral.
- Complementar los análisis cuantitativos con análisis cualitativos, hechos con la participación directa de las mujeres protagonistas de las cuestiones y las dificultades planteadas, que nos permitan entender, además de cuantificar, por qué se dan determinadas situaciones de desigualdad.
- Intensificar la sensibilización hacia los temas de desigualdad de género en todos los estamentos de estos ámbitos e introducirlo como transversal en el ámbito científico y universitario.

Y todo ello, en el marco de una estrategia universitaria común para todas las instituciones implicadas que nos permita afirmar, de aquí a cien años, que estas desigualdades son cosa del pasado.

27. El informe elaborado por AGAUR el año 2005 recoge las principales medidas y actuaciones promovidas desde las universidades y otras instituciones de todas partes. Este dossier orientó las propuestas que se concretan en este mismo informe.

Las mujeres en
las universidades:
un cambio de modelo

A decorative graphic on the right side of the page, consisting of a large dark grey circle with the number '02' inside it. This central circle is surrounded by a complex network of smaller, semi-transparent circles and thin lines of varying lengths and directions, creating a dynamic, abstract pattern that resembles a molecular structure or a network diagram.

02

Anna Solà Arguimbau

Gestora Cultural. Gerente y directora
ejecutiva del Institut Català de les
Dones (2004-2010)



Las mujeres en las universidades: un cambio de modelo

Las profundas transformaciones producidas bajo el signo de los feminismos, y gracias al progresivo reconocimiento de los derechos de las mujeres, transformaciones visibles en todos los ámbitos sociales, han dejado también sus huellas en la institución universitaria. Efectivamente, desde 1910, fecha en la que se hizo pública la real orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que permitía la admisión de mujeres en todos los estamentos docentes, hasta ahora, en que Cataluña cuenta con mayor proporción de mujeres con titulación universitaria que hombres, el espacio universitario se ha transformado con la presencia de mujeres en todos los ámbitos.

Pero, a pesar de la gran distancia entre la situación actual y la de hace un siglo, el sistema universitario conserva elementos que, en la práctica, todavía impiden que la participación de las mujeres en todos los espacios de decisión, su trayecto profesional, la promoción y la canalización de sus intereses científicos en relación con los diferentes ámbitos del saber se desarrollen en situación de igualdad con respecto a los hombres o que siguen produciendo tensiones relacionadas con los estereotipos de género y con otros sesgos sexistas poco visibles que llenan de impedimentos el camino de muchas mujeres en su proyecto académico o en su carrera investigadora. Estos desequilibrios, ampliamente descritos en la abundante producción de estudios científicos y de estadísticas sobre el tema, se han empezado a reconocer como obstáculos determinantes para aumentar el nivel de calidad del sistema universitario, avanzar en términos de competitividad y crear condiciones más favorables que propicien el desarrollo y el aprovechamiento del talento femenino.

Esta superación está reconocida en el terreno administrativo, que establece un marco de referencia específico. Así, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, determina que las administraciones públicas deben fomentar la enseñanza y la investigación sobre el significado y el alcance de la igualdad entre mujeres y hombres y, a tal efecto, deben promover:

- a) La inclusión, en los planes de estudio que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La creación de posgrados específicos.
- c) La creación de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Por otro lado, el punto de partida de la elaboración y la aprobación de planes de igualdad en las universidades catalanas lo constituye el acuerdo adoptado por los rectores y las rectoras de todas las universidades de dotarse de estos planes antes del 31 de diciembre de 2007, para el bienio 2008-2009. Este acuerdo se inscribe en el compromiso político progresivo sobre esta materia, que se pone de manifiesto en el Plan de Investigación 2005-2008. El plan, que incorpora la perspectiva de género, entre otras medidas, incluye la constitución de la Comisión Mujer y Ciencia, para el desarrollo de las políticas de mujeres en el ámbito de la educación superior y la investigación del Consejo Interuniversitario de Cataluña.

Este cumplimiento ha impulsado un proceso a través del cual, con mayor o menor intensidad y compromiso, se ha practicado un análisis específico a todas las situaciones relacionadas con las jerarquías y las relaciones de poder de género, así como la posición estructural de las mujeres en relación a la autoridad o la libertad en el seno de la institución. Para empezar, era necesario contar con una fotografía de la situación, sacar a la luz las evidencias de estos desequilibrios, describir el conjunto de síntomas vinculados a una situación general de infravaloración de las mujeres, de su experiencia, de su punto de vista sobre los conocimientos y los métodos para transmitirlos, transformarlos o revelar otros nuevos.

Estos diagnósticos son suficientemente elocuentes: el porcentaje de catedráticas es muy inferior al de catedráticos y los puestos de decisión, gestión y negociación política están ocupados mayoritariamente por hombres; la promoción y la carrera investigadora de las mujeres es discontinua o llena de obstáculos para conseguir la consolidación laboral, puesto que han tenido que asumir modelos claramente masculinos o han tenido que hacer verdaderos equilibrios para conciliar la vida profesional con la maternidad, la vida familiar o las tareas de cuidado de personas dependientes; las elecciones particulares están determinadas por las connotaciones de género que todavía persisten en ciertos estudios o ámbitos científicos; los mecanismos para asegurar la paridad de los órganos colegiados no se han desplegado suficientemente, y, así, todo un conjunto de datos que de manera sistemática han revelado las dimensiones de esta realidad y significan el punto de partida de un cambio generalizado en la mayoría de universidades catalanas, gracias a la legislación de referencia, pero también gracias al impulso y el soporte que el Gobierno de la Generalitat, fruto del compromiso con las políticas de mujeres, ha desarrollado desde el propio Departamento de Innovación, Universidades y Empresa, o desde el Departamento de Trabajo, o desde el Institut Català de les Dones, adscrito al Departamento de Acción Social y Ciudadanía.

Como resultado de este trabajo, ahora disponemos de un perfil muy preciso sobre la naturaleza de los núcleos conflictivos y, por lo tanto, podemos plantear, con conocimiento de causa, las soluciones. La elaboración de estos diagnósticos y el desarrollo de estos planes ha comportado, también, un conjunto de procesos de participación en los que todos los estamentos implicados han aportado puntos de vista y propuestas que, indirectamente, han dinamizado y socializado un debate que, hasta hace poco, había estado recluido en espacios descentralizados de la vida académica o científica. La asunción de este tema por parte de los equipos rectores ha hecho visible el compromiso institucional y ha revestido de una nueva legitimidad esta revisión conceptual del entorno universitario, de las prácticas docentes, de las dinámicas de trabajo, de la distribución de los trabajos de gestión, de las relaciones entre los y las docentes y el alumnado, de la distribución de los cargos administrativos según el sexo, de la presencia del androcentrismo en los modelos de autoridad y de liderazgo científico, de los planes de comunicación y del uso de los lenguajes, del modelo de carrera investigadora que se ofrece y de los sistemas de evaluación para acceder o mantenerse en ella, de los mecanismos discriminatorios visibles y de los indicadores para hacer emerger los invisibles, del establecimiento de objetivos a corto o largo plazo, así como del conjunto de medidas para conseguirlos. Implica también pactos y compromisos, determinar las formas de evaluar el progreso hacia los objetivos, así como la creación de indicadores que vayan revelando su evolución. Hoy en día, las universidades están afrontando el futuro de estos planes y, desde el Institut Català de les Dones, se han ampliado los supuestos de la convocatoria de subvenciones para trabajos de investigación o docencia de universidades para dar soporte económico a este desarrollo.

A la vez que constatamos esta evolución debemos reconocer, sin embargo, que no se partía de cero. Efectivamente, la situación actual también es el fruto de iniciativas pioneras que algunas mujeres de las universidades catalanas realizaron abriendo espacios de referencia que han sido fundamentales para empezar a hacer realidad la circulación de la autoridad y los saberes femeninos en el sistema universitario. Es el caso de la aparición de grupos de investigación o de estudio que empezaron a generar conocimiento y prácticas docentes vinculadas a la historia de las mujeres y a sus aportaciones a todos los ámbitos del saber. El trabajo precursor de estos grupos y de otros surgidos a continuación fue imprescindible para llegar a la situación actual, porque gracias a ellos, las iniciativas institucionales y las políticas de mujeres de las administraciones públicas han encontrado un terreno ya abonado por el conjunto de experiencias y de prácticas anteriores.

En 1982 se fundó, en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona, el Centro de Investigación Histórica de la Mujer, que posteriormente, en 1991, se transformaría en Duoda, Centro de Investigación de Mujeres de la Universidad de Barcelona. En el marco de estas iniciativas se crearon los primeros estudios de posgrado y los másteres sobre este tema. Por otra parte, la puesta en marcha del primer observatorio de género en la Universidad Autónoma de Barcelona, en el año 2005, significó un modelo adoptado en el futuro por otras universidades. La producción de estudios, estadísticas y espacios de formación de estos organismos constituye una aportación de gran valor que ha revertido en beneficio de orientaciones y actuaciones de muchas iniciativas posteriores implicadas en la transformación del modelo universitario. Finalmente, en mayo de 2008 se crea el Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género, que reúne a los grupos de investigación sobre mujeres y género de todas las universidades catalanas, modelo sin precedentes en otras autonomías que recoge el espíritu de estas iniciativas pioneras.

El marco normativo en el que se inserta la política universitaria está presidido por el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006 como norma fundamental del ordenamiento jurídico catalán. El Estatuto establece que los poderes públicos de Cataluña deben promover el valor de la equidad de género (art.4) y garantizar la transversalidad en la incorporación de la perspectiva de género y de las mujeres en todas las políticas públicas para conseguir la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (art. 4.2).

Respecto a la introducción de la transversalidad del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, la Ley 13/1989, de 14 de diciembre, de organización, procedimiento y régimen jurídico de la Administración de la Generalitat de Cataluña, se hace eco de la necesidad de introducir la igualdad en las políticas y medidas que adopte el Gobierno. Este principio debe impregnar todas estas actuaciones y, además, implica la realización de un informe de evaluación del impacto de género. El Plan de Políticas de Mujeres del Gobierno de la Generalitat (2008-2011) establece, en su segundo eje, el objetivo general de incorporar la perspectiva de género y de las mujeres en la formación universitaria, la innovación y la investigación; incluir formación en perspectiva de género y de las mujeres en la oferta formativa y estable universitaria; impulsar la introducción de la perspectiva de género y de las mujeres en todas las disciplinas de conocimiento impartidas en las universidades catalanas; promover la incorporación de las mujeres y de los hombres en los estudios en los que están infrarrepresentadas o infrarrepresentados; potenciar los grupos de investigación de mujeres en las universidades, y promover y difundir la investigación de

las mujeres y sobre las mujeres, de los cuales derivan un conjunto de actuaciones dirigidas a impulsar la transformación de las universidades para que éstas lleven a término, a su vez, las acciones positivas que tendrán que favorecer la situación de las mujeres en este ámbito.

Hay que citar también, entre otras, la Ley 8/2006, de 5 de julio, de medidas de conciliación de la vida personal, familiar y laboral del servicio de las administraciones públicas de Cataluña; la creación de la Comisión de Mujer y Ciencia, en marzo de 2006; el Plan de Investigación e Innovación 2010-2013, y, por último, el proyecto de ley para una nueva ciudadanía y para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, aprobado por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña el 7 de setiembre de 2010, que en el artículo 29, determina que el Gobierno de la Generalitat y las universidades catalanas deben promover la introducción de la perspectiva de género y los estudios sobre las mujeres, su historia y su contribución a todos los ámbitos del conocimiento en la actividad académica e investigadora y que las universidades deben potenciar el trabajo de las mujeres investigadoras, la participación de las mujeres en los grupos de investigación y la visualización de las aportaciones de las mujeres en los ámbitos científicos y técnicos.

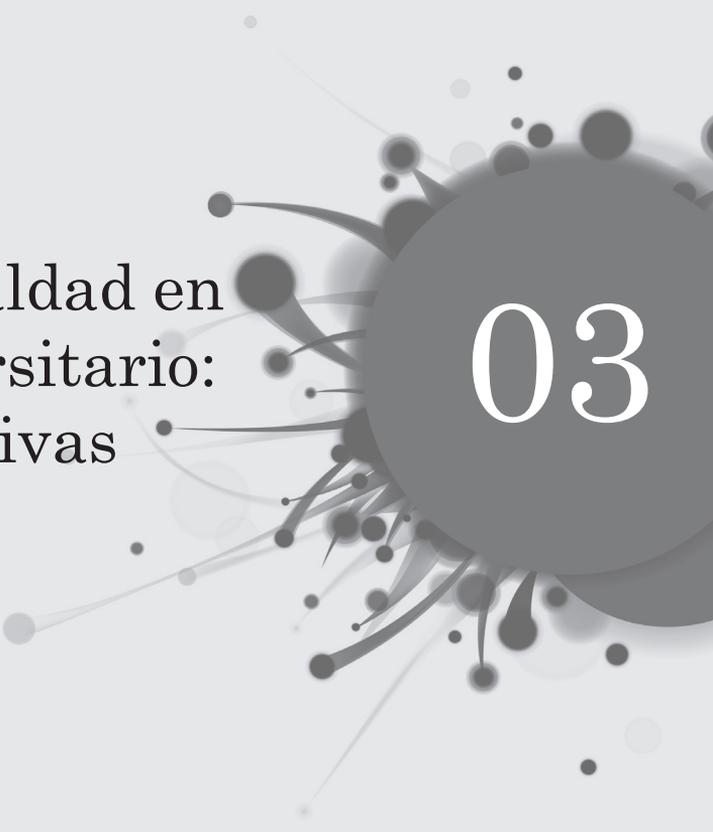
Por otra parte, la Ley Orgánica de Universidades (4/2007) crea las unidades de igualdad en las universidades y hace diversas referencias al principio de igualdad en términos como la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos colegiados, en los equipos de investigación y en las comisiones de selección.

Y respecto al ámbito europeo hay que destacar la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, el Comité Social y Económico Europeo y el Comité de Regiones, en relación con la estrategia para la equidad entre mujeres y hombres 2010-2015, de 21 de setiembre de 2010, en la que se reconoce que solo el 19% del conjunto del profesorado de la Unión Europea son mujeres, en lugar del 25% que se pretendía conseguir con los objetivos establecidos en 2005 y que el mantenimiento de los desequilibrios de género en ciencia e investigación sigue siendo el mayor obstáculo para alcanzar el objetivo europeo de incrementar la competitividad y rentabilizar al máximo la innovación potencial. Asimismo, entre las acciones clave que propone destacan acompañar el proceso para conseguir el objetivo del 25% de mujeres en los ámbitos más altos de toma de decisiones en la investigación y conseguir el 40% de miembros de uno de los sexos en los comités y en los grupos de personas expertas establecidos por la Comisión.

Así pues, podemos hablar de un presente muy alejado de los momentos históricos en los que las mujeres no tenían lugar en el sistema universitario. Están como alumnas, de forma mayoritaria, y esperemos que estén cada vez más en estudios poco feminizados. Están como docentes, como investigadoras e incluso en algunos puestos de decisión. Pero el lugar que ocupan genera todavía tensiones porque en la mayoría de los casos no se ha construido con su participación ni se ha configurado con su perspectiva, sus aspiraciones y sus necesidades específicas. Contamos ahora con la confluencia de procesos favorables. El de las propias universidades, que han adquirido compromisos para mejorar las condiciones de igualdad efectiva de mujeres y hombres y disponemos del trabajo científico que llevan a término desde hace tiempo los grupos de investigación. Los instrumentos normativos, fruto de los compromisos de los gobiernos para avanzar en este ámbito, ofrecen un marco orientador y legitimador de estas dinámicas y deben permitir llevar a cabo estas

transformaciones con la máxima eficacia. Los retos sociales y económicos que la crisis actual nos plantea requieren la participación plena de todo el talento femenino y su desarrollo en unas condiciones favorables que permitan ampliar cada vez más el espacio de los saberes de las mujeres y hacer más efectiva su circulación en los planes de estudio, en los espacios de investigación, en los modelos de docencia y promoción y en todo lo que la Universidad transfiere al mundo de la empresa y a la sociedad civil. Hace cien años, unas pocas mujeres vivieron el origen de este proceso. Ahora, con la perspectiva del siglo XXI, el androcentrismo aún presente en los medios científicos, metodológicos y estructurales del sistema universitario debe ceder definitivamente ante el reconocimiento de la plena ciudadanía de las mujeres para que esta institución desarrolle la función de crear y transmitir conocimientos incorporando la riqueza y la diversidad de las aportaciones de las mujeres a todos los ámbitos científicos y permitiendo, a la vez, la práctica de la libertad femenina en todas las dinámicas de su funcionamiento.

Políticas de igualdad en
el ámbito universitario:
nuevas perspectivas



03

Carolina Gala Durán

Directora del Observatorio para la Igualdad
de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Profesora titular de Derecho del Trabajo y
de la Seguridad Social



Políticas de igualdad en el ámbito universitario: nuevas perspectivas

Introducción: El objetivo de la Ley en el pasado

Como es conocido, en el año 2010 se celebró el centenario de una norma que marcó un hito importante, no sólo desde la perspectiva de la inserción de la mujer en la universidad sino también en cualquier otro ámbito educativo oficial¹: la aprobación de la Real Orden de 8 de marzo de 1910², del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por la que se derogaba la Real Orden de 11 de junio de 1888, donde se disponía que las mujeres fueran admitidas a los estudios como alumnas de enseñanza privada, y cuando alguna solicitase matrícula oficial y, en consecuencia, asistencia a las aulas, se consultase con la superioridad para que ésta resolviese según el caso y las circunstancias de la interesada³. Afirmándose, en consecuencia, que “[...] se considere derogada la citada Real orden de 1888, y que por los Jefes de los Establecimientos docentes se concedan, sin necesidad de consultar á la Superioridad, las inscripciones de matrícula en enseñanza oficial ó no oficial solicitadas por las mujeres, siempre que se ajusten á las condiciones y reglas establecidas para cada clase y grupo de estudios”.

Está claro, pues, que el objetivo de esta norma de 1910 era instaurar la igualdad real entre hombres y mujeres en el acceso a los estudios oficiales, incluidos los universitarios, eliminando el modelo anterior, en el que la matrícula oficial de una mujer y la asistencia a clase requería de una consulta a instancias superiores que, tal y como reconocía la propia Real Orden de 8 de marzo de 1910, producía “dificultades y retrasos de tramitación”⁴, y comportaba siempre una solución caso por caso⁵ (no se prohibía tajantemente el acceso pero sí se obstaculizaba de forma importante⁶). Por tanto, resulta evidente el papel asumido por la citada norma: permitir que las mujeres pudieran matricularse oficialmente y asistir a clase en igualdad de condiciones que los hombres, con independencia de que esa igualdad no

1. En relación con el impacto de esta norma en la educación secundaria, ver ARAQUE HONTANGAS, N., “El Instituto Femenino Infanta Beatriz y la inserción de las mujeres en los institutos de Enseñanza Secundaria de Madrid”, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12, n 2, 2001, p. 753 y ss.

2. Publicada en la *Gaceta de Madrid* de 10 de marzo de 1910, p. 497.

3. En relación con las dificultades que planteó esta normativa, ver, FLECHA GARCÍA, C., “Las primeras universitarias en España”, Narcea, p. 95 y ss.

4. “Considerando que estas consultas, si no implican limitación de derecho, por lo menos producen dificultades y retrasos de tramitación, cuando el sentido general de la legislación de Instrucción Pública es no hacer distinción por razón de sexos, autorizando por igual la matrícula de alumnos y alumnas...”.

5. Cabe recordar también aquí que, en 1872, se matriculó, con un permiso especial, la primera mujer (María Elena Masseras) en una Facultad española, la de Medicina de la Universidad de Barcelona, y que, entre 1872 y 1882, nueve mujeres se matricularon en las universidades españolas.

6. Como señala ARAQUE HONTANGAS, “la Real Orden de 11 de junio de 1888, aunque no prohibió tajantemente el acceso de las mujeres a los Institutos oficiales, sí supuso un impedimento para la gran mayoría de las que querían acceder a la matrícula oficial...”, en “El Instituto Femenino...”, ob.cit. p. 755.

se tradujera posteriormente en una convivencia y trato en igualdad en las aulas. En este sentido, Gaviría Martín⁷ –refiriéndose a la enseñanza secundaria, aunque probablemente sus palabras resultasen trasladables, a nuestro entender, a la Universidad–, recuerda cómo gran parte del profesorado no aceptaba alumnado femenino en sus aulas, algunos profesores pensaban que las alumnas acudían para pasar el rato y el director del Instituto les lanzaba algunas frases “indiscretas”. Asimismo, lejos de fomentar la relación con los compañeros, se intentaba separar a las mujeres, creando distintos espacios dentro del aula, propiciando que los compañeros las considerasen diferentes.

Esa realidad nos lleva a plantearnos, transcurridos cien años, varios interrogantes, cuya respuesta nos ayudará, entre otras variables, a vislumbrar cuál ha sido el avance logrado en la consecución de la igualdad real entre hombres y mujeres en el ámbito de la Universidad. Así, cabe preguntarse: ¿sigue, actualmente, constituyendo un objetivo de la norma o de la Ley garantizar la igualdad entre mujeres y hombres en el marco de las universidades? Y, de responder afirmativamente la pregunta anterior, ¿de qué manera o a través de qué vías se intenta alcanzar dicho objetivo? ¿En qué ámbitos se pretende actuar?

II. Ley, mujeres y Universidad: situación actual

Respondamos el primer interrogante: ¿sigue la Ley incidiendo en cuestiones sobre igualdad entre hombres y mujeres en la Universidad? O, por el contrario, ¿es una pregunta que debemos considerar superada más de cien años después de la aprobación de la Real Orden de 8 de marzo de 1910, por cuanto esa igualdad es ya real en dicho ámbito?

La respuesta es sencilla: la Ley sigue ocupándose y tratando actualmente sobre la igualdad en la Universidad y lo hace tanto desde la perspectiva de la normativa propiamente universitaria –Ley Orgánica de Universidades y leyes de universidades de algunas comunidades autónomas–, como desde la vertiente de la normativa específica sobre igualdad de mujeres y hombres. En este último marco, cabe señalar, también, que se incide en este tema tanto a nivel estatal –Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres– como autonómico, ya que, como veremos posteriormente, casi todas las normas autonómicas sobre igualdad –las de Canarias, Islas Baleares, País Vasco, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Andalucía, Galicia y Murcia– tratan sobre esta cuestión, aunque no con la misma intensidad⁸.

Por tanto, también en la actualidad se considera que la Ley debe jugar un papel para alcanzar la igualdad real entre hombres y mujeres en la Universidad. Sigue considerándose, en consecuencia, un instrumento de intervención necesario y útil, aunque, como veremos a continuación, la finalidad de esa intervención es muy diferente –aunque, probablemente, con un grado de importancia semejante– a la perseguida en su momento por la Real Orden de 8 de marzo de 1910.

7. *Diario de un estudiante del Instituto San Isidro* (1920–1921), Ed. de Ramón Ezquerro, p. 530, cita de ARAQUE HONTANGAS, N., “El Instituto Femenino...”, ob.cit. p. 758-759.

8. Destacan especialmente las normas de Canarias, Andalucía y País Vasco.

En efecto, la normativa actual no pretende garantizar el acceso de las mujeres en igualdad de condiciones a la Universidad, por cuanto, tal y como afirma el artículo 42 de la Ley Orgánica de Universidades, “el estudio en la universidad es un derecho de todos los españoles en los términos establecidos en el ordenamiento jurídico”⁹, mientras que el artículo 46 reconoce que los estudiantes tienen derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos¹⁰, así como el derecho a recibir un trato no sexista. En la misma línea se sitúan los artículos 4 y 7.1.b) y w) del reciente Estatuto del Estudiante Universitario de 2010 donde se reconoce que todos los estudiantes universitarios tienen el derecho a que no se les discrimine por razón de sexo, así como el derecho a la igualdad de oportunidades, sin discriminación alguna, en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos y el derecho a recibir un trato no sexista. A lo que cabe añadir, desde la perspectiva constitucional, lo dispuesto en los artículos 14 –igualdad y no discriminación¹¹– y 27 –derecho a la educación¹²– de la propia Constitución. Por tanto, lo que persigue dicha normativa es incidir en otras cuestiones, que se corresponden, a su vez, con la propia evolución de la sociedad en este tema y con el concreto grado en que se encuentra dicha evolución.

En otras palabras, actualmente las normas no tienen que garantizar expresamente que las mujeres puedan acceder a la Universidad porque ese derecho es indiscutible y está plenamente asumido y ejercitado (de hecho, como es conocido, las mujeres son, en conjunto, mayoría en las aulas universitarias)¹³, pero ello no implica que no deban intervenir en otras cuestiones, en otras vertientes o perspectivas de la igualdad de mujeres y hombres en la universidad. Y, es más, esos otros ámbitos de intervención tienen un contenido bastante variado y un grado de intensidad también diverso.

De este modo, si analizamos la normativa estatal y autonómica que trata sobre la igualdad de mujeres y hombres en la universidad se constata, en primer lugar, que, en bastantes casos, las medidas que se prevén no son obligatorias para las universidades, ya que dicha normativa adopta una posición de fomento de determinadas actuaciones, empleándose, de este modo, términos como “promover”, “fomentar” o “impulsar”. Ello implica que la efectividad de dichas medidas no está garantizada, sino que su puesta en práctica dependerá de las circunstancias presentes en cada caso (incluidas las económicas) y en cada universidad. A lo que cabe añadir, lógicamente, la autonomía universitaria, reconocida constitucionalmente¹⁴.

9. Añadiendo que: “3. Corresponde al Gobierno... establecer las normas básicas para la admisión de los estudiantes que soliciten ingresar en los centros universitarios, siempre con respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad...”.

10. También hace referencia al principio de igualdad de oportunidades en el acceso y la libre elección de estudios la Ley andaluza de universidades (art. 51).

11. “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

12. “Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales...”.

13. Desde una perspectiva global, ver, Ministerio de Educación (Unidad de Mujeres y Ciencia): “Académicas en cifras 2007”.

14. Art. 27.10 de la Constitución.

En segundo lugar, cabe destacar que las normas pretenden incidir en tres espacios: la propia institución universitaria, el alumnado y el personal al servicio de las universidades (personal de administración y servicios y personal académico); centrándose, especialmente, en este último marco. También cabe señalar que, aunque no entraremos en ello, la atención que las leyes autonómicas sobre igualdad destinan a la enseñanza no universitaria es mayor que la que dedican a la enseñanza universitaria.

Respecto a las medidas dirigidas a la institución universitaria, éstas se articulan en torno a dos ejes: 1) la propia actuación en cuanto tal; y, 2) su estructura orgánica y funcionamiento.

En relación con el primer eje, cabe destacar las siguientes actuaciones:

- Se considera que la Universidad está implicada en el reto de la sociedad actual de alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres¹⁵.
- Se impulsa la incorporación de tales valores como objetivos propios de la Universidad y de la calidad de su actividad¹⁶.
- Y se prevé la creación de programas específicos sobre la igualdad de género¹⁷ o ayudas a las políticas y prácticas de igualdad¹⁸.

Se trata, no obstante, de medidas que, posteriormente, no se concretan en actuaciones específicas, quedando en simples declaraciones de intenciones o recomendaciones.

Mayor incidencia tienen aquellas medidas que se sitúan en el eje de la estructura orgánica y funcionamiento de las universidades, al afectar ya a temas estructurales, de gran relevancia en la vida diaria y en la propia configuración interna de la universidad; medidas que, por otra parte, se encuentran recogidas tanto a nivel estatal como autonómico; así:

- a) En el ámbito estatal se prevé el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación, afirmándose que “los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades”; manifestación recogida en la exposición de motivos de la Ley Orgánica de Universidades que, posteriormente, no se concreta en una medida específica prevista en su articulado.

A nivel autonómico, en la legislación canaria y andaluza se señala que el sistema universitario, dentro del respeto a la autonomía universitaria, impulsará medidas para promover la representación equilibrada entre mujeres y hombres en la composición de los órganos colegiados de las universidades¹⁹, mientras que la normativa vasca afirma que las universidades promoverán la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en relación al acceso

15. Exposición de motivos de la Ley Orgánica de Universidades.

16. Exposición de motivos de la Ley Orgánica de Universidades.

17. Exposición de motivos de la Ley Orgánica de Universidades.

18. Art. 53 de la Ley andaluza de universidades.

19. Arts. 22.3 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010) y 20.3 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, de Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía (BOJA de 18-12-2007).

a los ámbitos de toma de decisiones²⁰. Cabe hacer aquí cinco consideraciones: a) son sólo tres las normas autonómicas que se refieren a este tema; b) a diferencia de la Ley Orgánica de Universidades, las normas autonómicas no hablan de paridad sino de representación equilibrada, conceptos que, como sabemos, no son equivalentes; c) la normativa vasca recoge una declaración bastante genérica; d) se utilizan los verbos “impulsar” y “promover”, lo que implica, como veíamos antes, una voluntad de avanzar en esa línea pero no la obligación de lograrlo; y, e) la normativa canaria y andaluza limitan su actuación a los órganos colegiados de las universidades, dejando al margen los órganos de carácter unipersonal. La norma vasca, a pesar de su ambigüedad, podría interpretarse que va más allá.

- b) Se establece, como obligación y como parte de su estructura, la creación de unidades de igualdad por parte de las universidades, para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres²¹ (no concretándose, no obstante, el alcance real de las mismas). Esta obligación ya se ha puesto en marcha, con un grado diverso de intensidad, por algunas universidades, aunque se trata de un proceso que todavía no está culminado.

Con estas medidas se pretende relacionar igualdad y Universidad desde la perspectiva de considerar que, en el estado actual de evolución social, es necesario que, por un lado, las universidades tengan, dentro de su estructura, una unidad específica cuyo objetivo sea el fomento de la igualdad, probablemente porque se considere que ésta todavía no se ha logrado del todo en la Universidad (cabe citar, por ejemplo, las diferencias entre el número de alumnas tituladas y profesoras, entre profesoras titulares y catedráticas, la escasa presencia de alumnas en determinadas carreras...²²) y, en todo caso, debe afianzarse en el futuro. Y, por otro lado, se aborda directamente y se pretende cambiar un dato que es evidente en las diferentes universidades del Estado español: la menor presencia de las mujeres en los órganos de dirección y decisión, tanto colegiados como unipersonales²³. Se trata, sin duda, de dos ámbitos en los que resulta necesaria una intervención y que ésta resulte eficaz.

En relación con el alumnado son escasas las medidas previstas, más allá, como veíamos antes, de reconocer como derechos la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de sexo y el derecho a recibir un trato no sexista. No obstante, sí se le contempla, desde una perspectiva interesante, en la legislación vasca, al señalarse en la misma que las universidades que integran el sistema universitario vasco fomentarán una participación equilibrada del alumnado en todas las disciplinas y áreas del conocimiento²⁴. Con ello se visibiliza una realidad que también es común en el resto de las universidades del Estado español: la escasa presencia de alumnas en las carreras técnicas e ingenierías, así como su presencia mayoritaria en ámbitos como las ciencias de la salud, ciencias humanas y estudios artísticos o las ciencias sociales²⁵. Se pretende, pues, promover que exista una participación equilibrada de alumnos y alumnas en todas las titulaciones.

20. Art. 33.1 de la Ley 4/2005, de Igualdad de Mujeres y Hombres del País Vasco (BOPV de 2-3-2005).

21. Disposición adicional 20 de la Ley Orgánica de Universidades.

22. Ver, Ministerio de Educación (Unidad de Mujeres y Ciencia): “Académicas en cifras 2007”.

23. Ver, Ministerio de Educación (Unidad de Mujeres y Ciencia): “Académicas en cifras 2007”.

24. Art. 33.1 de la Ley 4/2005, de Igualdad de Mujeres y Hombres del País Vasco (BOPV de 2-3-2005).

25. Ver, Ministerio de Educación (Unidad de Mujeres y Ciencia): “Académicas en cifras 2007”.

En este supuesto, partiendo de la igualdad en el acceso a la Universidad, la norma pretende reconducir una realidad, consistente en la falta de equilibrio, actualmente, en la presencia de mujeres y hombres en determinadas titulaciones impartidas por las universidades. Se trata de una asignatura pendiente, a pesar de las iniciativas llevadas a cabo por algunas universidades en la línea de integrar más alumnas en las titulaciones vinculadas con las tecnologías. También resulta sintomática la presencia muy mayoritaria de las mujeres en el campo de las ciencias de la salud que, probablemente, también requiera algún tipo de intervención específica futura, en este caso a favor de la integración de más alumnos.

Finalmente, cabe destacar que la mayoría de las medidas previstas por las normas estatales y autonómicas se centran en el personal al servicio de las universidades y, principalmente, en el marco del personal académico. Empezando por éste cabe señalar, además, que las medidas establecidas actúan desde una doble perspectiva: a) en relación con la propia carrera profesional (tanto en el acceso como en la promoción), y, b) respecto al desarrollo de la actividad docente e investigadora que lleva a cabo el citado personal (incidiendo de una forma directa o indirecta).

En cuanto a la primera perspectiva, se recogen medidas como las siguientes:

- Se establece que el sistema universitario, en el ámbito de sus competencias, fomentará la igualdad de oportunidades con relación a la carrera profesional²⁶.
- Se prevé que se desarrollarán medidas de conciliación de la vida laboral y familiar para favorecer la promoción profesional y curricular de todo el personal docente²⁷.
- Con un carácter más específico pero en la misma línea, se señala que el sistema universitario, dentro del respeto a la autonomía universitaria, impulsará medidas para promover la representación equilibrada entre mujeres y hombres en la composición de las comisiones de selección y evaluación del personal²⁸.
- También se afirma que las universidades promoverán la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en relación con la carrera docente²⁹.
- Y, en fin, con un carácter más concreto, se manifiesta que el sistema universitario promoverá que se reconozcan los estudios de género como mérito a tener en cuenta en la evaluación de la actividad docente, investigadora y de gestión del personal docente e investigador de las universidades, salvo que por circunstancias excepcionales, y en atención al área o la materia de estudio, no se puedan promover aquéllos³⁰. Con

26. Arts. 22.1 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010) y 20.1 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía (BOJA de 18-12-2007).

27. Arts. 22.1 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010) y 20.1 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía (BOJA de 18-12-2007).

28. Arts. 22.3 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010) y 20.3 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía (BOJA de 18-12-2007).

29. Art. 33.1 de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres del País Vasco (BOPV de 2-3-2005).

30. Arts. 23.2 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010) y 21.2 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía (BOJA de 18-12-2007).

ello se persigue precisamente “revalorizar” la docencia o investigación centradas en cuestiones de género, no siempre evaluadas adecuadamente a la hora de acceder a la promoción profesional o en el momento de obtener tramos de investigación.

Resulta evidente, no obstante, que estas medidas sólo se recogen en las leyes de igualdad de tres comunidades autónomas –Andalucía, País Vasco y Canarias–, y que responden a un hecho constatable en las diversas universidades del Estado español desde una perspectiva global: la menor presencia de mujeres entre el profesorado en proporción al número de alumnas matriculadas y tituladas y su escasa presencia en la escala profesional más alta, la de catedráticas³¹. Para reconducir tal situación se pretende, junto con una declaración más genérica, intervenir a través de dos vías concretas: el desarrollo de medidas de conciliación de la vida laboral y familiar que favorezca la promoción profesional y curricular de “todo” el personal docente (ante el hecho de que tales medidas pueden comportar, según cómo se diseñen o apliquen, un lastre en la carrera profesional de las profesoras, que, todavía hoy, son mayoritariamente las que asumen la responsabilidad del cuidado de hijos/as o personas dependientes) y la garantía de una composición equilibrada de las comisiones de selección y evaluación del profesorado, evitando que aquéllas estén formadas exclusivamente por hombres o por mujeres. Se trata de dos ámbitos de actuación que tienen una gran trascendencia en la realidad actual de nuestras universidades y en los que, sin duda, debemos seguir avanzando.

En relación con la segunda perspectiva antes apuntada, son bastante frecuentes las medidas que relacionan la igualdad con la actividad docente e investigadora. Medidas que tienen un carácter diverso y van dirigidas a todo el personal académico, ya se trate de hombres o de mujeres. Asimismo, cabe tener presente que es esencialmente la propia universidad la responsable de impulsar o poner en práctica tales medidas (aunque la Ley Orgánica 3/2007 extiende esa responsabilidad a las administraciones públicas³²). Así, se establece:

- El fomento de cátedras sobre cuestiones de género en las facultades, escuelas técnicas superiores y escuelas universitarias³³.
- La promoción de proyectos docentes³⁴ o de investigación e innovación con enfoque de género³⁵ o de proyectos de estudio e investigación sobre cuestiones de género³⁶. O bien, se fomentará y velará por que, en los proyectos de investigación de los que

31. Ver, Ministerio de Educación (Unidad de Mujeres y Ciencia): “Académicas en cifras 2007”.

32. Art. 25.

33. Arts. 11 de la Ley 7/2004, de 16 de julio, de Igualdad de Galicia (BOE de 21-9-2004) y 12 de la Ley 12/2006, de 20 de septiembre, de la Mujer de las Islas Baleares (BOIB de 26-9-2006).

34. Art. 9 de la Ley 9/2003, de 2 de abril, de Igualdad de la Comunidad Valenciana (DOGV de 4-4-2003).

35. Art. 12 de la Ley 12/2006, de 20 de septiembre, de la Mujer de las Islas Baleares (BOIB de 26-9-2006). También art. 11 de la Ley 7/2004, de 16 de julio, de Igualdad de Galicia (BOE de 21-9-2004).

36. Arts. 25.2.c) de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, de igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE de 23-3-2007), 11 de la Ley 7/2004, de 16 de julio, de igualdad de Galicia (BOE de 21-9-2004), 23.3 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010) y 21.3 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía (BOJA de 18-12-2007).

- se puedan extraer resultados para las personas, se tenga en cuenta la perspectiva de género³⁷.
- Se establecen subvenciones para apoyar la realización de proyectos que fomenten la igualdad de mujeres y hombres en el ámbito universitario³⁸. Asimismo, en las convocatorias de apoyo a la formación y a la investigación se valorarán especialmente aquellos proyectos que: estén liderados por mujeres en aquellas ramas de la investigación en las que estén infrarrepresentadas, contribuyan a la comprensión de las cuestiones relacionadas con la desigualdad de mujeres y hombres y la relación de jerarquía entre los sexos, y planteen medidas para eliminar las desigualdad y promover la igualdad de mujeres y hombres³⁹.
 - Se velará por que en la docencia y en los trabajos de investigación sobre las diferentes áreas de conocimiento se integre la perspectiva de género⁴⁰. O bien se prevé la incorporación de la citada perspectiva en todas las disciplinas y áreas de conocimiento⁴¹.
 - La inclusión de enseñanzas en materia de igualdad en los planes de estudio⁴² que proceda⁴³, o bien la implantación de asignaturas que incorporen la perspectiva de género⁴⁴.
 - Se impulsará la creación de postgrados y másteres con contenidos en materia de igualdad de género y violencia de género⁴⁵.
 - Se impartirá de manera estable formación especializada de agente de igualdad de mujeres y hombres⁴⁶.
 - Se velará por que se incorpore el saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad⁴⁷.

37. Arts. 23.3 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010) y 21.3 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de género en Andalucía (BOJA de 18-12-2007).

38. Art. 33.5 de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, de Igualdad de Mujeres y Hombres del País Vasco (BOPV de 2-3-2005).

39. Art. 33.4 de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, de Igualdad de Mujeres y Hombres del País Vasco (BOPV de 2-3-2005).

40. Art. 33.2 de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, de Igualdad de Mujeres y Hombres del País Vasco (BOPV de 2-3-2005).

41. Art. 33.3 de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, de Igualdad de Mujeres y Hombres del País Vasco (BOPV de 2-3-2005).

42. Art. 22.2 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010).

43. Arts. 25.2.a) de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, de igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE de 23-3-2007) y 20.2 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de género en Andalucía (BOJA de 18-12-2007).

44. Art. 9 de la Ley 9/2003, de 2 de abril, de Igualdad de la Comunidad Valenciana (DOGV de 4-4-2003).

45. Arts. 25.2.b) de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, de igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE de 23-3-2007) y 22.2 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010).

46. Art. 33.3 de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, de Igualdad de Mujeres y Hombres del País Vasco (BOPV de 2-3-2005).

47. Art. 33.2 de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, de Igualdad de Mujeres y Hombres del País Vasco (BOPV de 2-3-2005).

- Se promoverá la labor de las aulas e institutos de la mujer universitarios⁴⁸.
- Se fomentará la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la investigación, la ciencia y la tecnología⁴⁹.
- Se fomentará el apoyo a la formación en materia de igualdad⁵⁰.
- Y, en fin, también se prevé que las universidades velen por un uso no sexista del lenguaje⁵¹.

Es fácil constatar que las medidas previstas pretenden, por un lado, fomentar la docencia sobre género y con perspectiva de género (a nivel de grado y postgrado) y, por otro, promover los proyectos de docencia e investigación sobre cuestiones de género y con perspectiva de género así como los propios institutos universitarios.

De este modo, se forma al alumnado en materia de género –de forma exclusiva o dentro de las diferentes disciplinas– y se fomenta la docencia e investigación en temas de igualdad así como –con una visión más amplia– la docencia e investigación con perspectiva de género. Y también se pretende visibilizar la contribución de las mujeres en el desarrollo de la humanidad.

En este ámbito, cabe destacar que siguen siendo pocas las universidades en las que se recogen asignaturas específicas sobre igualdad en la formación de grado; son más frecuentes los postgrados en dicha materia así como la promoción de la investigación en dicha línea. Queda, pues, también aquí camino por recorrer.

Por último, sorprende la escasa referencia que la normativa hace a la igualdad relacionada con el personal de administración y servicios de las universidades. En efecto, sólo las legislaciones canaria y andaluza se refieren a la adopción de medidas de conciliación de la vida laboral y familiar para favorecer la promoción profesional del personal no docente de las universidades⁵². Y sorprende por cuanto, en algunas universidades, se trata de un colectivo mayoritariamente feminizado en las escalas profesionales más bajas, carácter mayoritario que posteriormente no se refleja en las categorías profesionales más elevadas. Circunstancia que también requiere de instrumentos de intervención específicos y eficaces.

48. Art. 22.4 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010).

49. Arts. 23.1 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010) y 21.1 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de género en Andalucía (BOJA de 18-12-2007).

50. Arts. 23.3 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010) y 21.3 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía (BOJA de 18-12-2007).

51. Art. 33.2 de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, de Igualdad de Mujeres y Hombres del País Vasco (BOPV de 2-3-2005).

52. Arts. 22.1 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOC de 5-3-2010) y 20.1 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía (BOJA de 18-12-2007). También cabe citar, aunque no hacen una referencia expresa, los arts. 20.3 de la citada Ley 1/2010, y 22.3 de la Ley 12/2007.

III. Conclusiones: presente y futuro

Resulta evidente que la norma, la Ley, sigue interviniendo en la trascendente tarea de lograr y garantizar la igualdad de mujeres y hombres en el ámbito universitario, pero, sin duda, lo hace de una manera muy diferente a como lo hacía, cien años atrás, la Real Orden de 8 de marzo de 1910. Ya no se trata de garantizar el acceso, en igualdad de condiciones, de las mujeres a las universidades sino de desarrollar diversas estrategias que pretendan avanzar en la consecución de una igualdad real, contrarrestando aquellos obstáculos que todavía siguen existiendo y que se centran, como hemos visto, en ámbitos diversos como, por ejemplo, la promoción profesional, la conciliación de la vida laboral y familiar, la participación en los órganos de representación y participación, o el acceso de alumnas a determinadas titulaciones. Pero también se pretende incidir en la formación del alumnado en temas de igualdad, en fomentar la docencia e investigación en dichos temas así como en la promoción de la identificación de un enfoque de género en las diversas áreas de conocimiento. Ha cambiado, lógicamente, la perspectiva pero sigue siendo necesaria una intervención por parte de la Ley.

Y ello nos lleva a dos reflexiones finales: en primer lugar, cabe preguntarse si la intervención de la Ley es suficiente para lograr esa igualdad real de mujeres y hombres. La respuesta es negativa, por cuanto la Ley puede contemplar y exigir una medida pero ello no es, ni mucho menos, garantía de que la misma se ponga finalmente en práctica o de que logre los resultados que se pretendían. La Ley puede ayudar pero, ante todo, es necesario un cambio cultural que comporte la consecución de esa igualdad sin requerir intervenciones legislativas. Cambio cultural que afecta, lógicamente, a la aplicación de la igualdad real entre mujeres y hombres no sólo en el marco universitario sino en todos los aspectos de la vida (individuales y colectivos) que, si bien se está produciendo, requiere más tiempo.

Y, en segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, dadas las carencias todavía existentes en la relación entre igualdad y Universidad, cabe augurar que la presencia e intervención de la Ley en esta cuestión seguirá requiriéndose en el futuro inmediato, aunque también debemos ser optimistas y esperar que ese requerimiento tenga ya una fecha de caducidad.

Mujeres y carreras técnicas

A decorative graphic on the right side of the page, consisting of a large dark grey circle with the number '04' inside it. This central circle is surrounded by a complex network of smaller circles and thin lines of varying shades of grey, creating a dynamic, abstract pattern that resembles a network or a cluster of data points.

04

Marisol Marqués Calvo

Vicerrectora de Relaciones Institucionales de la
Universidad Politécnica de Cataluña. Profesora
del Departamento de Óptica y Optometría

Antoni Roca Rosell

Profesor del Departamento de Matemática
Aplicada de la Universidad Politécnica de Cataluña



Mujeres y carreras técnicas

Introducción

En las últimas décadas se ha empezado a reconocer la invisibilidad de la contribución de las mujeres en el mundo de la ciencia y de la tecnología y, además, en el mundo universitario. No es necesario recordar que los condicionamientos de las sociedades occidentales (y de otras) han situado a las mujeres en un lugar secundario.

La historiografía de la ciencia y de la técnica ha emprendido estudios y reflexiones de gran interés sobre la cuestión del género. Mencionamos, como referencia, el número monográfico que la revista *Technology & Culture*¹ dedicó a esta cuestión en 1997. De hecho, la institución que publica esta revista, la Society for the History of Technology, había creado un grupo de discusión sobre género que continúa teniendo una gran actividad. El primer trabajo de investigación sobre historia de la tecnología y género fue publicado en *Technology & Culture* en 1976, un trabajo de Ruth Schwartz Cowan². Los objetivos de la investigación son múltiples. Por una parte, dar a conocer contribuciones de las mujeres a la tecnología y a la ciencia, pero también, por otra, analizar hasta qué punto la tecnología promovida por mujeres llega a tener o no un carácter femenino. Los editores de la revista afirmaban que analizar la contribución de las mujeres a la tecnología no solo era relevante para la historia de las mujeres sino también para la historia de la tecnología.

En Cataluña y España, tenemos muchos indicios de la participación activa de las mujeres en el mundo de la técnica y de la ciencia. Hay que tener en cuenta que las empresas y los talleres pequeños y medianos, así como las explotaciones agrícolas similares, eran, fundamentalmente, empresas familiares en las cuales las madres y las hijas llevaban a cabo tareas relevantes. Los historiadores de la primera industrialización en el siglo XVIII ya detectan esta situación, también en lo que respecta a la transferencia de tecnología, como por ejemplo la maestra hiladora de seda piamontesa M. Margarita Bertot, contratada en 1784 por la Junta de Comercio de Cataluña para enseñar el oficio a mujeres del país³.

Por otra parte, recordemos que la Universidad inició una nueva etapa en Cataluña con el restablecimiento de la Universidad de Barcelona en 1837 y el cierre definitivo de la Universidad de Cervera en 1842. Esta última había sido la opción de los Borbones tras la Guerra de Sucesión y había sustituido a las universidades existentes, pero la nueva universidad no acabó de funcionar. En la primera etapa del liberalismo, tras la muerte de Fernando VII

1. "Gender Analysis and the History of Technology", Special Issue *Technology & Culture*, vol. 38, núm. 1, enero 1997.

2. COWAN, Ruth Schwartz "The 'Industrial Revolution' in the Home: Household Technology and Social Change in the 20th Century", *Technology & Culture*, vol. 17, núm. 1, enero 1976, 1-23.

3. CALVO CALVO, Ángel "Transferencia internacional de tecnología y condicionamientos nacionales: la industria sedera catalana durante la transición al régimen liberal", *Quaderns d'Història de l'Enginyeria*, vol. III 1999, 93-123.

en 1833, las universidades españolas iniciaron un largo camino para convertirse en centros docentes con una cierta dignidad, a pesar de que la incorporación de la investigación fuera mucho más tardía (formalmente, no llegó hasta bien entrado el siglo XX). Cabe recordar, sin embargo, que la mayor parte de las universidades europeas tampoco estaban comprometidas con la investigación.

Los estudios universitarios atrajeron a las mujeres de finales del siglo XIX. En 1872, la primera mujer que ingresó en la Facultad de Medicina de Barcelona fue María Elena Riera (1853-1900). Poco después se incorporaron a ella Dolors Aleu i Riera (1857-1913) y Martina Castells Ballespí (1852-1883). Tres médicas, pues, fueron las pioneras respecto a las mujeres científicas universitarias en Cataluña y, en realidad, pioneras igualmente en España⁴. Estas mujeres consiguieron sus titulaciones universitarias superando obstáculos y reticencias. Hay que tener en cuenta que, durante el siglo XIX, en Europa y en los Estados Unidos las mujeres se encontraban en una situación similar. El caso de la escuela femenina de ingeniería mecánica de San Petersburgo (1905) es un ejemplo de la tenacidad de las mujeres rusas⁵. La opción por centros exclusivamente femeninos también fue adoptada en los Estados Unidos.

En el mundo de la tecnología, en Cataluña el protagonismo de la mujer fue un poco más tardío, pero de ningún modo secundario. Aunque falta una investigación suficiente, podemos mencionar el caso de Leonor Ferrer, delineante, que dirigió el Departamento de Delineación de la Compañía Peninsular de Teléfonos en Barcelona en los primeros años del siglo XX. Fue profesora de delineación en el Instituto de Cultura y Biblioteca Popular de la Mujer, donde formó a otras mujeres, con el resultado de que el departamento de la compañía telefónica estaba constituido por mujeres⁶. En el campo de la ingeniería industrial, la entrada de las mujeres en la titulación profesional ha sido tardía y lenta. La primera mujer titulada en la Escuela de Barcelona fue Isabel Trabal Tallada, que obtuvo el título en 1949. Fue la segunda titulada en España y, durante más de una década, la única en Barcelona. De esta forma comenzaba una etapa en la que la contribución de las mujeres a la tecnología se empezó a visibilizar.

Dado que los datos existentes sobre el papel de las mujeres en el mundo de la tecnología son escasos y relativamente recientes, en este capítulo presentamos una breve descripción de la situación de las mujeres en relación con las carreras técnicas, ámbito propio de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). Se incluye también información sobre el interés de las chicas preuniversitarias por estos tipos de estudios. El capítulo se ha estructurado en tres apartados, en los que se consideran diferentes publicaciones y análisis europeos, nacionales y propios de la UPC. Es importante remarcar que existen numerosos estudios relativos a la carrera investigadora de las mujeres pero no sobre su aportación docente. Por este motivo, los datos que aportamos están principalmente relacionados con este ámbito.

4. JULIO, M. Teresa “Científiques”, dentro de Godayol, Pilar (ed.) *Catalanes del XX*, Vic, Eumo Editorial, Universitat de Vic, 2006, 57-75.

5. GOUZÉVITCH, Dmitri; GOUZÉVITCH, Irina “The Difficult Challenges of No Man’s Land or the Russian Road to the Professionalization of Women’s Engineering (1850-1920)”, *Quaderns d’Història de l’Enginyeria*, vol. IV, 2000, 133-183.

6. SEGURA SORIANO, Isabel *Memòria d’un espai: Institut de cultura i biblioteca popular de la dona (1909-2003)*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d’Educació, Publicacions de l’Abadia de Montserrat, 2007.

La carrera académica en Europa

En el año 2008, el Grupo de Helsinki publicó un importante estudio comparativo, titulado *Benchmarking policy measures for gender equality in science*⁷. Este estudio pretendía dar una perspectiva completa de la evolución de los datos estadísticos por países, pero también de los mecanismos establecidos para fomentar la presencia de las mujeres en la investigación y la enseñanza superior. Es importante destacar las grandes variaciones existentes entre países con las últimas ampliaciones de la Unión Europea (UE). Así, en los antiguos países comunistas el porcentaje de mujeres en estructuras científicas (30-50%) es más elevado que en el resto de países de la UE (20-35%). No obstante, en cuanto a recursos económicos, una presencia femenina superior va acompañada de recursos específicos limitados.

Este informe también subraya en las conclusiones que el crecimiento económico de Europa, a pesar de haber conllevado un incremento del nivel de los conocimientos en ciencias y tecnologías, no ha aportado soluciones a los problemas relacionados con el género. Indica, en este sentido, la importancia que tiene potenciar políticas adecuadas que acompañen al desarrollo económico de cada país. Según el informe, las diferentes medidas tomadas en las políticas nacionales (cuotas, permisos de paternidad...) valoradas a lo largo de la década objeto del estudio tampoco han servido para provocar un cambio sustancial en el incremento del número de mujeres en estructuras de investigación.

Este estudio también hace referencia al alumnado. Entre este colectivo, la infrarrepresentación de las mujeres es todavía muy evidente en los campos de la ciencia y la ingeniería, en los cuales las mujeres todavía representan únicamente el 31% de la población estudiantil. La falta de atractivo para las mujeres de los estudios relacionados con las ciencias y las ingenierías es especialmente problemática para todos los países. No obstante, en cifras globales, y según la publicación *She figures 2009*⁸ [8], la presencia de las mujeres en ciencia y tecnología se va incrementando gradualmente hasta llegar al 45% de mujeres en los estudios de doctorado. Estos porcentajes disminuyen hasta un 41% en matemáticas y ciencias computacionales y hasta un 25% en los diferentes ámbitos de la ingeniería y la construcción. Asimismo, define la importancia de los estereotipos en la escuela, ya que señala que se tiene que trabajar para fomentar el interés de las chicas por los estudios relacionados con las carreras científicas y tecnológicas.

En la misma línea que el estudio anterior pero con datos más positivos se expresa el estudio *She figures 2009*, llevado a cabo por la Comisión Europea: las carreras académicas de las mujeres continúan caracterizándose por una gran segregación vertical. La proporción de mujeres entre el profesorado universitario en Ingeniería y Tecnología en los 27 países de la Unión Europea (UE-27) se sitúa en un 7,2%, en comparación con el 27% y el 18,6% en Humanidades y Ciencias Sociales, respectivamente. En la mayoría de países de la UE-27, las diferencias de género son todavía muy perceptibles en los campos de la ciencia y la ingeniería, con la excepción de países como Lituania o Polonia, donde se da el equilibrio entre mujeres y hombres.

7. *Benchmarking policy measures for gender equality in science*, Grupo de Helsinki 2008. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. ISBN 92-79-07619-0, DOI 10.2777/55449. European Communities, 2008.

8. *She figures 2009*. http://ec.europa.eu/research/sciencesociety/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf.

Con respecto a la investigación, el papel de la mujer en la investigación científica continúa siendo minoritario, aunque en la UE-27 se está dando un incremento de la implicación de las mujeres en la investigación en el periodo 2000-2006. En este sentido, el crecimiento es de un 6,2% anual de mujeres, por delante del 3,7% de hombres. En el espacio de educación superior de la UE-27, el 61% de mujeres desarrollan carreras investigadoras, pero el 21% de este porcentaje realiza tareas técnicas y el 18%, tareas de apoyo a la investigación. Por su parte, el 78% de los hombres se dedican a la investigación, pero de este porcentaje solo el 14% y el 8% llevan a cabo tareas técnicas y de apoyo, respectivamente. Los datos presentados muestran una gran diferencia en función del país de la UE-27 de que se trate. Así, Portugal, Rumanía y Eslovaquia llegan al 40% de mujeres en carreras investigadoras y, en Turquía, las mujeres superan a los hombres. Aun así, la UE-27 presenta de manera global un incremento del porcentaje anual de mujeres investigadoras del 6,3%, en comparación con el 3,7% de hombres, en el periodo indicado.

El grupo de expertas denominado Women In Research Decision Making (WIRDEM), creado por la Comisión Europea (CE), analizó la escasa representación de las mujeres en los órganos de decisión científicos. Fruto de este análisis, en el 2008 el grupo publicó el informe *Mapping the maze*⁹, que propone un cambio de perspectiva sobre el poder de decisión en el ámbito científico. De este análisis destacan tres temas. El primero se basa en la exigencia democrática de una distribución más equitativa de la presencia de las mujeres en la gestión de los flujos financieros de la investigación (*Follow the money*). El segundo hace referencia a la participación más igualitaria y transparente de las mujeres en los procedimientos de nombramiento y de contratación, ya que, a medida que se asciende en la jerarquía de los poderes de decisión, se tiene que luchar contra prácticas basadas en redes informales entre homólogos, mayoritariamente hombres. El tercero implica considerar la gestión de la igualdad entre mujeres y hombres como un elemento integrado en la gestión de la calidad. La situación de los órganos de decisión científicos es especialmente delicada en algunos ámbitos determinados de la ingeniería, en los cuales, como hemos visto, es difícil encontrar mujeres. Si hay alguna, el número es tan reducido que el peso de la gestión recae siempre sobre ella.

La carrera académica en España

Según el informe de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología*¹⁰, cada vez es mayor el número de mujeres que acceden a los niveles educativos más altos, así como a diferentes sectores profesionales. Las ingenierías son las áreas en que las mujeres continúan manteniéndose en niveles bajos, aunque son buenas estudiantes. En este sentido, su tasa de abandono es inferior a la de los chicos y sus calificaciones, mejores. Durante el curso 2006-2007, según el Instituto Nacional de Estadística, el número total de mujeres matriculadas en las universidades españolas suponía el 54,40% del total del alumnado, pero

9. *Mapping the maze*. http://ec.europa.eu/research/researcheu/women/article_women38_es.html.

10. *Mapping the maze: Getting more women to the top in Research*. EC. European Research Area, 2008. http://ec.europa.eu/research/scienc society/document_library/pdf_06/mapping-the-maze-getting-more-women-to-the-top-in-research_en.pdf.

este porcentaje disminuía hasta el 27,26% en las especialidades técnicas. Concretamente, este hecho contradictorio remite a barreras distintas de las calificaciones que influyen en disuadir a las mujeres de su opción por las carreras más tecnológicas, en las que los hombres son mayoría y el acceso a la vida laboral resulta más difícil para las mujeres que para los hombres. El estudio estima que no existen diferencias de producción científica entre mujeres y hombres en un mismo nivel profesional, razón por la cual cualquier discriminación jerárquica está injustificada en un sistema meritocrático.

A pesar de eso, las diferencias entre mujeres y hombres en puestos en que las retribuciones son más altas continúan siendo evidentes, lo que indica que la situación se da por una cuestión sexista, según este informe. La lentitud del crecimiento del número total de mujeres en las categorías profesionales de la docencia y la investigación no se corresponde con la velocidad y el valor de las cifras de mujeres licenciadas y doctoradas. En este informe también se menciona la falta de estudios en España y en la UE sobre el impacto de la maternidad en la carrera científica. Si la sociedad española penaliza la maternidad en las mujeres que tienen aspiraciones profesionales, también lo hace en las investigadoras y profesoras universitarias.

Según el informe *La universidad española en cifras 2008*¹¹, de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), con referencia al año 2006, del número total de profesores de las universidades públicas de España (93.880), el 35,5% son mujeres (33.411). De este total, 8.738 pertenecen al cuerpo de catedráticos y catedráticas de universidad, y un 14,22% son mujeres. Sin embargo, cuando los datos estadísticos se sitúan en las universidades politécnicas, este porcentaje baja notablemente, lo que denota el carácter masculino de estas universidades en los niveles más altos del profesorado. En este sentido, el porcentaje de catedráticas en las universidades politécnicas españolas (Madrid, Valencia, Cartagena y Cataluña) se situaba en el 2006 en el 8,7% sobre el número total de miembros de este cuerpo. Concretamente, la Universidad Politécnica de Madrid tenía un 7,3% de catedráticas; la Universidad Politécnica de Valencia, un 12,6%; la Universidad Politécnica de Cartagena, un 31,6%, y la Universidad Politécnica de Cataluña, un 5,34%. Con respecto a esta última, en el curso 2008-2009 el porcentaje de catedráticas había aumentado hasta llegar a cerca del 7%, tal como se indica en el apartado siguiente. En consecuencia, la tendencia al incremento de mujeres catedráticas es evidente, aunque se da de manera lenta, y no se debe olvidar la realidad del bajo porcentaje. También hay que tener presente que el número de alumnos con interés por los estudios tecnológicos, especialmente de mujeres, es reducido, sobre todo respecto a los estudios que están relacionados con la informática y las telecomunicaciones, según se indica en el próximo apartado.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), en el informe *Mujeres investigadoras 2010*¹², confirma la tendencia positiva entre el número de mujeres y hombres experimentada durante los últimos años con respecto a la investigación. Según este informe, en

11. *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema de ciencia y tecnología*. FECYT, 2005. <http://www.ifs.csic.es/mujeres/mcfecyt.pdf>.

12. *La universidad española en cifras 2008*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE. http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/UEC/UEC_2008.pdf.

2009, el porcentaje de mujeres en la categoría de científica titular (la más baja) era de un 40,9%, mientras que un 33,7% pertenecían a la categoría de investigadora científica y un 23,5%, a la categoría de profesora de investigación (la más alta). Estos datos aproximan España al objetivo fijado para el año 2010 en los acuerdos de Lisboa. Con respecto al ámbito de la ciencia y la tecnología, la distribución del personal científico por áreas de investigación desde una perspectiva de género varía según el área. En el área de tecnología de los alimentos, el número de mujeres se sitúa en el 50,70%. En la de ciencia y tecnología químicas, y materiales, el porcentaje de mujeres llega al 37%. En la de ciencia y tecnología físicas, es tan solo de un 22,06%. Con respecto a la categoría del personal se constata que, a excepción del ámbito de tecnología alimenticia, el porcentaje de mujeres profesoras de investigación es ostensiblemente más bajo que el de científicas titulares.

La carrera académica en la UPC

En la Universidad Politécnica de Cataluña quedan reflejadas las diferentes conclusiones de los informes europeos y españoles mencionados anteriormente. Es evidente que, desde la primera fase de socialización de los chicos y las chicas, los estereotipos se reproducen (Otero y Salamí, 2009)¹³, tal como se refleja en la recopilación estadística del alumnado en la UPC. El techo de cristal en las carreras académicas e investigadoras de las mujeres, tal como hemos especificado en los diferentes estudios de ámbito europeo que se han llevado a cabo sobre este tema, pero también la falta de vocaciones hacia la tecnología entre las mujeres, inciden en el reducido número de mujeres estudiantes, académicas e investigadoras en la UPC. Consecuentemente, existe un déficit de mujeres tecnólogas en el mundo empresarial. Esta casuística se da igualmente a escala europea.

La UPC ha hecho un largo recorrido en cuanto al análisis y el diseño de líneas de actuación para incentivar el interés por cursar estudios tecnológicos superiores entre el alumnado de secundaria. Uno de los retos de las universidades tecnológicas es explicar y acercar estos estudios al alumnado potencial, así como a las futuras personas que se titulen, haciéndoles conocer el impacto que tienen en la sociedad actual y en la del futuro. La UPC comparte con el resto de universidades españolas y europeas un notorio desequilibrio en el número de estudiantes, hombres y mujeres, que cursan estudios en las facultades y escuelas. Este desequilibrio se acentúa en las titulaciones de informática y telecomunicaciones. La falta de vocaciones científicas y tecnológicas preocupa a la UPC porque el país necesita a los ingenieros y las ingenieras.

En la década de 1990, la UPC empezó a analizar y expresar públicamente el desequilibrio en cuanto a sexos entre su estudiantado. En aquellos años, las acciones de la UPC se centraron mediante el Programa Dona. A punto de finalizar la primera década del siglo XXI, el desequilibrio entre mujeres y hombres que se han matriculado en estudios relacionados con la ingeniería ha experimentado pocas variaciones. Los datos estadísticos recogidos de los periodos de matriculación continúan reflejando una notoria desproporción entre el núme-

13. *Mujeres investigadoras 2010*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. http://www.madri-masd.org/empleo/documentos/doc/informe_mujeres_2010.pdf.

ro de hombres y mujeres matriculados, especialmente en Informática, Telecomunicaciones y algunas especialidades de Ingeniería. Si al inicio la UPC, mediante el Programa Dona, diseñó actividades exclusivamente para chicas de secundaria y bachillerato, actualmente la tendencia es incorporar otros tipos de actividades dirigidas al alumnado potencial (mujeres y hombres). La intención de la UPC es contribuir a la creación de un discurso menos masculinizado y que represente con más objetividad y claridad la realidad de la tecnología, donde la mujer participa activamente pero de manera minoritaria. Para conseguirlo, la UPC pone una especial atención en la tarea desarrollada por las mujeres en el mundo universitario, ya sea como investigadoras o como profesoras o estudiantes, y se esfuerza también por presentar y explicitar opciones profesionales vinculadas a la realidad de la tecnología. Ámbitos como los de la salud, la cultura, la cooperación, la sostenibilidad y la proyección profesional individual y su relación con la tecnología son especialmente atractivos para las mujeres y es importante potenciarlos. La tarea de ofrecer modelos de referencia, modelos femeninos, no es sencilla, pero la UPC cree que este también es el camino.

En el año 2008 se presentó el *Estudi sobre la revalorització dels estudis d'enginyeria*, impulsado por la Asociación de Amigos de la UPC¹⁴. El estudio, que trata la temática desde un enfoque multifactorial, partió de la falta de vocaciones y el déficit de profesionales dentro del ámbito de la ingeniería, a pesar de las buenas oportunidades de trabajo para las personas que se titulan de estos estudios. Las conclusiones más relevantes relacionadas directamente con el tema que nos ocupa en este capítulo fueron las siguientes: la percepción del éxito de la juventud no está centrada únicamente en el mundo laboral, sino en la satisfacción personal para encontrar respuestas adecuadas a las necesidades y preferencias individuales. Se ha producido una devaluación de las profesiones asociadas a la tecnología por la confluencia de factores socio-generacionales, educativos y de imagen que dificultan y frenan el acceso a las ingenierías, tanto de las mujeres como de los hombres. Centrándose en la juventud, el estudio señala que el bajo interés se asocia especialmente a condicionantes culturales y educativos. En general, los factores vocacionales tienen más peso en las mujeres en el momento de escoger una carrera universitaria.

Anualmente, tal como recoge el plan de igualdad de oportunidades de la UPC, se presentan al claustro universitario los datos de evolución del número de mujeres y hombres en los diferentes sectores¹⁵. Con respecto al informe del 2009, se puso de manifiesto que el número y el porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso de primeros y segundos ciclos han ido aumentado ligeramente, incremento que ha ido acompañado de un pequeño descenso del número y el porcentaje de hombres. Así, el porcentaje de chicas de nuevo ingreso matriculadas es del 25,4%. Las titulaciones de la Salud, la Arquitectura y las Matemáticas son las más atractivas para las mujeres, y en los dos primeros casos superan el 50%. Por el contrario, las que están relacionadas con la Informática y las Telecomunicaciones son las que despiertan menos interés, con porcentajes próximos al 10%.

14. Beatriz OTERO, Esther SALAMÍ, "La presencia de la mujer en las carreras tecnológicas", XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, Barcelona, 8-10 de julio de 2009.

15. *Estudi sobre la revalorització dels estudis d'enginyeria*, AAUPC, 2008. <http://www.upc.edu/webaaupc/templates/aaupc/docs/Informe%20revaloritzacio%20estudis%20enginyeria%20v3%20%20rev%202008.pdf>.

Los datos de matrícula de los másteres universitarios revelan que un 42,54% del total son mujeres. Por ámbitos, medio ambiente, sostenibilidad y recursos naturales, ingeniería de biosistemas y arquitectura, urbanismo y edificación despiertan un interés similar en el caso de las mujeres y de los hombres, aunque el número de mujeres matriculadas es superior. El ámbito en el que las mujeres se han matriculado de forma mayoritaria es el de gestión y organización de empresas. En el extremo opuesto se encuentran los másteres relacionados con la informática.

El número de mujeres que estudian doctorado ha experimentado un pequeño descenso en los diferentes ámbitos y el curso anterior el porcentaje se situaba en el 31,46%. Los estudios de doctorado relacionados con la arquitectura, el urbanismo y la edificación, la ingeniería ambiental y la sostenibilidad, y las ingenierías químicas, térmicas y de los materiales son más atractivos para las mujeres. Por el contrario, el doctorado sobre informática no despierta su interés. No hay ningún ámbito en que el número de mujeres supere al de hombres.

Con respecto al personal docente e investigador, el número de mujeres ha ido aumentando y en el curso 2008-2009 representó el 22,45% del total del PDI. Este incremento va asociado especialmente a un número y un porcentaje más altos de mujeres contratadas, especialmente de profesoras agregadas (25,29%) y ayudantes (36,07%). También se va incrementando el porcentaje de profesoras visitantes. No obstante, el porcentaje de catedráticas se mantiene en torno al 7%.

También es un objetivo de la UPC que las mujeres formen parte de los órganos de gobierno unipersonales y colegiados de la Universidad. En este sentido, el número y el porcentaje de mujeres elegidas para formar parte del Claustro Universitario en las elecciones del 2009 ha aumentado en la mayoría de los sectores y también se ha incrementado el número de mujeres miembros del PDI que forman parte de los equipos directivos de centros docentes y departamentos. El porcentaje de directoras de centros docentes y de decanas de facultad (32,03%) es más elevado que el de directoras de departamento (17,24%), cifras que evidencian un interés mayor de las mujeres por la docencia y por el gobierno de estas unidades.

Se han iniciado la mayoría de las acciones que figuran en el plan de igualdad de oportunidades para las mujeres y los hombres de la UPC, hecho que seguramente ha influido de manera positiva en muchos de los datos presentados en este capítulo.

Conclusiones

Aunque desde hace unos años la carrera académica de las mujeres ha mejorado en muchos aspectos, es importante continuar trabajando para equilibrarla con la de los hombres, especialmente en el ámbito de la ciencia y la tecnología. En los diferentes informes mencionados se hacen recomendaciones para incrementar el papel de las mujeres en la vida académica. En este sentido, el Grupo de Helsinki indica que es posible incidir en el papel que el género tiene que jugar en la gestión de los recursos humanos como una parte del proceso de modernización de las universidades y de las instituciones de investigación,

con un doble objetivo: asegurar la igualdad de oportunidades de las mujeres y mejorar la efectividad y el impacto de la investigación.

También se menciona en los informes la necesidad de implementar políticas proactivas para potenciar la carrera académica de las mujeres y facilitar el equilibrio de esta situación desigual que continúa dándose en el sector académico. Entre otros aspectos, se menciona la composición de las comisiones, el incremento de la objetividad en los criterios de selección, la potenciación de las tutorías de mujeres y también la implementación de políticas de cuotas.

En relación con la UPC, los datos aportados indican que, aunque se ha de continuar trabajando para incrementar el número de mujeres en todos los sectores de la Universidad y en especial el de catedráticas, la UPC camina en la dirección correcta. Cada vez son más claros los ámbitos de interés de las mujeres en la UPC y se tiene que trabajar para continuar potenciándolos al mismo tiempo que se tiene que buscar la forma de conseguir despertar el interés por aquellos otros en los que el número de mujeres todavía es muy bajo¹⁶.

Continuar con la lucha contra los estereotipos de género que se dan en los estudios primarios y secundarios para favorecer la entrada de mujeres en los estudios de ingeniería y de tecnología, en los que están especialmente infrarrepresentadas, tiene una gran importancia para la UPC y para el país, que necesita ingenieros e ingenieras.

16. *Datos estadísticos UPC.*

<http://www.upc.edu/igualtat/estudis-i-informes/genere/dades-dessagregades-per-sexe-a-la-upc>.

Mujeres en la
Universidad: cien años
de prohibiciones

A decorative graphic on the right side of the page, consisting of a large dark grey circle with the number '05' inside it. This central circle is surrounded by a complex network of smaller, semi-transparent circles and thin lines of varying lengths and directions, creating a starburst or network-like effect.

05

Esther Giménez-Salinas Colomer

Presidenta de la Comisión Mujer y Ciencia del Consejo
Interuniversitario de Cataluña.
Rectora de la Universidad Ramon Llull

Con la colaboración de **Rosa Nomen Ribé**

Decana del IQS School of Engineering
de la Universidad Ramon Llull



Mujeres en la Universidad: cien años de prohibiciones

*Defiende tu derecho a pensar ,
porque incluso pensar de manera errónea,
es mejor que no pensar.*

HIPATIA DE ALEJANDRÍA

I.

Han pasado casi tres siglos desde que Feijoo reivindicó, en su *Defensa de las mujeres*, la igualdad de “entendimiento” entre los géneros o, en su defecto, la necesidad de ofrecer una educación similar que demostrase o refutase definitivamente la pretendida inferioridad intelectual de las mujeres.

Desde ese momento y hasta el año 1910, fecha en la que la Universidad abrió incondicionalmente sus puertas a todos, algunas pocas mujeres trataron de asaltar, con renunciias y esfuerzo, el inexpugnable castillo de la educación universitaria.

Como dice Rosa María Capel, no fue hasta 1930 cuando este tipo de estudiantes dejó de ser una excepción para pasar a conformar una minoría¹. El objetivo de este escrito es recordar algunos de los hitos principales de este proceso.

II.

Aunque mi intención es centrarme en el siglo XX, no puedo dejar de hacer referencia a toda una serie de prejuicios, obstáculos y prohibiciones que se instauraron durante el XIX y estuvieron vigentes durante buena parte del siglo XX.

En todo caso, cabe señalar que los obstáculos que se encontraba la mujer a la hora de acceder a los estudios superiores durante el siglo XIX fueron de tipo legal, mientras que los que se encontró durante el siglo XX fueron, más bien, de tipo social.

La historiadora Joan W. Scott ha estudiado pormenorizadamente de qué manera las líneas esenciales de la marginación femenina se mantuvieron en el proyecto liberal del siglo XIX².

1. Rosa María CAPEL, *El trabajo y la educación de la mujer en España, 1900-1930*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1982, p. 379.

2. Joan W. SCOTT, *La citoyenne paradoxale: les féministes françaises et les droits de l'homme*, Paris, Albin Michel, 1998. La obra de Joan Wallace Scott ha marcado decisivamente la historiografía y el movimiento feminista e internacional durante más de dos décadas, y ha demostrado, de manera particularmente elocuente, la utilidad de la historia como fuente de inspiración para la reflexión sobre los problemas sociales y políticos actuales, y los estrechos vínculos entre la historia de las mujeres y el feminismo.

Aunque las mujeres también bebieron de las fuentes ilustradas que afirmaban la igualdad de todos los seres humanos, el liberalismo solo consideró a los hombres como sujetos abstractos y universales con derecho a vida pública, mientras que veía a las mujeres como una concreción sexual a la que le correspondía el gobierno de la familia.

De este modo se perpetuó la idea de que existían dos esferas sociales separadas y estancas: la pública, para los hombres; la privada, para las mujeres.

El ideal femenino doméstico, cuyo arquetipo es “el ángel del hogar”, se justificó y propagó gracias a los discursos de dos fuerzas sociales imparables: la religión y la ciencia. La renuncia a las propias aspiraciones, la realización en la maternidad y el servicio a los demás eran características comunes tanto en los sermones que se pronunciaban en las iglesias, como en los estudios del positivismo científico, que establecía un dimorfismo anatómico y funcional que justificaba la diferencia de roles sociales y culturales de género.

Es curioso destacar cómo en el ámbito del positivismo criminológico, cuando se intentaba explicar las diferencias entre la delincuencia femenina y la masculina, las teorías se basaban siempre en la inferioridad de la mujer respecto al hombre. En este sentido sorprende la cita de Le Bon el año 1879: “[...] en las razas más inteligentes, como sucede entre los parisinos, existe una gran cantidad de mujeres, el cerebro de las cuales presenta un tamaño más parecido al del gorila que al del hombre, que está más desarrollado. Esta inferioridad es tan evidente que nadie puede dudar de esta afirmación ni un instante. La discusión en todo caso debería centrarse en el grado de inferioridad que tiene. Tanto los psicólogos que han estudiado la inteligencia de las mujeres, como los poetas o novelistas, reconocen que su inteligencia está más cerca de un niño o de un salvaje que del hombre adulto y civilizado. La mujer destaca por su veleidad, inconstancia, falta de ideas y capacidad de razonamiento, así como por su imposibilidad de razonar con lógica. Sin lugar a duda existen excepciones, y hay mujeres con una inteligencia superior a la del hombre medio, pero son tan excepcionales como la aparición de cualquier monstruosidad, como por ejemplo un gorila con dos cabezas [...]”³.

De este modo, ciencia y religión, que tanto se oponían en otros campos, coincidían a la hora de hablar de la mujer. A la difusión de estas ideas contribuyó la escuela y la prensa femenina, que ya era una presencia muy importante para la clase media de aquella época.

Y las mujeres quedaron así excluidas de la vida política, sin derecho a elegir o a ser elegidas. Recordemos, por ejemplo, que para los legisladores de la primera Constitución, la incapacidad femenina para el voto les parecía tan obvia que ni siquiera la mencionaron en el texto. Solo en 1890, y como resultado de las reivindicaciones feministas, se especificará por primera vez que el derecho a voto es propio del género masculino.

La desigualdad entre hombres y mujeres también era manifiesta en los derechos civiles. Las mujeres, aunque dependían de la tutela de su padre para todo, a nivel penal sí que

3. LE BON, “Recherches anatomiques et mathématiques sur les lois des variations du volumen du cerveau et sur le relations avec l’intelligence” en *Revue d’Anthropologie* n. 2 1879 pág 27-104.

podían ser consideradas responsables. Como dijo Olimpia de Gouges, la mujer no podía subir a la tribuna, pero sí al cadalso⁴.

Cabe recordar que esto no solo sucedía con las mujeres, sino que el caso de los menores es también buen ejemplo de esta situación. Podríamos decir que, bajo la idea de protección, se les privaba de los derechos, pero eso no impedía que pudieran ser responsables de los delitos cometidos.

En 1890, Emilia Pardo Bazán decía desde las páginas de *La España Moderna*: “La distancia social entre los dos sexos es hoy mayor que en la España antigua, porque el hombre ha ganado derechos que la mujer no comparte. Cada nueva conquista del hombre en el terreno de las libertades políticas, ahonda el abismo moral que lo separa de la mujer.”

III.

El arquetipo socio-simbólico del “ángel del hogar” consideraba la mujer como un ser destinado a la vida familiar, cuyo eje era la maternidad. Por esta razón, su educación se basaba en el aprendizaje de las labores domésticas y en el adoctrinamiento moral y religioso. En ningún caso en el saber científico o humanístico.

Dicho arquetipo femenino fusionaba dos prejuicios fundamentales que las mujeres debieron combatir hasta, por lo menos, los años 60 del siglo XX: la desigualdad de talento y la idea de que el estudio y el trabajo perjudica la virtud de la mujer, reduce su feminidad y la aparta de su verdadera misión vital y social.

Un conocido refrán, título de una obra de Rosario Castellanos, resume las dos vertientes de esta situación: “mujer que sabe latín, ni tiene marido ni tiene buen fin”. La soledad afectiva –que conlleva la falta de maternidad– o el deshonor eran los destinos de la mujer que quería estudiar o trabajar.

También era un castigo habitual el ridículo social para aquellas mujeres que se atrevían a romper con el rol que se le tenía asignado y se animaban a estudiar. Recordemos el significado peyorativo de la palabra “bachillera”.

Así, aunque el proyecto liberal recoge de la Ilustración la idea de educación universal, la concibe en términos diferentes por lo que respecta a hombres y a mujeres. Como hemos visto, la “naturalización” de la diferencia de funciones dará lugar a programas diferentes en los que el saber científico se reservaba a los niños y la moral y saberes domésticos a las niñas. Es normal, pues, que las escuelas normales femeninas, menos exigentes que las masculinas, se crearan en 1859, veinte años más tarde que las masculinas⁵.

4. Esther GIMÉNEZ-SALINAS, *Menores privados de libertad*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial, 1996, p.53-80. (Cuadernos de Derecho Judicial).

5. La ley Moyano, de 1857, estableció la obligatoriedad de la enseñanza entre los seis y los nueve años, y la prohibición de la coeducación.

Los índices de alfabetización marcan con claridad la diferencia. En 1860 había un 14% de mujeres con capacidad de leer y escribir, mientras que había un 35% de hombres alfabetizados.

También será diferente el profesorado destinado a unos y a otras. Las primeras escuelas femeninas tenían maestras sin titulación, unas veces costureras que enseñaban labores, otras, señoritas “preocupadas por el bien público” (art. 69, RO 1822). La dotación económica, escasa para todos en general, lo era todavía más en el caso de las docentes de escuelas femeninas.

El interés por la educación vivió un gran impulso durante la Primera República, especialmente con los gobiernos liberales. Si bien es cierto que durante los años 30 el discurso de la igualdad de géneros sigue siendo minoritario, éste empieza a hacerse escuchar cada vez más. Se hará escuchar en congresos pedagógicos, en reuniones de asociaciones de mujeres –cada vez más numerosas- o en los escritos de personas tan conocidas como la condesa de Pardo Bazán⁶, quién hará un salto cualitativo en sus reivindicaciones al reclamar para las mujeres una educación para ellas, y no para los otros.

Este clima de cambio, que recorre la época finisecular hasta el primer tercio del siglo XX, se configura a través de múltiples asociaciones de mujeres y asociaciones educativas, entre las que merece una mención especialísima la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1866. Su impulsor, Francisco Giner de los Ríos, incorpora entre sus innovaciones pedagógicas, la coeducación y la defensa de una enseñanza idéntica para niños y niñas⁷. La influencia de los institucionistas en el proceso de equiparación social e intelectual de hombres y mujeres fue enorme.

Concepción Arenal fue una gran colaboradora de la Institución Libre de Enseñanza, y había asistido a clases de derecho, en los años 40, como oyente y disfrazada de hombre. De otra manera no hubiera podido asistir. Vestida también de hombre, Concepción Arenal participaba en tertulias políticas y literarias, luchando así contra lo establecido en la época para la condición femenina⁸. Su obra escrita sobre la pobreza y las cárceles es hoy de gran valor⁹.

A finales de 1890, asistieron a clases de Filosofía y Letras dos mujeres relacionadas con la Institución Libre de Enseñanza, Carmen Gayardo Martín Gamero y María Goyri. También como oyentes y acompañadas por el padre de Carmen Gayardo¹⁰.

6. Un chiste de la época hacía referencia a la condesa: “Se parece al tranvía nº3 porque no llega a Hermosilla pero se pasa de lista”.

7. Amalia MARTÍN-GAMERO, “La Institución Libre de Enseñanza y las mujeres”, en Isabel MORANT (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina*, vol. III, Madrid, Cátedra, 2006, p. 490.

8. Lo citaba Manuela Carmena respecto a las mujeres que ejercían el oficio de juezas “Tal y como decía Concepción Arenal, una magnífica pensadora y defensora de los derechos de la mujer, que ésta era una profesión poco apta para las mujeres porque exigía muy poco corazón. Y ahora que se habla tanto de la inteligencia emocional, creo que va siendo hora de pensar que las decisiones tomadas desde la emotividad pueden ser el motor de la moralidad”.

9. Concepción Arenal escribió numerosas obras en relación a las prisiones, los presos y, en general, sobre la pobreza y la marginación; su frase más conocida es: “Odia el delito y compadece al delincuente”, que resume su visión de los delincuentes como el producto de una sociedad deprimida y represora.

10. Amalia MARTÍN GAMERO, “La Institución Libre de Enseñanza y las mujeres”, en Isabel MORANT (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina*, vol. III, Madrid, Cátedra, 2006, p. 492.

Por otra parte, la Institución Libre de Enseñanza creó en 1907 la Junta de Ampliación de Estudios con el objetivo de abrir España a la cultura europea. Era un organismo que concedía becas a los mejores estudiantes para que pudiesen estudiar en el extranjero. Eran unas becas a las que mujeres y hombres podían acceder en igualdad de condiciones. El primer director de la Junta fue Ramón y Cajal y una de las primeras becadas fue María de Maeztu, que más adelante fue la primera directora de la Residencia de Señoritas, fundada en 1915, una institución paralela a la famosa Residencia de Estudiantes, y donde se alojaban las jóvenes estudiantes universitarias de magisterio y del conservatorio.

IV.

Haciendo referencia a la Residencia de Señoritas, estamos anticipando la presencia de mujeres en la Universidad. Antes, conviene recordar los últimos obstáculos administrativos que estas pioneras hubieron de superar.

El primer obstáculo era que, para acceder a la Universidad, primero tenían que cursar el bachillerato, cuando en el acceso de las mujeres a los estudios de secundaria pesaban prohibiciones y reticencias sociales análogas a las de su acceso a la Universidad.

La sociedad era consciente de que estaba a punto de producirse un cambio radical e imparable. Como suele suceder en estos casos, el debate público se animó extraordinariamente. La controversia fue constante entre los que defendían una educación de la mujer para gestionar la vida doméstica y los que reclamaban una formación que las preparase para desempeñar profesiones de carácter público, como queda reflejado en la prensa de la época, en la que ya participan un buen número de mujeres. En medio de estos debates, algunas jóvenes fueron matriculándose en institutos y universidades del territorio español.

La ley Moyano, de 1857, había diseñado un bachillerato que seleccionaba el alumnado por clase y género. Estaba destinado a las clases medias y altas, dado su carácter de no gratuidad, y a los hombres. Cuando, a partir de 1870, las primeras mujeres intentan matricularse, puesto que en dicha ley no existía ninguna prohibición explícita, se establece el requisito de solicitar, para cada caso, un permiso especial del Ministerio.

Los institutos de segunda enseñanza estaban configurados como un espacio masculino y presentaban la misma dificultad de acceso para las mujeres que en las universidades. Pero esto no detuvo a las alumnas, que procedían mayoritariamente de la clase media y alta, y en su mayoría de familias cultas que las apoyaban en la búsqueda de nuevas expectativas vitales¹¹.

Gracias a un informe elaborado en 1882 por una profesora norteamericana que estudiaba “la educación de mujeres en los distintos países civilizados”¹², sabemos el número exacto de chicas matriculadas en ese momento: 171 alumnas habían comenzado estudios de se-

11. Consuelo FLECHA, “Mujeres en institutos y universidades”, en Isabel MORANT (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina*, vol. III, Madrid, Cátedra, 2006, p. 459.

12. Estudio elaborado con la ayuda de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer Madrileña.

cundaria en Madrid entre 1870 y 1871¹³. Aunque el número fue creciendo, poco a poco, en 1909, las mujeres sólo representaban el 0,96% entre el alumnado de los institutos.

Pero a partir de 1910 una serie de cambios sociales y legales, que comentaremos más adelante, permitieron que el número de alumnas creciese rápidamente tanto en los institutos como en las universidades. En 1914 las mujeres representarán el 2,9% de la población universitaria¹⁴ y será hacia 1935 cuando se produzca una importante evolución que llevará a bachilleras y universitarias a pasar de ser una excepción a ser una minoría.

En 1920, el alumnado femenino en bachillerato era de 4.400 alumnas, mientras que el masculino era de 48.000 alumnos. En 1936 había 30.000 alumnas y 85.000 alumnos. Se había pasado de un 8,40% de alumnado femenino a un 31%. Este salto cuantitativo se relaciona también con la reforma de bachillerato de 1926, que lo dividía en dos ciclos.

Algunas carreras, como practicantes y matronas, sólo requerían el primer ciclo, que era una ampliación de los estudios básicos; el segundo ciclo era, en cambio, el puente a la Universidad, en el que las bachilleras más pioneras empezaron a matricularse a partir del curso 1872-73. Fue precisamente en ese curso en el que María Elena Maseras Ribera se matriculó en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. María Elena, nacida en Vila-Seca, Cataluña, en 1853, fue la primera mujer que se preparaba en España para desempeñar una profesión que en los Estados Unidos ya ejercían más de 500 mujeres¹⁵.

Pero, al terminar la carrera, la primera universitaria de España decidió trasladarse a Madrid para realizar el doctorado en la Universidad Central, la única que impartía dicha enseñanza. La decisión produjo casi un cataclismo administrativo: el rector trasladó el problema al director general de la Administración Pública, quien lo trasladó al ministro, quien lo trasladó al Consejo de Instrucción Pública... Mientras tanto pasaron tres años y otras dos alumnas, también de Barcelona, solicitaron realizar el doctorado en Madrid. Finalmente, se les reconoció el derecho al título por una real orden de 1882, pero se restringió dicho derecho a ellas y a las que ya estuvieran matriculadas, y se prohibió el acceso a nuevas alumnas a las universidades.

Intuyendo quizás el cambio de roles sociales que estas chicas forzaban, las autoridades negaron a las mujeres algo que nunca antes se les había negado, por la sencilla razón de que antes nadie se lo había pedido.

Sin embargo, la presión de los que defendían los derechos de la mujer, aunque minoritaria, era cualitativamente muy fuerte, y en 1888 de nuevo se admitió a las mujeres “como alumnas de enseñanza privada” y “previa petición aceptada por la autoridad académica”.

13. La prohibición de 1872 de nuevas admisiones de mujeres en la Universidad provocó, consecuentemente, la prohibición de matricularse al bachillerato, no obstante no llegó la orden a todos los centros, ya que continuaron admitiendo alumnas. Sin embargo, el 1873 se volvió a aceptar la matrícula de las mujeres en los centros de enseñanza secundaria, con las restricciones antes señaladas.

14. Tal y como se esperaba, la mayoría de estas mujeres se concentraron en las grandes ciudades como Madrid y Barcelona.

15. En los dos años siguientes se incorporaron tres alumnas más, de forma que, en el año 1877, el último año de María Elena, eran cuatro alumnas a la facultad.

Antes de que acabara el siglo XIX, 44 jóvenes se matricularon en las universidades. Solo once, un 25%, no acabaron la carrera; el resto, dieciocho, se licenciaron en medicina, ocho en farmacia, y ocho en filosofía y letras. Siete defendieron la tesis doctoral, que era un grado académico que se exigía sólo para impartir docencia universitaria, actividad que les estaba prohibida. ¿Por qué lo hacían? Quizás para demostrar que las mujeres tenían las mismas aptitudes intelectuales que los hombres.

V.

Finalmente, en 1910, siendo ministro Julio Borrell, a las mujeres se les reconoció el derecho a matricularse sin consultarlo a la superioridad. La época de la excepcionalidad había terminado. Fue, por cierto, un 8 de marzo. Así que las mujeres españolas tienen dos ochos de marzo que celebrar. Habían pasado cuarenta años desde que María Elena Maseras llamara a las puertas de la universidad. En los años siguientes, 77 jóvenes mujeres realizaron estudios universitarios y empezaron a ocupar un espacio hasta entonces sólo reservado a los hombres. Naturalmente, esto no ocurrió sin tensiones y, desde el primer momento, las instancias superiores marcaron claramente que la Universidad era un espacio de monopolio masculino.

Durante los años en que había que solicitar el permiso, éste sólo se concedía si el profesor garantizaba el orden en las aulas a la que asistieran dichas señoritas. No existen testimonios de ningún conflicto y los profesores reconocieron, generalmente, este derecho. No obstante eso, para prevenir el desorden que se temía, se tomaron medidas y se mantuvo la separación de personas de diferente género, no sólo en las aulas, sino también en los pasillos y los claustros.

En 1933 Josefina Carabias dio a conocer en uno de sus artículos periodísticos el caso de María Goyri, alumna de Filosofía y Letras en 1892. El artículo explicaba que cuando llegaba a la universidad la iba a buscar un bedel y la acompañaba a la clase, donde se sentaba al lado del profesor, y al finalizar volvía el bedel a buscarla para acompañarla a la siguiente clase, etc.¹⁶

La situación fue normalizándose, pero no podemos olvidar que existía una corriente social que se mantuvo durante muchos años y, bajo otras formas, hasta nuestros días. En 1916, cuando ya había 140 universitarias, el rey Alfonso XII nombró catedrática de la Universidad Central a doña Emilia Pardo Bazán; una decisión que no fue aceptada por el claustro de profesores de Filosofía y Letras, al que pertenecía dicha cátedra.

Con esta concesión –que la ley Moyano permitía para personas “de elevada reputación científica y sólo para impartir docencia en el doctorado” – el rey pretendía compensar el reiterado rechazo que había sufrido doña Emilia Pardo Bazán en su ingreso en la Real Academia de la Lengua, asunto que había levantado una gran polémica. Naturalmente, la

16. Josefina CARABIAS, “Las mil estudiantes de la Universidad de Madrid”, Estampa (1933), incluido en Josefina Carabias, *Crónicas de la República*, Madrid, Temas de Hoy, 1997.

profesora Pardo Bazán tenía sus defensores, así que la revista que publicaban los alumnos de Filosofía y Letras la felicitó por su nuevo nombramiento¹⁷.

La participación siguió creciendo; de 9 alumnas al comenzar el siglo, se llegó a 2.558, en el año 1936. En esta nueva etapa, después que las mujeres se incorporaran a los estudios de Medicina, Farmacia y Filosofía y Letras, las mujeres empiezan a cursar estudios de Ciencias y Derecho. Y ya en los años 30, se incorporan a las carreras de Ingeniería y Arquitectura, aunque en un número muy reducido.

En este punto no podemos olvidar las muchas mujeres que siguieron los estudios de Magisterio en las escuelas normales, ni a las que como matronas o practicantes desarrollaron un trabajo sanitario. El más fácil acceso al trabajo de estas profesionales venía favorecido por su asimilación a una especie de “maternidad social” que confirmaba su feminidad y mantenía las desigualdades, pero que a la vez les permitió ocupar un rol tradicionalmente considerado como masculino: el de la transmisión pública de conocimientos¹⁸. Entre las sufragistas españolas que acudieron al congreso en 1921, había muchas maestras. En el caso de las matronas, largos años de práctica anteriores a los estudios reglados, favorecían la aceptación social de este trabajo femenino¹⁹.

La inserción laboral no fue tan fácil para las licenciadas y las doctoras. Se temían las inevitables repercusiones familiares del trabajo fuera de casa de las mujeres de la clase media. También se veía la incorporación de la mujer a las profesiones liberales como una amenaza al orden social, basado en una jerarquía masculina.

La pérdida de poder persuasivo de las tesis centradas en la diferencia de capacidades intelectuales reforzó “la cuestión moral” como argumento en contra. Sin embargo, médicas y farmacéuticas ejercieron su profesión, sobre todo en el campo de la pediatría y la ginecología, e hicieron una gran labor como divulgadoras de la higiene y la educación sexual. Es importante recordar, entre muchas, a Amparo Poch, directora de Asistencia Social en el Ministerio de Sanidad, que dirigía Federica Montseny²⁰.

Durante la Segunda República se produjeron importantes avances en la conquista de derechos civiles no sólo de las mujeres, sino de toda la población en general²¹. No debemos olvidar, sin embargo, que se produjeron importantes desacuerdos en lo que respecta a los

17. Consuelo FLECHA, Op. Cit., p. 482.

18. Defendiendo sus derechos a percibir el mismo salario que los maestros, defendían la igualdad y a inicio del siglo XX se encuentra en ellas un feminismo moderado que no se atreve todavía a pedir la emancipación.

19. Pilar BALLARÍN, “Educadoras”, en VV.AA., *Historia de las mujeres en España y América Latina*, Isabel Morant (Dir.), vol. III, Madrid, Cátedra, 2006, p. 519.

20. Hasta los años 20, las médicas constituyeron el mayor contingente de licenciadas y algunas de ellas llegaron a impartir clases en la universidad.

21. Mary NASH, Rojas. *Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*. Este libro, basado en una amplia investigación personal y en entrevistas con las propias activistas, ofrecen un examen riguroso del papel y la experiencia de las mujeres republicanas durante la Guerra Civil española. A través de Mary Nash podemos releer la historia en clave femenina, y es una de las mujeres que más ha aportado en el esfuerzo de reestudiar la historia y descubrir la historia oculta de las mujeres españolas.

ritmos de implementación de dichos derechos. Buen ejemplo de ello es la polémica que protagonizaron Victoria Kent y Clara Campoamor, acerca de la conveniencia de que las mujeres ejerciesen su derecho a voto antes o después de liberarse del control que el clero ejercía sobre ellas así como de la falta de educación²².

Una de las características de la movilización femenina durante la Guerra fue la eliminación de las barreras de los espacios públicos y privados. Esta ruptura dio un impulso a la participación de las mujeres en el ámbito público. De esta manera se llegó a cuestionar una de las premisas fundamentales del discurso de la domesticidad: la limitación de las mujeres en la esfera privada.

La guerra supuso una fuerte regresión de la igualdad que la mujer había alcanzado, al menos en el plano legal y educativo. Todo lo que se había legislado durante la II República en materia educativa fue anulado y se recuperó la legislación de 1857, la famosa Ley Moyano. La coeducación fue suprimida y la Sección Femenina de Falange empezó a impartir a las chicas la asignatura de Enseñanzas del Hogar en las escuelas e institutos.

La imagen que se impuso desde el poder volvió a primar la función doméstica y maternal. La prensa femenina y buena parte de la literatura de la época inducirán a las mujeres a renunciar al trabajo y a volver al hogar, condicionando así sus aspiraciones educativas.

Tomemos como ejemplo, entre muchos otros, la conferencia “Doce cualidades de la mujer” que en 1949 pronunció José M^a Pemán, por entonces director de la RAE²³. Pemán desarrollaba la dualidad masculino-femenino, y atribuía a la mujer incapacidad para la abstracción y racionalidad así como falta de creatividad, mientras que elogiaba su gran intuición, capacidad de sacrificio y comprensión del mundo infantil. El antiguo fantasma de la desigualdad de capacidades, que ya Feijoo había rechazado a principios del siglo XVIII, volvía a imponerse desde el poder.

Las revistas, dirigidas a mujeres de la clase media fundamentalmente, promovían el modelo de “la mujer hacendosa y maternal, pero a la vez, en un difícil equilibrio, compañera recatada y atractiva de su esposo”²⁴. Un magnífico ensayo de Carmen Martín Gaité, *Usos amorosos de la posguerra española*, refleja muy bien la situación²⁵. La misma autora, en su novela *Entre visillos*, de título bien significativo, es testigo de la soledad y el desarraigo de una chica de clase media de provincias que busca su realización en los estudios universitarios.

Por otro lado, la terrible penuria económica provocada por la posguerra y la falta de trabajo no favorecían la incorporación de la mujer al mercado laboral y magnificaban su importan-

22. Rosa María CAPEL, “El sagrado derecho de votar”, en VV.AA., *Historia de las mujeres en España y América Latina*, Isabel Morant (Dir.), vol. IV, Madrid, Cátedra, 2006, p. 77-100.

23. Cit. en Giuliana DI FEBBO, “La cuna, la cruz y la bandera. Primer franquismo y modelos de género”, en VV.AA., *Historia de las mujeres en España y América Latina*, Isabel Morant (Dir.), vol. IV, Madrid, Cátedra, 2006, p. 224.

24. Id., vol. IV, p. 226

25. Carmen MARTÍN GAITE, *Usos amorosos de la posguerra española*, Barcelona, Anagrama, 1987.

cia en el hogar. La inventiva de la mujer iba dirigida a hacer rendir al máximo los salarios exigüos que en los años 50 representaban el 50% de los salarios anteriores a la guerra.

En el año 1940 la presencia de la mujer en el ámbito laboral fuera del hogar descenderá al 8,8%, cuando a principios de siglo XX había llegado a ser de un 14%. A lo largo de la década de los 40 se irá recuperando paulatinamente hasta llegar al despegue de los años 60.

Es evidente que no era una situación muy adecuada para la promoción educativa en general y menos de la mujer en particular. El alumnado universitario empezó a crecer de forma importante con el despegue económico de los años sesenta. Según datos del Instituto de la Mujer, hasta el año 1945 el número total de estudiantes no superó los 32.500, de los cuales solo 5.000 eran mujeres, esto es, un 13%. La cifra no aumentó sustancialmente hasta la segunda mitad de los 50. En el año 1960 llega a 62.000, de los cuales 11.000 son mujeres, un 19%. Estas mujeres constituyen ya un grupo significativo que tendrán un fuerte peso profesional en la década de los 70, época en la que el cambio de la situación de la mujer se acelerará exponencialmente.

El bachillerato comenzará a generalizarse en el año 1957. Se crearon nuevos institutos y un sistema de becas que posibilitará estudiar a las clases más desfavorecidas, sobre todo cuando tenían que trasladarse a otro centro para estudiar. En esa época la presencia femenina se hace muy importante, y hacia 1969 se llegó a equilibrar el alumnado masculino y femenino.

Es cierto que la mayoría de estas chicas comenzaba los estudios de secundaria para acceder a nuevos empleos que requería el incipiente crecimiento económico, a pesar de que una gran parte de la sociedad aún esperaba de ellas que dejaran su trabajo al casarse. Pero también lo es que muchas de ellas, una vez realizado el bachillerato, no se conformaron y dieron el salto a la Universidad.

El caso es que en el año 1968 las mujeres representan ya un 30% de la población universitaria. Es en estos años cuando se produce una reorganización de las relaciones de género y las mujeres se hacen muy visibles en la sociedad, creando asociaciones y participando en la lucha política y laboral. La modernidad, entrevista en otros países, se presenta como un valor cada vez más positivo. Se da entonces una acumulación de roles en la mujer que tiene tanto una cara positiva -porque le abre nuevos caminos- como negativa -porque le exige un enorme esfuerzo. Es la *superwoman* de los años 70, que se reparte entre el espacio público, finalmente conquistado, y el privado, que tradicionalmente le pertenece, mientras que los hombres tienden a mantenerse exclusivamente en el espacio público.

La reorganización de los roles de género es lenta, pero podemos afirmar que el feminismo de "tercera ola" nace en las aulas universitarias en torno a los años 70. El cambio de status social de las mujeres justifica que Victoria Camps llame el siglo XX "el siglo de las mujeres".

A partir de aquí el espectacular éxito académico de las mujeres no sólo en aspectos cuantitativos, sino también cualitativos, constituye según numerosas investigaciones en sociolo-

gía un nuevo fenómeno social (García León, 329)²⁶. En 1987, las mujeres ya representan el 50% del alumnado universitario. Sin embargo, esta autora ve en el gran rendimiento de las mujeres en el sistema de enseñanza, junto a evidentes progresos respecto a su situación tradicional, nuevas formas de discriminación como, por ejemplo, los *superpluses* de esfuerzo personal o de *background* familiar, que las mujeres deben realizar en mayor medida que los hombres para lograr los mismos éxitos profesionales.

Los cambios legislativos y políticos acompañaron el progreso educativo de las mujeres. En 1975, fecha declarada por las Naciones Unidas, Año Internacional de la Mujer²⁷, se promulgó una ley que suprimía la necesidad de licencia marital para cualquier acto de disposición así como para acceder al trabajo. Poco después se despenalizó el adulterio, el amancebamiento y la información sobre anticonceptivos.

Tras la muerte de Franco, los cambios se aceleraron. En 1976, las mujeres pudieron acceder a la judicatura y posteriormente también al Tribunal Constitucional y al Consejo General del Poder Judicial. Asimismo, la representación femenina en política se hizo cada vez más importante.

VI.

Podríamos decir que hoy en día ya no existen expresiones explícitas de sexismo en las leyes o en el campo de la educación; sin embargo, a pesar de las mejoras, la discriminación todavía existe sólo que en formas más sofisticadas (García León, 329).

La paridad de género no se ha completado, especialmente en el binomio mujer-poder. Las mujeres no participan igualitariamente del poder académico, ni del poder empresarial. Tanto es así que la misma selección de una u otra carrera, puede llegar a verse afectada por la idea de que en ciertos ámbitos laborales la incorporación de una mujer es mucho más difícil.

En general, se afirma que la cifra altísima de mujeres en carreras universitarias (56%) y másteres no se corresponde con el número de directivas que están al mando de empresas catalanas y españolas... ya que las mujeres, a pesar de representar más de un 50% en este tipo de estudio, luego sólo ocupan el 18% de los cargos con responsabilidad.

Se creó (y posteriormente se suprimió) un Ministerio de Igualdad y se han redactado leyes positivas, como las que protegen la conciliación familiar, pero aún queda mucho por hacer. Por otra parte, ciertas regresiones políticas europeas como, por ejemplo, aumentar la jornada semanal máxima a 65 horas, parecen totalmente incongruentes con la idea de conciliación familiar —ya no sólo femenina, sino también masculina—.

26. María Antonia GARCÍA DE LEÓN, "A la sombra de la Universidad", en VV.AA., *Historia de las mujeres en España y América Latina*, Isabel Morant (Dir.), vol. IV, Madrid, Cátedra, 2006, p. 329.

27. Celebración que preparó la sección femenina, y clandestinamente las mujeres demócratas que formaban la plataforma de grupos de mujeres de Madrid.

Por lo que respecta a la situación actual de la mujer en la Universidad, cabe señalar que aunque casi el 60% del alumnado universitario son mujeres, que acaban la carrera en un 60% de los casos - frente al 40% de hombres – cuando llegan al doctorado, en cambio, hay un 20% más de mujeres que de hombres que abandonan su tesis de doctorado. Tan solo un 16% llegan a catedráticas y muy pocas son decanas o rectoras.

¿Quiere decir esto que siguen atendiendo las mujeres al ámbito privado más que los hombres?

Hay numerosos estudios del llamado “efecto tijera” o “el techo de cristal”²⁸ que explican este fenómeno. El techo de cristal hace referencia a una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que impide seguir avanzando. Su carácter de invisibilidad viene dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante limitación, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que por su invisibilidad son difíciles de detectar. Ese techo de cristal se demuestra por una realidad tozuda, cuyo resultado es cuantificable y real, demostrado por la práctica ausencia de mujeres en los vértices jerárquicos de las organizaciones.

Así que el ascenso de las mujeres se ve frenado, a pesar de que representan el 60% en el alumnado de las universidades, que obtienen el 59% de las becas y más plazas también en oposiciones, y tienen por tanto más éxito en los primeros pasos de la vida académica.

VII. Algunas cifras

En el año 2009 se matricularon en la Universidad española 1.391.253 alumnos en estudios de grado y de primer y segundo ciclo, un 54,6% de los cuales eran mujeres.

La distribución de las mujeres en los diferentes campos académicos es desigual. La educación concentra un 78,1% de mujeres. También es elevado el 74,5 % de mujeres en estudios de Salud y Servicios Sociales. Todo lo contrario sucede en carreras científico-técnicas; solo un 33,8% de mujeres cursan carreras de ciencias, matemáticas e informática, y un 28,1% en ingenierías²⁹.

El 61,41% de las mujeres terminan la Universidad, frente el 38,59% de los hombres. La tasa de abandono es de un 46,57% por parte de las mujeres y de un 53,43% por parte de los hombres.

En el 2009, un total de 189.899 alumnos completaron sus estudios universitarios. El 60,8% fueron mujeres. Cabe destacar que del 53,4% de los alumnos que terminaron sus estudios de grado con 24 años o menos, el 59,4% fueron mujeres³⁰.

28. Definición ampliamente consensuada. Ver publicaciones del Institut Català de les Dones.

29. Fuente: Informe estadístico del Instituto de la Mujer 2009.

30. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, marzo 2009.

En los estudios de doctorado las diferencias entre los dos géneros se mantienen; en el año 2009 un 51,5% de los matriculados eran mujeres. El área con mayor participación fue el de ciencias experimentales y de la salud con un porcentaje de mujeres del 56,2%. Contrariamente, el área con menos participación femenina fue el área de ingeniería y tecnología, con un 28,1%³¹.

Respecto al profesorado y a las categorías universitarias, las distancias porcentuales aumentan cuanto mayor es la categoría. Tan solo un 15,36% de las cátedras universitarias están ocupadas por mujeres, mientras que el 37,3% del profesorado titular de la universidades son mujeres. En los últimos años, cabe destacar una leve, aunque creciente, tendencia para igualar la presencia de la mujer en todas las categorías del personal docente académico.

En cuanto a las disciplinas académicas, es destacable comprobar que el mayor número de catedráticas, el 23,38% se concentra en carreras humanísticas, mientras que los estudios técnicos están solamente representados en un 8,52%.

En Cataluña, con aproximadamente 200.000 estudiantes, las cifras son muy similares.

En Europa la situación es parecida: en las posiciones de salida, las mujeres están bien representadas con más de la mitad de la población universitaria y el 59% de las estudiantes europeas –considerando todas las disciplinas–, acaban sus estudios universitarios básicos (nivel de graduado, licenciatura, máster), frente al 41% de los estudiantes hombres. Pero las tijeras se invierten tan pronto como se entra en la fase de preparación para el doctorado y otros grados que desembocan en carreras académicas y de investigación³².

De manera general, en las universidades europeas, los niveles jerárquicos más altos están ocupados en un 89% por hombres.

Un 70% de los investigadores universitarios de la Unión Europea son hombres. En la cola se encuentran Bélgica, Holanda y Alemania con menos de un 20% de investigadoras. En cambio, en la enseñanza superior de Irlanda, Grecia y Portugal hay más de un 40% de mujeres. Alrededor de un 10% de los puestos de investigación en el ámbito de la ingeniería y la tecnología están ocupados por mujeres. Las ciencias agronómicas experimentan cierta feminización: un 28% de investigadoras de media en la UE. La mayoría de las mujeres que trabajan en el campo de la investigación lo hacen en la esfera de las ciencias sociales y humanas. Las ciencias médicas cuentan también con una importante presencia femenina, especialmente en Irlanda (72%) y Portugal (65%) donde se registran los niveles más altos.

A modo de conclusión

Esta es una historia de tan solo cien años de vida. A veces hablamos de las diferencias de género o de cómo mejorar la situación a través de los planes de igualdad y nos olvidamos de la perspectiva histórica. Teniendo en cuenta que la universidad más antigua es la de

31. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, marzo 2009.

32. *Research EU*. Revista del espacio europeo de educación, abril 2009.

Bolonia (1088) y la española la de Palencia (1208), nos separan más de 800 años de acceso a la educación superior. La nuestra es, pues, una historia muy reciente que, en muy pocos años, ha logrado una igualitaria paridad para los estudiantes, aunque poco a poco las diferencias aparecen posteriormente. Hemos recorrido en poco tiempo un largo camino, pero aún nos quedan largas etapas por superar. Conocer los hechos y conocer su historia es un importante punto de partida.

Ahora bien, por más que hemos conquistado la igualdad legal y estamos homologados a los países más avanzados, la realidad transcurre por otros caminos. No son los aspectos normativos los que nos faltan, sino una clara voluntad de cambio que no depende solo de nosotras, las mujeres.

Montesquieu decía: "Las costumbres hacen las leyes, las mujeres hacen las costumbres; en consecuencia las mujeres hacen las leyes". Y Simone de Beauvoir afirmaba: "El problema de las mujeres siempre ha sido un problema de hombres". Nosotras querríamos que el futuro hablase de personas, sin diferencias entre hombres y mujeres, como una historia de iguales y no de conflictos.

Bibliografía

- ARENAL, Concepción, *La mujer del porvenir*, Madrid, Castalia, 1993.
- BALLARÍN, Pilar, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Síntesis, 2001.
- BEAUVOIR, Simone, *Le deuxième sexe*, Gallimard, Paris, 1979 (1949).
- BÉJAR, H., *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*, Madrid, Alianza, 1995.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo, *Las mujeres en la legislación educativa española*, Sevilla, GIHUS, 1997.
- , *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996.
- GIMENEZ-SALINAS, Esther, "Mujeres delincuentes: del mito a la prisión" *Revista del Consejo General del Poder Judicial*, nº48 Madrid 1997.
- MAGALLÓN PORTOLÉS, Carmen, *Pioneras españolas en las ciencias*, Madrid, CSIC, 1999.
- NASH, Mary, "Experiencia y aprendizaje: la formación histórica de los feminismos en España", *Historia Social*, 20, 1994.
- SAN ROMÁN, Sonsoles, *Las primeras maestras. Los orígenes de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel, 1998.
- TURÍN, Yvonne, *La educación y la escuela en España 1874-1902*, Madrid, Aguilar, 1967.
- VV.AA., *Historia de las mujeres en España y América Latina*, Vol. III-IV, Cátedra, Madrid, 2006.

El acceso de la mujer
a las nuevas figuras
del profesorado
universitario laboral
en el ámbito de Cataluña

A decorative graphic on the right side of the page, consisting of several overlapping circles of varying shades of gray and black, with thin lines radiating from the center, creating a network-like or molecular structure.

06

Ana M. Romero Burillo
Universidad de Lleida



El acceso de la mujer a las nuevas figuras del profesorado universitario laboral en el ámbito de Cataluña

1. Presentación del tema

La conquista por la mujer de los espacios sociales públicos es un proceso histórico largo, lento pero irreversible. El mundo académico no es una excepción y desde la aprobación de la Real Orden de 8 de marzo de 1910 de libre acceso de las mujeres a la Universidad en España, su presencia en el ámbito universitario ha ido progresivamente en aumento¹.

En el momento de la aprobación de la Real Orden de 1910 la presencia de la mujer en la Universidad era prácticamente simbólica, con un 0,05% del total del alumnado universitario. Esta presencia se incrementa en el año 1935 hasta el 8,8%; en el año 1965, hasta al 25%, y década tras década ha ido incrementándose hasta llegar al estadio actual. En estos momentos, tal como nos indican los estudios estadísticos más recientes a escala estatal, en el curso 2008-2009 el 54,2% del estudiantado universitario eran mujeres, y por ciclos, las mujeres representaron el 54,4% del total del estudiantado universitario de primer y segundo ciclo, el 53,7% del estudiantado de grado y el 52% del estudiantado de doctorado. A estos datos hay que añadir que en el curso académico 2008-2009 las mujeres representaban el 61% de las personas tituladas en España².

Este proceso de incorporación de la mujer al mundo universitario no se ha limitado al acceso a los diferentes estudios, sino que también, como titulada superior, se ha ido incorporando progresivamente, no sin dificultades, a las tareas académicas de la Universidad, tanto docentes como investigadoras³. Este acceso inicialmente se producía por medio de las figuras del profesorado funcionario previsto en la normativa general universitaria, pero en los últimos años, junto a la vía funcional, se ha abierto una nueva línea de acceso a la carrera universitaria de carácter laboral con motivo de la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001,

* Miembro del grupo de investigación consolidado de la Generalitat de Catalunya Análisis Social y Organizativo (20095JR310). Los gráficos de este trabajo han sido elaborados por el profesor Jordi Moreno Gené (Departamento d'AEGERN de la Universidad de Lleida).

1. La aprobación de esta Orden supuso la derogación de la Real Orden de 11 de junio de 1888, que exigía la concesión de un permiso especial de la Administración para el acceso de las mujeres a los estudios oficiales. Con la Real Orden de 8 de marzo de 1910 este permiso se elimina y permite a las mujeres el acceso libre a la Universidad. Se aplica, por tanto, la misma normativa de acceso a los estudios universitarios tanto para los hombres como para las mujeres.

2. Vid. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Datos y Cifras del Sistema Universitario*. Ed. MEC. Secretaría General de Universidades. Madrid, 2009.

3. Para un estudio sobre las dificultades de acceso de la mujer a la carrera universitaria vid., entre otros, SANTOS, P.; SIERRA, J. C. i BRUELA-CASAL, C.: "Diferencias por sexo en los indicadores de productividad científica y docente para la acreditación en los profesores funcionarios en España" en *Actas del I Congreso Internacional sobre sesgo de género y desigualdad en la evaluación de la calidad académica*. Ed. UAB. Observatorio para la Igualdad. Bellaterra (Barcelona), 2008, p. 23 y ss.

de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante LOU) y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la cual se modifica la Ley Orgánica de Universidades (en adelante LOMLOU).

Las nuevas figuras de profesorado previstas por la LOU y que a nuestro parecer constituyen la carrera profesional académica laboral son: la de ayudante doctor o ayudante doctora, la de profesor colaborador o profesora colaboradora y la de profesor contratado doctor o profesora contratada doctora. Hay que apuntar que, junto a estas figuras, en estos momentos también se regulan por normas laborales otras figuras de profesorado, como son las de profesorado visitante, asociado a tiempo parcial y emérito. No obstante, entendemos que éstas, por su perfil, quedan fuera del proceso lógico de acceso y promoción en la carrera profesional universitaria.

La opción tomada por la LOU en favor de la laboralización de una parte del personal docente e investigador universitario (en adelante PDI) puede sorprender en un primer momento, pero es necesario recordar que se trata de la concreción de una reivindicación histórica del profesorado universitario⁴ que se ajusta perfectamente a la legalidad vigente⁵, ya que en el modelo universitario actual tiene cabida tanto el modelo funcionarial como el modelo laboral e, incluso, un modelo mixto⁶. De hecho, al mantenerse la regulación funcionarial del profesorado universitario, la LOU implanta un sistema mixto de regulación para el colectivo docente e investigador y, en consecuencia, se impone la coexistencia en un mismo ámbito de dos regímenes jurídicos diferentes para este colectivo.

Esta laboralización, a pesar de la reticencias que inicialmente planteó⁷, ha permitido conseguir una unidad con el régimen general del resto de administraciones, superar la precariedad jurídica típica de la contratación administrativa, aligerar el exceso de rigor en el poder de dirección que ancestralmente había sufrido el profesorado no numerario y superar unas pautas universitarias demasiado predeterminadas por la funcionarización como único criterio en la promoción académica⁸.

Próximamente, estas figuras laborales de profesorado cumplirán diez años de vigencia, un

4. Sobre el proceso reivindicativo de la contratación laboral del personal docente e investigador universitario vid. BAYLOS GRAU, A.: "El personal docente e investigador contratado en régimen laboral después de la reforma de la LOU". *Revista de Derecho Social*, núm. 44/2008, p. 37 y ss.

5. Vid. AAVV.: Un paseo por la LOU. *Análisis sistemático de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades*. Ed. Universidad de Comillas. Madrid, 2001, p. 447; MOLINA NAVARRETE, C.: "El profesor universitario laboral y el Estatuto de los Trabajadores" en *Curso sobre Régimen de las Universidades Públicas*. Alicante, 9 a 11 de abril de 2003, p. 3 (ejemplar fotocopiado); MORENO GENÉ, J.: "La laboralización del PDI contratado de las Universidades públicas" en ROMERO BURILLO, A. M. i MORENO GENÉ, J. (Coords.): *El personal docente e investigador de las universidades públicas: aspectos legales y negociación colectiva*. Ed. Bomarzo. Albacete, 2010, p. 28, y NOGUEIRA LÓPEZ, A.: *Régimen jurídico de la selección del profesorado universitario*. Ed. Atelier. Barcelona, 2004, p. 64 y ss.

6. La opción por la laboralización del PDI ha sido calificada incluso de "opción preferible" dado que permite pasar de una "leonina" contratación administrativa "sin derechos" a una contratación laboral con "derechos". Vid. SALA FRANCO, T.: "Las modalidades de contratación laboral temporal: la LOU y el Estatuto de los Trabajadores, condenados a entenderse" en CARO MUÑOZ, A. I. y DEL VALLE PASCUAL, J. M. (Coords.): *Jornadas sobre el profesorado universitario laboral*. Ed. Universidad de Burgos. Burgos, 2004, p. 69.

7. Vid. DEL VALLE PASCUAL, J. M. (Coord.): *Informe sobre el anteproyecto de la Ley Orgánica de Universidades*. Madrid, 24 de julio de 2001, p. 91 (ejemplar fotocopiado).

8. SOUVIRON MORENILLA, J. M. i PALENCIA HERRERO, F.: *La nueva regulación de las universidades: comentarios y análisis de la LOU*. Ed. Comares. Granada, 2002, p. 200.

plazo suficientemente razonable para poder realizar una primera valoración de su desarrollo en el marco del sistema universitario catalán y, más concretamente, de cuál ha sido el impacto que han tenido desde una perspectiva de género. También resulta especialmente interesante llevar a cabo este estudio porque no debemos olvidar que desde un principio estas nuevas figuras de profesorado se concibieron, al menos por parte de las comunidades autónomas históricas como es el caso de Cataluña, como una oportunidad para crear un cuerpo propio autonómico de profesorado universitario. Prueba de este interés es la regulación prevista por la Ley 1/2003, de 19 de junio de universidades de Cataluña (en adelante LUC), que dedica el capítulo III del título II al régimen jurídico del profesorado contratado.

2. Breve estudio del régimen jurídico de las nuevas figuras de profesorado universitario contratado

Tal y como se ha indicado en el apartado anterior, las figuras de profesorado que podemos considerar que constituyen la carrera universitaria laboral son tres: la de ayudante doctor o doctora, la de colaborador o colaboradora y la de contratado doctor o contratada doctora. Son éstas, por tanto, las figuras que se han tenido en cuenta a la hora de realizar el análisis del impacto correspondiente en las universidades catalanas.

No obstante, antes de realizar este análisis, es necesario concretar, aunque sea brevemente, el perfil de las figuras del profesorado contratado⁹, aspecto que resulta indispensable en el marco universitario catalán porque reciben una denominación y, en algunos aspectos –dentro del margen que permite la legalidad vigente–, una configuración diferente a las previstas por la LOU¹⁰.

En el caso del ayudante doctor o de la ayudante doctora –denominados lector o lectora en la LUC–, se trata de una figura que responde al último peldaño formativo del profesorado universitario. El primer paso sería un período de inserción formativo no laboralizado (la beca de investigación), seguido de un acceso a la categoría de ayudante, durante el cual se completa la formación docente e investigadora, que ha de finalizar con la defensa de la tesis doctoral. Finalizada esta etapa, y con la acreditación obtenida mediante la correspondiente evaluación externa, se pasaría a la condición de profesor ayudante doctor o profesora ayudante doctora, que implica docencia e investigación cualificada en el área de conocimiento correspondiente¹¹.

Debe recordarse que el régimen jurídico del ayudante doctor o de la ayudante doctora ha sufrido un cambio sustancial en los requisitos que en principio exigía la LOU para la formalización de un contrato de estas características. Efectivamente, el reformado art. 50 de la LOU altera las reglas por las cuales se regirá la contratación de ayudantes doctores

9. Un completo estudio sobre la materia se encuentra en MORENO GENÉ, J.: “La carrera profesional del personal docente e investigador laboral de las universidades públicas: figuras contractuales y mecanismos de promoción y estabilización”. *Revista de Trabajo y Seguridad Social*. CEF, núm. 37/2009, p. 125 a 164.

10. El preámbulo de la LUC reconoce que las denominaciones lector o lectora y agregado o agregada dadas a dos de las figuras contractuales previstas en la LOU responden a la tradición histórica de los movimientos reivindicativos catalanes de reforma universitaria.

11. *Vid.* BAYLOS GRAU, A.: “El personal docente...”, *op. cit.* p. 56 a 59.

o doctoras, de manera que, si bien todavía se mantiene la exigencia de que el contrato se formalice con quien se encuentre en posesión del título de doctor o doctora y haya obtenido con carácter previo la evaluación de su actividad por la ANECA o por el órgano de evaluación externa que determine la ley de la Comunidad Autónoma (en el caso de Cataluña, la AQU), ya no se exige la previa desvinculación durante dos años de quien tenga que ser contratado respecto a la universidad contratante (acompañada por la acreditación de la realización durante este tiempo de tareas docentes e investigadoras en centros que no se encuentren vinculados)¹². En contrapartida a la eliminación de este requisito, se introduce como mérito preferente la estancia del candidato o la candidata en universidades o centros de investigación de reconocido prestigio, de España o de fuera de ésta, diferentes de la universidad que realice la contratación (art. 50.a).

Dado el carácter eminentemente formativo de la figura de ayudante doctor o ayudante doctora, su contratación se formaliza con dedicación a tiempo completo. Por lo que respecta a su duración es temporal, inicialmente se concretaba en cuatro años, pero tras la LOMLOU se ha ampliado hasta cinco años. Una vez transcurrido este período de cinco años, el profesor o profesora no puede volver a ser contratado a través de esta figura de profesorado por la misma universidad ni por otra diferente, porque se entiende que, agotada la duración máxima del contrato, se da por finalizado el período formativo de la persona contratada.

Una segunda figura contractual del profesorado universitario es la de profesor colaborador o profesora colaboradora. La LOU (art. 50) otorgaba a esta figura contractual un perfil exclusivamente docente, y es principalmente por este motivo que para acceder a la misma no se exige el doctorado pero sí una acreditación específica de una entidad evaluadora externa. Esta figura, que ha sido calificada de “enigmática”¹³ por la doctrina, tenía la finalidad de facilitar la incorporación de profesorado a las áreas de conocimiento en las que existían dificultades u obstáculos insuperables para conseguir el grado de doctor o doctora, y se destinaba a titulaciones “cortas”.

La previsión de esta figura era inicialmente de un contrato permanente, si bien en el caso de Cataluña la LUC la configuró también con carácter temporal. La LOMLOU (art. 51) eliminó esta figura, entre otras razones porque se diluía su finalidad una vez producida la reforma de los estudios que no reproducen la diferencia entre licenciatura y diplomatura. No obstante, la norma garantiza la continuidad de los profesores colaboradores o profesoras colaboradoras existentes, fija un procedimiento de paso a otras figuras contractuales vigentes y, además, establece una moratoria para la contratación mediante esta figura de profesorado hasta el año 2013¹⁴.

Finalmente, nos encontramos con la figura laboral estable por excelencia, que es la del contratado doctor o de la contratada doctora (art. 52 LOU). Debe apuntarse que, como su-

12. BAYLOS GRAU, A.: “El personal docente e investigador...”, *op. cit.* p. 59, califica esta opción de mucho más razonable.

13. MORENO GENÉ, J.: *La actividad investigadora y la contratación laboral: una constante relación de desencuentros*. Ed. Tirant lo Blanch. Valencia, 2005, p. 461.

14. *Vid.* para un estudio de esta figura contractual BAYLOS GRAU, A.: “El personal docente...”, *op. cit.* p. 54 y ss.

cede con otras normativas autonómicas¹⁵ este tipo de profesorado se configura en la LUC mediante diversas categorías, concretamente la figura del agregado o de la agregada y la de catedrático o catedrática laboral. La figura del contratado doctor o contratada doctora es la central del modelo contractual del PDI de las universidades. Nos encontramos ante un contrato por tiempo indefinido y a jornada completa que tiene como finalidad desarrollar con plena capacidad docente e investigadora tareas de docencia e investigación, o prioritariamente de investigación. Como es fácilmente deducible del perfil dado por la ley a esta figura, para su contratación se exige la condición de doctor o doctora y disponer de la correspondiente evaluación positiva de una entidad externa a la universidad. En el caso de Cataluña, al tener un carácter dual –agregado o agregada y catedrático o catedrática laboral–, la LUC establece una jerarquía entre ambos contratos reservando la categoría de catedrático o catedrática laboral a los profesores o profesoras que tienen una carrera docente e investigadora o consolidada (art. 46 LUC).

La manera en que la LUC ha configurado el contratado doctor o contratada doctora sitúa esta figura todavía más como uno de los puntos o elementos centrales de la carrera profesional del PDI laboral y permite distinguir a este efecto una carrera laboral al lado de la tradicional carrera funcional del profesorado. En esta dirección, tanto por la denominación utilizada –*agregado o agregada, catedrático o catedrática laboral*– como por el alto nivel exigido a los candidatos para ser contratados mediante estas figuras, parece deducirse que en la política universitaria catalana estas figuras no son un simple trámite o puente necesario y/o temporal hacia la posterior conversión en funcionarios, sino que pueden constituir un punto de llegada o, en cualquier caso, un lugar de no corta permanencia que acabe configurándose como un sistema paralelo al funcional¹⁶.

Por lo que hace referencia a las condiciones en las que se desarrolla sus tareas, después de una inicial falta de regulación de la LOU, que dio lugar a lagunas normativas importantes que permitieron una disparidad de regulaciones en las normativas autonómicas, la LOMLOU estableció expresamente que el contrato se debía formalizar con carácter indefinido y a tiempo completo (art. 52 c) LOU).

Una vez realizada esta breve explicación del perfil académico de las nuevas figuras del PDI laboral, procedemos a realizar un breve estudio cuantitativo y cualitativo de los datos de acceso a las figuras contractuales de profesorado universitario de las universidades catalanas. Este estudio se realiza sobre la base de los datos oficiales más recientes que facilita

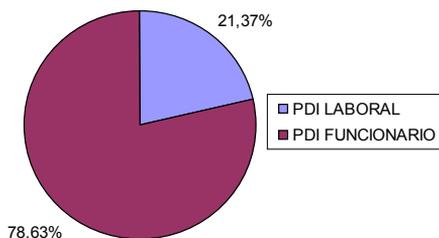
15. *Vid.*, por ejemplo, el art. 19 del Decreto 85/2002, de 27 de junio, sobre el régimen del personal docente e investigador contratado en las Universidades Públicas de Castilla y León (BOCL de 3 de julio de 2002), donde se realiza una distinción entre profesorado contratado doctor permanente y senior; el art. 6 del Decreto 94/2002, de 8 de julio, por el cual se regula el régimen del personal docente e investigador contratado de la Universidad de Extremadura (DOE, de 11 de julio de 2001), que prevé dentro de la figura del profesorado contratado doctor dos tipos diferentes –Tipo 1 y Tipo 2–; o el Decreto 40/2008, de 4 de marzo de 2008, sobre régimen del personal docente e investigador de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea (BOPV de 18 de marzo de 2008) que prevé dos categorías de profesorado contratado doctor, el profesorado agregado y el profesorado pleno.

16. *Vid.* MORENO GENÉ, J.: “La carrera profesional...”, *op. cit.* p. 151 y MARTÍ TORRES, R. i GRAU COROMINAS, E.: “El règim del personal docent i investigador contractat, regulat a la Llei 1/2003, de 19 de febrer, d’Universitats de Catalunya, en el context del nou Estatut d’Autonomia de Catalunya i de la modificació de la Llei orgànica d’Universitats”. *Coneixement i Societat*, núm. 13/2007, p. 72 y ss.

el Comisionado para Universidades e Investigación, correspondientes al curso 2008-2009 y en relación a las universidades públicas¹⁷. El estudio incluye un primer análisis general de la composición del colectivo de profesorado universitario catalán, de manera que bajo la denominación no estrictamente correcta desde un punto de vista jurídico de *personal con vinculación permanente* consideramos incluidas las categorías correspondientes a los cuerpos docentes universitarios, al profesorado contratado doctor, al profesorado colaborador y al profesorado lector, si bien somos conscientes que el profesorado colaborador temporal y el profesorado lector no tienen una vinculación permanente, pero en la medida en que son figuras que tienen la vocación de ser el primer peldaño para la estabilización de las personas contratadas se incorporan en esta acepción.

3. La presencia femenina en el marco de las nuevas figuras de profesorado contratado. Un estudio del acceso de las mujeres a las figuras de lectora, profesora colaboradora, agregada y catedrática laboral

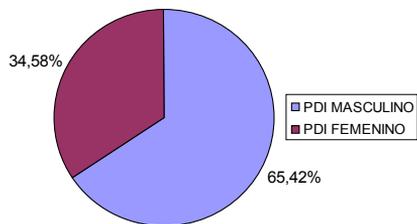
Dentro del estudio que proponemos, un primer análisis que debe realizarse es el referido al peso específico que tienen las nuevas figuras de profesorado contratado laboral en el marco general del profesorado de las universidades públicas de Cataluña. De acuerdo con los datos oficiales más recientes, de los 8.208 profesores y profesoras con vinculación permanente durante el curso 2008-2009, 1.754 correspondían a figuras de PDI laboral, es decir, que las nuevas figuras de profesorado laboral significaban el 21,37% del total del profesorado universitario catalán de carácter permanente¹⁸.



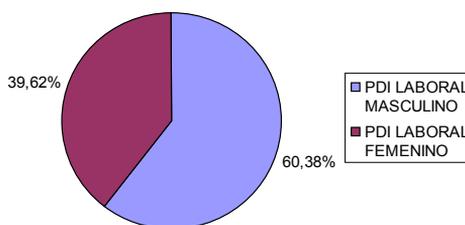
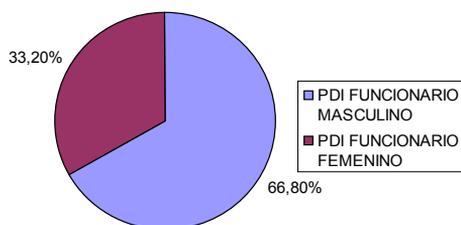
Si desglosamos estos datos en función del género, podemos observar que del total de personas que conforman la plantilla de profesorado permanente en las universidades públicas catalanas 2.838 eran mujeres, por tanto, las mujeres presentaban el 24,58% del PDI permanente.

17. Vid. <http://uneix.gencat.net/informe.aspx>. Última consulta: 14 de octubre de 2010.

18. Respecto a este porcentaje, debe recordarse que hasta la LOMLOU se fijaba un máximo de contratación laboral del 49%, dentro del cual, además de las figuras de profesorado que son objeto de estudio en este trabajo, quedaban incluidas las figuras de profesorado visitante, asociado a tiempo parcial y emérito. En el curso 2008/09 este colectivo de profesorado lo componían un total de 6.761 personas.

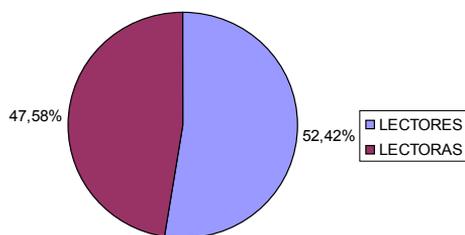


En función del régimen jurídico aplicable al PDI, dentro del personal funcionario encontramos 2.143 mujeres, lo que representa el 33,2% del profesorado funcionario, mientras que en el PDI laboral las mujeres eran 695, es decir, el 39,62%. Por tanto, una primera conclusión a la que se puede llegar es que la presencia femenina en el ámbito del PDI laboral está más próxima a los criterios de paridad que exige la ley que el colectivo conformado por los cuerpos docentes universitarios, pese a que este último es un colectivo más antiguo y más consolidado que el laboral.



Por lo que se refiere a los datos en función de las figuras contractuales que analizamos, se observa un claro desequilibrio en el número de profesores y profesoras que lo componen. El colectivo más numeroso es el correspondiente al de profesor lector y profesora lectora. Según datos oficiales, durante el curso 2008-2009 en las universidades públicas catalanas tenían contrato de lector o lectoral 641 personas, 305 mujeres y 336 hombres. Por tanto, las profesoras lectoras representaban el 47,58% del total del profesorado lector.

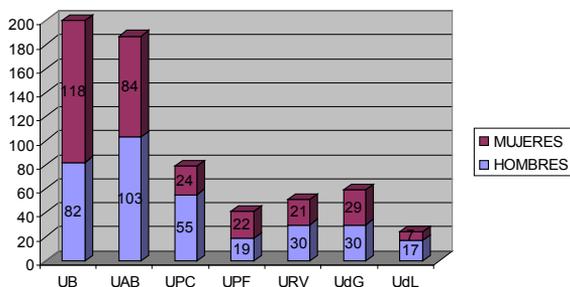
Este dato es ciertamente significativo ya que nos encontramos ante la primera figura académica laboral de la carrera universitaria y el número de contratos formalizados a mujeres



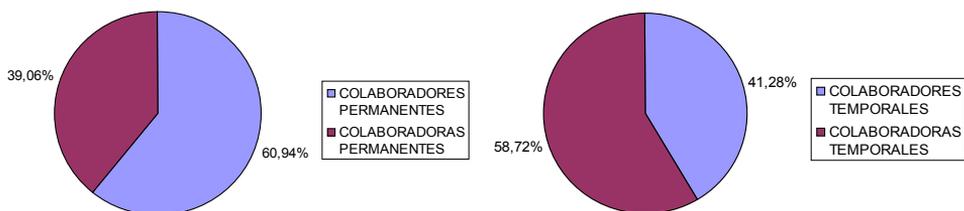
DOCTAS, DOCTORAS Y CATEDRÁTICAS

se equipara prácticamente a la contratación de hombres. Debe recordarse que la figura de lector o lectora, aunque se incluya dentro de la etapa formativa del personal académico, se trata de un último estadio formativo, en el cual el perfil de los contratados y las contratadas tiene un alto nivel académico, ya que se trata de personas que cuentan con el título de doctor o doctora y con una evaluación externa positiva de su currículum.

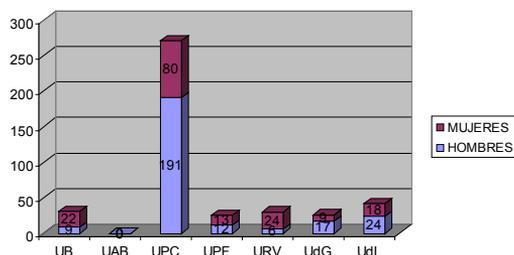
Si desglosamos los datos por universidades, se puede comprobar que este porcentaje en torno al 50% se llega a superar a favor de la contratación de mujeres en dos casos, en la Universidad de Barcelona (UB) (59%) y en la Universidad Pompeu Fabra (UPF) (53%).



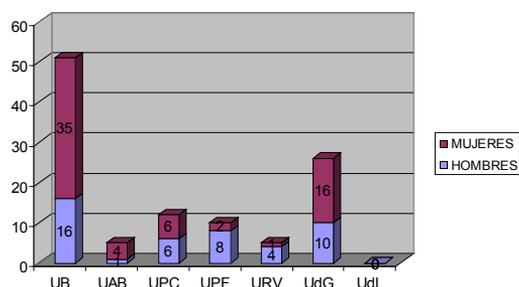
La segunda figura que analizaremos es la correspondiente a la del profesorado colaborador permanente y temporal. En el curso 2008-2009 el número de profesorado correspondiente a esta categoría era de 534, 425 con carácter permanente y 109 con carácter temporal. Las profesoras colaboradoras permanentes eran 166; es decir, que las mujeres representaban el 39,06% del total del profesorado. En cuanto a las colaboradoras temporales, el número total era de 64; por tanto, las mujeres representaban el 58,72% de la plantilla del profesorado. En cifras globales, dentro del profesorado colaborador las mujeres representaban el 43% del total.



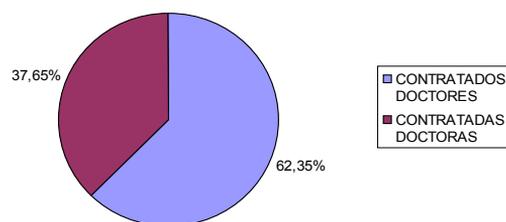
Por universidades, el porcentaje de contratación femenina de profesorado colaborador permanente estaba en torno al 40-50%. Por encima destacaba la UB, con un total del 70,96%, y por debajo, la Universidad de Girona (UdG), con un 34,6%.



En cuanto a la contratación femenina de profesorado colaborador temporal, los porcentajes por universidades oscilan un poco más, ya que encontramos, por un lado, universidades con una contratación del 20% –es el caso de la UPF y la Universidad Rovira i Virgili (URV)– y, por otro lado, universidades que superan el 50%, algunas ampliamente. Así, la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) se sitúa en una contratación del 50%, la UB, en un 68,62%, la UdG, en un 61,53% y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en un 80%. En el curso 2008-2009, la Universidad de Lleida (UdL) no había formalizado ningún contrato de este tipo.



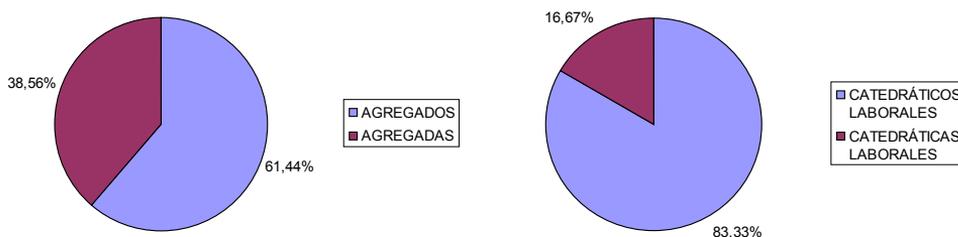
Para finalizar, nos corresponde analizar las cifras referidas a la figura contractual por excelencia del PDI laboral, que no es otra que la de profesor contratado doctor o profesora contratada doctora. Tal y como hemos indicado anteriormente, en Cataluña esta figura se divide en dos categorías, la de agregado o agregada y la de catedrático o catedrática laboral. Antes, sin embargo, de estudiar por separado ambas categorías, vale la pena ofrecer los datos globales del profesorado contratado doctor. De las 579 personas contratadas, 218 eran mujeres y 361 hombres, lo cual significa que el porcentaje de mujeres que ocupaban una plaza de profesora contratada doctora era del 37,65%.



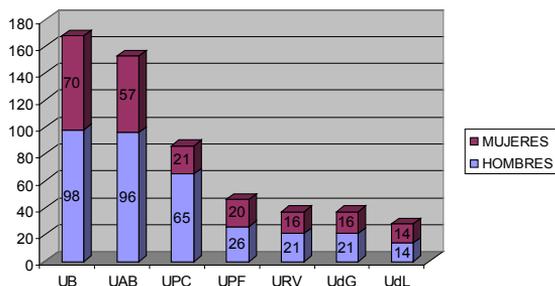
DOCTAS, DOCTORAS Y CATEDRÁTICAS

Si comparamos este porcentaje con los correspondientes a las figuras contractuales anteriores, se puede observar que el número de profesoras contratadas doctoras es menor que en el caso de lectoras y profesoras colaboradoras.

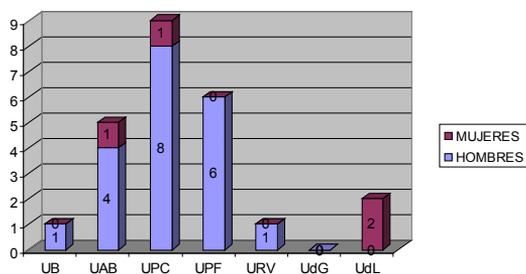
Este número se incrementa un poco en relación a las profesoras agregadas: de un total de 555 profesores y profesoras, 214 son mujeres, lo que representa el 38,55% del total del personal contratado. En cambio, el porcentaje se ve reducido substancialmente en la categoría de catedrático o catedrática laboral, ya que en este colectivo, de una plantilla de 24 profesores y profesoras, solo cuatro son mujeres, lo que significa que las mujeres representan el 16,66% de la plantilla del profesorado con la categoría más cualificada del PDI laboral.



Si analizamos los datos del profesorado agregado por universidades, el porcentaje de la representación femenina en esta categoría profesional oscila en general entre el 50% (UdL) y el 41% (UPF, 43,47%; URV y UdG, 43,24%, y UB, 41,66%). Dos universidades se encuentran fuera de esta horquilla porcentual: la UAB, con un 37,25%, y la UPC, con un 24,41%.



En cuanto a la categoría de catedrático o catedrática laboral, las únicas universidades que tienen profesoras con esta categoría son la UdL (2 profesoras), la UPC (1 profesora) y la UAB (1 profesora). En relación al peso que representan las catedráticas laborales en las universidades en donde están presentes, el porcentaje varía de manera substancial, ya que mientras que en la UdL el 100% del profesorado que ocupa esta categoría es femenino, en el caso de la UPC y la UAB solo representan el 12,5% y el 20%, respectivamente.



4. Valoració final

Los datos obtenidos del estudio referente al acceso de las mujeres a las figuras de profesorado universitario laboral correspondientes al curso académico 2008/09 ponen de manifiesto que el peso específico de las mujeres en la cobertura de las plazas de profesorado laboral sufre un claro y progresivo descenso a medida que se produce el paso a figuras de profesorado más estables y de más nivel académico.

En este sentido, se ha podido constatar que la representatividad más importante de las mujeres en el marco del PDI laboral se encuentra en la figura de lectora, con un 47,58%, un porcentaje que se encuentra, sin embargo, lejos del número de tituladas, que año tras año supera ampliamente el 50% del total de personas tituladas en las universidades catalanas. A esta figura de carácter formativo y temporal le sigue la de profesora colaboradora, en la cual el porcentaje de mujeres es del 43%, si bien hay una diferencia importante según se trate de profesoras colaboradoras temporales o permanentes. En el primer caso, el número de profesoras colaboradoras temporales es ciertamente alto (58,78%), pero cuando se trata de profesoras colaboradoras permanentes el porcentaje desafortunadamente se reduce de forma muy significativa (39,06%). En cuanto al último peldaño de la carrera universitaria del profesorado laboral, la figura del profesor contratado doctor o profesora contratada doctora, se mantiene el progresivo descenso de la presencia de la mujer, dado que el porcentaje general correspondiente a esta figura contractual es del 37,25%. No obstante, no podemos olvidar que esta figura de profesorado está configurada por la LUC en dos niveles (agregado o agregada y catedrático o catedrática laboral), y es justamente cuando se realiza el estudio comparativo separado de las dos figuras contractuales cuando se observa más claramente la pérdida de presencia de la mujer, ya que el número de profesoras agregadas representa el 38,55% del total del profesorado de esta categoría, mientras que en el caso de la figura de catedrática laboral el porcentaje desciende al 16,66%.

Si ponemos en relación este último dato con el porcentaje de mujeres catedráticas de los cuerpos docentes universitarios, observamos que la diferencia del peso de las mujeres en las dos categorías resulta similar, ya que mientras que el conjunto de mujeres que ocupan una plaza de catedrática universitaria funcionaria representa el 17,37% del total, cuando se trata de la figura de catedrática laboral este porcentaje es del 16,66%. Por tanto, la diferencia entre un colectivo y otro no llega a un punto, lo cual no deja de llamar la atención teniendo en cuenta que en el caso de los cuerpos docentes universitarios nos encontramos ante un colectivo de larga tradición y ciertamente consolidado en el ámbito universitario.

La presencia tan reducida, por no decir simbólica de las mujeres en las figuras de mayor nivel académico dentro del PDI laboral, que prácticamente coincide con la situación en la que se encuentra el mismo colectivo en el ámbito de los cuerpos docentes universitarios, plantea la necesidad de conocer los motivos y circunstancias que provocan estos resultados tan desequilibrados, y nuevamente nos lleva a plantear la existencia del denominado “techo de cristal” con el que chocan las mujeres, en este caso en el ámbito universitario. La extensión y características de este trabajo no permiten realizar en estos momentos una evaluación de los factores personales y profesionales que pueden incidir en la existencia de este desequilibrio y, por tanto, valorar si los modelos y criterios que se proponen para el acceso a las figuras del PDI laboral en general y a las figuras de más alto nivel académico en particular son realmente neutros o si son simplemente criterios formalmente o aparentemente “neutros” que llevan a resultados discriminatorios para las mujeres. Cabe señalar que los últimos estudios que se han realizado sobre esta materia plantean la necesidad de cambios en los procesos de evaluación en el acceso a la carrera profesional universitaria¹⁹, cambios que no solo se deben de introducir en la política general universitaria –estableciendo nuevos criterios de evaluación, composición paritaria de las comisiones de evaluación, etc.– sino también en las política interna de cada universidad. En relación a este último aspecto, los planes de igualdad aprobados por las universidades catalanas han de ser un instrumento determinante en la eliminación de posibles obstáculos en el desarrollo de la trayectoria académica universitaria de las mujeres.

19. Vid. en este sentido IZQUIERDO, J. J. (Dir.): *Percepción de los factores que intervienen en la evolución de la trayectoria académica: una perspectiva de género*. Ed. Observatorio para la Igualdad. UAB. Barcelona, 2007. Vid. también CARRAQUER, P.: “La evaluación del currículum del profesorado” en *Actas del I Congreso Internacional sobre sesgo de género y desigualdad en la evaluación de la calidad académica*. Ed. UAB. Observatorio para la Igualdad. Bellaterra (Barcelona), 2008 y SOLÀ SIMELIO, N. i ROVETTO GONEN, F.: “La mujer joven en la Universidad. ¿Una doble discriminación?” en *Actas del I Congreso Internacional sobre sesgo de género y desigualdad en la evaluación de la calidad académica*. Ed. UAB. Observatorio para la Igualdad. Bellaterra (Barcelona), 2008.

Las mujeres de
la psicología y la
“psicología” de las
mujeres

A decorative graphic on the right side of the page, consisting of a large dark grey circle with the number '07' inside it. This central circle is surrounded by a complex network of smaller, semi-transparent circles and thin lines of varying shades of grey, creating a dynamic, abstract pattern that resembles a molecular structure or a network diagram.

07

Teresa Cabruja Ubach

Profesora titular del Área de Psicología Social
de la Universidad de Girona



Las mujeres de la psicología y la “psicología” de las mujeres

Una de las cosas que me vino a la cabeza (y/o al cuerpo) cuando acepté esta propuesta fue pensar en cómo debieron sentirse estas mujeres tan intrépidas y apasionadas por la ciencia, hace más de un siglo, al aproximarse, justamente, a ciencias como la psicología o la psiquiatría. Ciencias que, desde la neutralidad y la objetividad científica incipientes, más bien intentaban legitimar su “anormalidad”, “inferioridad” o “locura”. Pero, a la vez, me siento un poco como una intrusa hablando del pasado de la psicología. Pues no “soy” historiadora. Tampoco sé si “soy” psicóloga, aunque me manifieste como tal. Leo compulsivamente historias y biografías. Y mucha psicología y mucha historia de la psicología, claro está. E investigo como mínimo acerca de una parte del título. El riesgo de hablar por y para las otras, ya sea a partir de documentos históricos, entrevistas científicas, testimonios o autobiografías, es uno de los más problemáticos en la investigación y la intervención psicológica. Y este texto no se libra de él. Bien al contrario, a pesar de la ilusión y la responsabilidad. Quizás, una buena manera de tratar esta cuestión es tal y como lo hace la artista vietnamita Trinh T. Minh-ha en sus documentales sobre temas históricos, donde muestra la dificultad de hablar *por/cómo/sobre* los y las otras, por lo que implica de políticas de identidad y de representación. Además de los peligros de reducir las complejidades de las subjetividades. Cualquier recuerdo, cualquier historia, es negociable, pero, a la vez, las dinámicas y las gestiones de memorias y olvidos institucionales son acciones sociales¹. Polifónicas, sí. Pero en cualquier caso, bien lejos de relatos deterministas y transparentes, y bien sujetas a relaciones de poder y dominación. Y me parece que lo que pasa con la memoria y la historia de las personas sucede también con la historia de las disciplinas. En el caso de las mujeres en/ de la psicología, hay más de un problema, que ni las actuales «flexibilidades» ciborg ni los nuevos hibridismos, aunque ayuden, me permiten acabar de superar. Así como las mismas posiciones como investigadores e investigadoras, como por ejemplo la propia. Miraré de comentar un poco la doble vertiente de sujetas/objetos y agentes/resistentes de estudio “inapropiables” e “irrepresentables” en la actualidad.

Intrépidas psicólogas desde otras estanterías (en línea o no) distintas de la de los manuales y libros de historia

Las mujeres de la psicología científica varían bastante respecto al momento en que se aproximan a la disciplina y, si es el caso y las circunstancias, si se quedan como investigadoras, docentes o profesionales. Algunas empiezan desde cero, otras no. Unas tienen una confianza ciega en que los progresos de una psicología científica nos aportarán un mejor conocimiento de la mente y el comportamiento humanos, sea de hombres, sea de mujeres. Consideran que si trabajan bien, con excelencia y con rigor, obtendrán un merecido reco-

1. VÁZQUEZ, Fèlix (2001). *La memoria como acción social: Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona: Paidós.

nocimiento, ya sea en el ámbito local, ya sea en el ámbito internacional; publicando en las revistas *especializadas* y participando en los foros adecuados. Y que serán valoradas, *obviamente*, por colegas y por estudiantes, además de disfrutar de la igualdad de las condiciones laborales. “Ficción” de la igualdad respecto al colectivo de científicas y académicas que los datos estadísticos bien recientes de Cataluña y la Unión Europea desmienten en todas direcciones². Otras, aunque seguramente hayan empezado a estudiar psicología con la misma confianza, se sienten poco a poco decepcionadas por una ciencia psicológica que no siempre les acaba de convencer y, todavía menos, cuando habla de ellas. Y descubren, con el tiempo, que algunas de las teorías más relevantes han estado desarrolladas por mujeres cuyo nombre no aparece en ningún manual de los utilizados por cualquier persona que estudia psicología. Si ya venían con “posiciones” más feministas, probablemente deben haber dudado enseguida de los encantadores conocimientos que se enseñan en la Universidad. Pero lo que seguramente todas ellas han compartido, aparte, me imagino, de tropezar con alguna dimensión de la conciliación vida familiar/privada – vida laboral, es haber cursado asignaturas o temas sobre la “psicología de la diferencia sexual” o, más recientemente, “diferencia de género”. Y, quizás me equivoco, y ya me gustaría, pero seguramente otra cosa que también deben haber compartido es la poca probabilidad de que, en los estudios de psicología, hubiera una *psicología feminista* o una *historia de las mujeres psicólogas*, como ya pasa desde hace unos cuantos años en otras disciplinas. Y todo ello a pesar de los pertinentes debates sobre qué tipo de integración curricular se debería aplicar en estas áreas.

Si preguntamos, encontraremos explicaciones como por ejemplo que “antes, no había mujeres psicólogas”, porque ya sabemos que “antes, la mujeres no llegaban a la Universidad”. O, si llegaban, no las dejaban entrar. Este “antes” abarca Cataluña, el Estado español, otros países de Europa y Estados Unidos. Porque otra discriminación de la psicología, además de las provocadas por el machismo y la heterosexualidad normativa, se produce por el racismo³. O bien que “ahora sí que hay, pero hay tantos psicólogos hombres y mujeres que es muy difícil que destaquen”. Finalmente, puede escaparse un cierto escepticismo respecto al hecho que “por qué se han de buscar” mujeres en la historia de la psicología, ya que, si tan importantes hubieran sido su aportaciones, “ya saldrían”. De hecho, no deja de sorprender, tal y como han puesto de manifiesto diferentes historiadoras o tal y como hemos encontrado en las respuestas de psicólogos profesionales, estudiantes e investigadores o investigadoras en un estudio⁴ reciente sobre este tema, la idea de que en el origen de la psicología no había mujeres. O si las había, no debían ser suficientemente notables y singulares. Investigadores de archivos y documentos personales de la primera generación de mujeres en la psicología norteamericana califican este hecho como “el secreto tan bien guardado en la historia de la

2. TORNS, Teresa; CARRASQUER, Pilar; PARELLA, Sonia; RECIO, Carolina (2007). *Les dones i el treball a Catalunya: Mites i certeses*. Barcelona: Institut Català de les Dones.

3. BHAVNANI, Kum-Kum; PHOENIX, Ann [ed.] (1994). *Shifting identities / shifting racisms: A feminism & psychology reader*. Londres: Sage.

4. CABRUJA, Teresa. (2008). «¿Quién teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana». *Pro—Posições*, vol. 9, núm.. 2 (56), p. 25—46.

CABRUJA, Teresa. [dir.]. *Com incorporar les dones i els estudis feministes en la formació psicològica? Estudi pilot a Girona i comarques*. [Financiado por Institut Català de les Dones y la Universitat de Girona. Ayudas para grupos de investigación para la dinamización y el mantenimiento de la actividad investigadora, Grup GRHCS80, julio 2004-diciembre 2005]

disciplina”⁵. Puesto que, curiosamente, a finales del siglo XIX y a principios del XX, las mujeres se introdujeron en la psicología como estudiantes y profesionales, incluso más que en otras ciencias. Y con unas contribuciones especialmente relevantes, por lo que se observa en investigaciones que las “recolocan”⁶ en la historia de la psicología, que “sexuan el pasado”⁷.

Ahora bien, tan indispensable o más que “añadir” las psicólogas pioneras en el “canon” de la psicología científica, es conocer como funcionaron las prácticas institucionales y relacionales de exclusión, o, viceversa, las imaginativas resistencias y supervivencias individuales y colectivas, en compañía de otras mujeres como ellas, o solas o con compañeros y pensadores más progresistas. No obstante sería deseable que, en estos momentos, estudiantes, profesores o profesoras y profesionales de la psicología conozcan, finalmente, por ejemplo, que Mary Whiton Calkins (1863-1930) publicó investigaciones fundamentales sobre la psicología del “self”. Que fue formada por uno de los psicólogos “fundadores” de la psicología científica, William James, del cual recibió apoyo. Que estudió psicología “informalmente” en el seminario de doctorado de James, mientras que los otros estudiantes lo abandonaron porque se aceptaba una mujer. Que, mientras tanto, cuidaba padres y hermanos. Que Harvard rechazaba su ingreso formal porque implicaba un “desprestigio para una universidad de renombre”. Y le negaba el reconocimiento oficial del título de doctora que había conseguido con una investigación sobre la “asociación de ideas”, a pesar de que un tribunal de prestigio que hizo constar explícitamente en una carta, el año 1895, los méritos de Calkins por delante de todos los otros estudiantes de doctorado en Filosofía, desde donde se desarrollaba la psicología en aquel momento. Que cuando Harvard, años más tarde, intentó resolver “falsamente” el tema, haciendo que se le reconociera el doctorado en otra universidad, en Radcliffe y no en la misma Harvard, donde realmente se había hecho, ella no lo aceptó. Y que murió antes que Harvard cambiara: ¡en 1963! Sí que, entretanto, había sido elegida presidenta de la American Psychological Association, en 1905, y, años después, también de la entidad homóloga de Filosofía. Pero se recuerda bien poco. Así como la inestimable larga dedicación que invirtió en “demostrar” desde la más rigurosa experimentalidad psicológica, las “semejanzas” en lugar de las “diferencias” entre los sexos encontradas por muchos de sus colegas en distintas capacidades humanas, ya que en la psicología a menudo se ha separado la muestra en dos sexos⁸. Incluso antes que en la medicina, dónde continúa siendo, en cierto modo, un “tema pendiente”, pero por razones contrarias⁹, tal y como explicaré más adelante. O, también, que se reconozca a Christine Ladd-Franklin (1847-1930) en los estudios sobre el color de psicología experimental. Admitida como “estudiante especial”, una de

5. FURUMOTO, Laurel; SCARBOROUGH, Elizabeth (1986). «Placing women in the history of psychology: The first american women psychologists». *American Psychologist*, vol. 41, núm. 1, p. 35—42. SCARBOROUGH, Elizabeth; FURU MOTO, Laurel (1987). *Untold lives: The first generation of american women psychologists*. Nova York: Columbia University Press.

6. Parafraseando el título de la Janis BOHAN [ed.] (1992). *Re—placing women in psychology: Readings toward a more inclusive history*. Iowa: Kendall: Hunt Publishing Company.

7. SANAHUJA YLL, M. Encarna. (2002). *Cuerpos sexuados, objetos y prehistoria*. Madrid: Cátedra.

8. UNGER, Rhoda. K. (2001). *Handbook of the psychology of women and gender*. Nova York: Wiley.

9. UNGER, Rhoda. K. (1998). *Resisting gender: Twenty—five years of feminist psychology*. Londres: Sage.

9. Que, tal y como muestra y demuestra la médica e investigadora Carme VALLS, distintas publicaciones a menudo han generado teorías en la que la muestra estudiada era solo masculina y se extrapolaba al resto, cosa que sesgaba, así, tanto el reconocimiento de la sintomatología diferente, en este caso, para hombres y mujeres, como la manifestación de enfermedades diferentes, como por ejemplo las cardiovasculares, las vinculadas a las hormonas y otras. Ver, por ejemplo, el último libro de la autora: VALLS, Carme (2009): *Mujeres, salud y poder*. Madrid: Cátedra.

las posibilidades informales en el año 1878, en la Universidad John Hopkins. Universidad que le “concedió” el doctorado a los setenta y nueve años, más de cuarenta años después de haberlo conseguido. Además, ella se confrontó directa y públicamente a otras políticas discriminatorias y de exclusión que se prolongaban también en la carrera como investigadoras. Por ejemplo, las exclusiones de las reuniones en clubs y sociedades de psicólogas que, como en el caso de Titchener, le negaba sistemáticamente la invitación, a pesar de ser veinte años más joven que ella y no disponer, por lo tanto, de un largo currículum, y en circunstancias como que los temas de debate eran, justamente, la especialización de Ladd-Franklin. En una de las cartas que ella le dirigió, alude a su machismo y aclara, irónicamente, “que ella también fuma”. Después de casarse, se encontró con que no se contrataban mujeres casadas para la docencia universitaria y estuvo trabajando un tiempo sin cobrar. Sus posiciones feministas de *científica-activista* en relación a las políticas discriminatorias de la psicología y de la Universidad hicieron que la penalizaran, incluso cuando se comenzaron a admitir, muy anecdóticamente, las primeras psicólogas. La etiqueta “conflictiva” por reclamar sus derechos ante mecanismos formales e informales de exclusión que dificultaban la igualdad sexual en la educación y en la ciencia, la acompañaron toda la vida.

También encontramos experiencias similares en el campo de la medicina y la educación, de donde también proviene la psicología, aparte de la filosofía. En el caso de la medicina, porque cuando aparecen los *psicomédicos* y se profesionaliza, como si la racionalidad ganara la superstición –y, en parte, así podría ser–. Sin embargo, una de las principales consecuencias se manifiesta por el rechazo al conocimiento tradicional de las mujeres para “curar”, no solo como comadronas, sino en infinidad de otros problemas de las “mujeres”¹⁰. Al mismo tiempo, cuando en 1872 se matricula la primera mujer en la Facultad de Medicina en Barcelona, “hacía falta mucho más”¹¹, ya que se desencadena un recorrido de silencios y maltratos administrativos para las que continúan o que provocan directamente que otras abandonen. La amenaza a principios y estructuras ideológicas y económicas conlleva una confrontación institucional, social y psicológica –tal y como comentaré más adelante–, acompañada por dudas sobre la capacidad del “cerebro femenino” así como las descalificaciones por atreverse a cuestionar el rol femenino de la época con profecías catastróficas sobre el futuro sexual, afectivo y mental de estas “extravagantes”. Otras psicólogas provienen, en cambio, del campo de la educación y el magisterio. Porque, a pesar de que el reconocimiento oficial del derecho a la educación superior y el ejercicio libre de la profesión para las mujeres no llega hasta septiembre de 1910, anteriormente se habían creado las escuelas normales para mujeres maestras (1868) con la Institución Libre de Enseñanza. Paralelamente, ateneos y asociaciones facilitan grandes innovaciones educativas, posteriormente sacudidas y reprimidas por la dictadura¹². Una de estas psicólogas pioneras, formada en el magisterio, es Regina Lago (1897-1966)¹³, de Palencia, que durante la Segunda República introdujo las teorías del psicólogo Jean Piaget y que durante la Guerra Civil organizó las colonias infantiles

10. EHRENREICH, Barbara; ENGLISH, Deirdre (2010). *Por tu propio bien. 150 años de consejos de expertos a las mujeres*. Madrid: Capital Swing Libros. [1a ed. en anglès, 1985]

11. Como explica Teresa JULIO (2006). «Científiques». En: GODAYOL, Pilar [ed.] (2006). *Catalanes del XX*. Vic: Eumo, p. 57-75.

12. MARQUÈS, Salomó (1995). *L'exili dels mestres (1939-1975)*. Girona: Universitat de Girona.

13. GARCÍA COLMENARES, Carmen (2009). «La enseñanza primaria en el primer tercio del siglo XX». En: GARCÍA COLMENARES, Carmen [coord.]. *La represión del magisterio en Palencia: Los hilos de la memoria*. Palència: AR MH (Archivos Memoria Histórica), p. 21-42.

para evacuadas; se exilió en Méjico. Y otra es Dolors Canals Farriols, “entre la pedagogía, la biología, la psicología y la medicina”¹⁴, que también había sido responsable de las guarderías de la Guerra en Barcelona; se exilió en La Habana. Al mismo tiempo, tanto en Cataluña como en el Estado español, a menudo las mujeres que accedían a las aulas más bien procedían de la clase media, con algunas excepciones, ya que es un período en el que se organiza formación para mujeres de clase trabajadora sobre salud y educación desde diferentes colectivos y asociaciones, como por ejemplo la de mujeres libres¹⁵. No acabó de funcionar, en cambio, la iniciativa de Aurora Bertrana para desarrollar una universidad obrera, tal y como explica con detalle M. Aurèlia Capmany¹⁶. Currículos interdisciplinarios, en cualquier caso, que dificultan la tarea de localizar las primeras psicólogas catalanas, a parte de las que, más adelante, ya ejercen, a veces con titulación subespecializada de ramas como Filosofía y Letras o Medicina, como por ejemplo Edelmira Domènec o Victoria Sau, y tantas otras.

Todas estas psicólogas, así como otras científicas, fueron verdaderas funámbulas con el orgullo y la poética del riesgo de moverse entre los roles contruidos como contradictorios por el imaginario social y científico patriarcal: el de “ser mujeres”, con las ideas sobre la *feminidad*; el de “ser científicas”, según la idea de que quería decir *hacer ciencia*, y el de *ser feministas*, voluntariamente o accidentalmente, por las redes a las cuales pertenecían o por el simple hecho de provocar las relaciones instauradas con su activa presencia. Intentando ir más allá –y nunca mejor dicho en este caso, puesto que me refiero justamente a mujeres y a psicología– de las proezas y piruetas fisicosociopsíquicas de ciertas marginalidades. Pero tampoco se trata solo de historias de *heroínas o víctimas*, que, según como, las nuevas generaciones quizá consideran anacrónica o anecdótica. Y las no tan jóvenes. Puesto que, efectivamente, hay quien piensa que de bien poco sirve conocer cuáles han sido las condiciones de trabajo y de vida si lo que importa es el resultado final, el conocimiento aportado a la psicología. Y tendrían razón si la única cosa que interesase fuera si hay una innovación o no. Y si se pudiera evaluar fuera de prejuicios y valores. Pero, si queremos que la creatividad sea posible, es indispensable entender las condiciones en las cuales se accede y se puede permanecer en la institución científica. Es muy necesario revisar mitos y prácticas más sutiles e invisibles para transformar el presente e imaginar/installar un futuro diferente. Ahora bien, también podría pasar que, mientras buscamos “madres guerrilleras”¹⁷ en las historias políticas, artísticas y científicas, y si nos fijamos en las mujeres productivas o agentes en el espacio público –en este caso en la psicología–, reproduzcamos, sin querer, la trampa de la separación público-privado, como agudamente nos hace apreciar la filósofa Françoise Collin¹⁸. Es importante destacar y convocar, también, las *otras guerrilleras*. Las mujeres que han hecho posible que algunas mujeres estudiaran/estudiáramos, justamente, a partir del trabajo en el ámbito “privado” del cuidado o de trabajos más invisibles, ofreciendo posibilidades de formación de las cuales ellas mismas, muchas veces, no han dispuesto. Pioneras y agentes, también, en la compleja encrucijada de resignificaciones de

14. TORT BARDOLET, Antoni (2006). «Mestres». En: GODAYOL, Pilar [ed.] (2006). *Catalanes del XX*. Vic: Eumo, p. 173-205.

15. NASH, Mary (1988). «Política, condició social i mobilització femenina: Les dones a la Segona República i a la Guerra Civil». En: *Més enllà del silenci*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, p. 243-264.

16. CAPMANY, M. Aurèlia (1978). “El feminisme, ara”. En: *Dona i societat a la Catalunya actual*. Barcelona: Edicions 62, p. 7-28.

17. Como las nombra la filósofa francesa Monique Wittig.

18. COLLIN, Françoise (1995). «Historia y memoria o la marca y la huella». En: BIRULÉS, Fina [comp.]. *El género de la memoria*. Pamplona: Pamiela, p. 155-171.

posiciones dentro de un mismo modelo sociológico de *hombre ganador de pan – mujer ama de casa*¹⁹, o de uno etnocultural²⁰, tanto para hombres como para mujeres. Más variadas por lo que respecta a empoderamientos o en términos intersubjetivos de lo que a menudo se refleja en reduccionismos sociológicos o esencias psicológicas que se atribuyen a cada colectivo, como consecuencia de las polaridades público-privado y masculino-femenino.

Es interesante darse cuenta de la gran diversidad de formas de actuar con las que estas mujeres locas por/de la ciencia psicológica reaccionan al enorme volumen de discursos médicos, ginecológicos, higienistas y psicológicos androcéntricos y heteronormativos que explican con detalle las graves repercusiones que su actitud supone para la capacidad reproductiva (infertilidad) o su “bienestar”. O que las responsabilizan de diferentes penurias sociales: madres que abandonan la crianza de futuros ciudadanos y futuras ciudadanas, y les originan psicopatologías por su activismo científico y social, por ejemplo, o, simplemente, por ir a trabajar. En el caso de Cataluña, la influencia de esta ideología sexista también la encontramos en los discursos médicos e higienistas de la época. Incluso por parte de psiquiatras que han pasado por progresistas por lo que se refiere a las prácticas de encierro manicomial del momento, como por ejemplo Giné i Partagàs. Sostienen, por ejemplo, en el mismo momento en que el movimiento feminista prolifera, que las actividades en la calle, deportivas, científicas o políticas enferman a las mujeres psíquicamente. Y que “ocuparse del hogar, exclusivamente, las protege y las hace menos predispuestas a volverse locas que cuando viven en condiciones opuestas”²¹. Idea que se retomará y reutilizará, como se conoce, años después, con la dictadura. Esta terminología psicomedicopolítica intenta regular y controlar sexualidades y comportamientos. Prescribiendo y recetando la calma y la inactividad social femenina de bastantes formas; medicalizando cuerpo y mente. Evidentemente, esto no quiere decir que las mujeres fueran víctimas pasivas. Ni mucho menos. Por esta razón, según cómo, resulta muy dilemático problematizar estas construcciones de vertientes de la feminidad/*monstruosidad*, ya que, o bien se puede reivindicar, o bien rechazar, o bien ignorar. Y de formas bien distintas. Ya lo había dicho Flora Tristán, en el siglo XVIII: “Si hace falta, seré una loca”. O también Virginia Woolf: “La primera tarea de una mujer escritora es matar al ángel del hogar”. E, incluso, desde el postfeminismo, Virginie Despentes, en *King Kong Theory*, reconoce, por ejemplo, que las reivindicaciones incluyen, también, la dificultad de aceptarse. Así, parafraseando a la escritora: “si no fuera porque viene del punk-rock” puesto que “no es tanto la idea de nuestra inferioridad lo que hemos asimilado, sino que la independencia es nefasta, por las puniciones”. Sin embargo, ya antes de llegar a las *histéricas* de/contra Charcot, encontramos un abanico de discursos médicos y morales que hablan de la *naturaleza identitaria femenina* ligada a la sexualidad y la reproducción. Que relacionan el lugar de las mujeres como ciudadanas en esta compleja relación entre las fantasías del saber y las prácticas etnocientíficas y carcelarias²² que, después, se vuelven

19. Tal y como nos muestra la socióloga M. Jesús IZQUIERDO (1998). *El malestar en la desigualdad social*. Madrid: Cátedra.

20. Por ejemplo, como desarrollan Bell Hollks o Gloria Andalzúa en analizar las complejas relaciones familiares y de pareja y las intersecciones de subordinación y poder en el campo o en la vida obrera y en las fronteras de mestizaje e híbridos diversos, afroamericanos...

21. GINÉ I PARTAGÀS, Josep. «Aforística frenopática (XX). Etiología de las enfermedades mentales». *Revista Frenopática Barcelonesa*, vol. II, núm. 15, (1882), p. 83. También en: DIÉGUEZ, A. (1999). «Psiquiatría y género: el naciente discurso médico-psiquiátrico en España y el estatuto social de la mujer». En: *Actas del Seminario Internacional Complutense*. Madrid, p. 137-154. [ISBN 84-89796-0-8]

22. En La Salpêtrière se encerraron mujeres violadas, enfermas, alcohólicas, pobres, separadas, infieles...

más sofisticadas y panópticas. Mientras tanto, la psicología científica, por su parte, paralelamente al psicoanálisis, conocida porque se centra en descifrar la histeria, se preocupa en buscar “empíricamente” relaciones causales entre el “cuerpo femenino” (ciclo reproductivo y órganos sexuales) con el comportamiento, las capacidades y la mente de las mujeres. “Entre todos los aparatos orgánicos, no hay otro que domine tanto el cerebro, tanto en estado normal como en el de enfermedad, como el aparato genital de la mujer”²³, dice Galcerán, en 1882. Conocimientos y técnicas que reúnen gobierno y conocimiento en las biopolíticas.

La despatologización de la “psicología” del cuerpo femenino con éxitos y malestares variados

Cuando escribí sobre “si las mujeres debían enloquecer para formar parte de la psicología”²⁴, ya que no aparecían en la historia oficial como pioneras y, en cambio, constituían un “objeto de estudio” empecinado, especialmente como “locas”, ya me refería a esta doble situación: entre las prácticas de invisibilización de las mujeres en la historia de la psicología acompañadas de la tarea de problematizar teorías psicológicas y psicopatológicas sobre la feminidad. Recientemente, he sentido una gran perplejidad y malestar al ver y vivir que, a pesar de todas las transformaciones de los últimos tiempos, fragmentos de entrevistas de investigación científica individuales o en grupo o de biografías contemporáneas tenían una semejanza espectacular con los de biografías de artistas, científicas y activistas de años atrás. ¿Cómo puede ser que, después de más de cien años, lo que dicen las mujeres en las terapias, en los encuentros grupales, en las consultas médicas, en las investigaciones, en las autobiografías, en los medios de comunicación y en el día a día, contenga experiencias y sensaciones tan parecidas? Con el cansancio (*ahora fatiga crónica*), los sufrimientos en las relaciones afectivas y laborales, el mal generalizado a todo el cuerpo (fibromialgia) o los períodos de inmovilidad súbita, en vidas hiperactivas? ¿De profesionales, trabajadoras en el campo, en la empresa o en el ámbito doméstico y en la globalización? Hice una semiprueba. Una comprobación que parece más de la psicología experimental que de la psicología post con la que trabajo. Y, si hacemos un *collage* o un gráfico comparativo, de frases de ahora y de hace un siglo, sería difícil fecharlas y saber de cuándo son. Pero son de ahora y eran de finales del XIX. Y podrían ser, por ejemplo, de cualquier país y de cualquier continente. Quizás no todas, claro. Algunas pueden ser más de élites o grupos particulares, pero aún así resultaba impresionante.

Los procesos de colonización y terapeutización de las vidas avanzan más deprisa de lo que nos imaginamos, ya que sale bastante a cuenta desplazar al ámbito psicológico e individual aquello que depende del ámbito social, cultural, histórico y económico. Y, así, estigmatizar o criminalizar lo que subvierte cada época y de esta forma eludir la responsabilidad. Pero, al mismo tiempo, su elucidación puede ser confusa, porque también se manifiesta con

23. GALCERÁN, Anna. «De las histero-psicosis». *Revista Frenopática Barcelonesa*, vol. II (1882), p. 343. También en: DIÉGUEZ, Antonio. (1999). «Psiquiatría y género: el naciente discurso médico-psiquiátrico en España y el estatuto social de la mujer». En: *Actas del Seminario Internacional complutense*. Madrid, p. 137-154. [IS BN 84-89796-06-8]

24. Parfraseando el título del fotomontaje de las artistas norteamericanas Guerrilla Girls sobre si las mujeres se tenían que desnudar para entrar en los museos, haciendo alusión irónica, obviamente, al hecho que entran desnudas en la mayoría de cuadros y más bien poco como artistas.

sufrimientos y somatizaciones. El dolor psíquico o físico ha dificultado mostrar la politización de enfermedades mentales/corporales, a pesar de poder indicar claramente la moralidad de los consejos terapéuticos. A menudo parece como si la propuesta de deconstruir la enfermedad la minimizara. La escritora Lisa Appignanesi lo expresa muy bien cuando explica que, recopilando material para una historia de las relaciones entre las mujeres, los médicos de la mente y los movimientos sociales durante tres siglos para su libro *Mad, bad and sad*²⁵, se dio cuenta del punto al que las manifestaciones más extremas del malestar de la cultura reflejaban el orden de la época: las preocupaciones, los límites, los problemas, las fronteras y los miedos. Mujeres que, de repente, hablando de las científicas, no han podido coger la pluma, el bolígrafo o el portátil. Más allá del mundo académico no han podido levantar la cazuela o levantarse de la cama para ir a la fábrica o al campo. Menos, pero también. Para mucha gente es conocida la experiencia de la escritora Charlotte Perkins Gillman, a quien su médico, el “mejor especialista en nervios del país” prescribió que se alejara de la vida intelectual y que no tocara nunca más ni una pluma ni un lápiz ni un pince y que, después de casi “perder la cabeza”, consiguió novelar la experiencia en *La habitación de papel de color amarillo*. Ejemplos de la “psicopatologización de lo femenino” cuando se resiste a relaciones androcéntricas y patriarcales de la ciencia y la sociedad, al convertir en síntomas las reacciones a roles prescritos o los malestares por “protestas” directas o indirectas a opresiones y desigualdades. Uno más de los miles de antecedentes de las relaciones *paciente-patriarca* en las psicoterapias, que ya denunció la psiquiatra Phyllis Chesler²⁶. Razón por la que solicitó, provocadoramente, en una conferencia anual de psicólogos, psicoanalistas y psiquiatras en los años setenta, *dinero* en concepto de reparación por los abusos cometidos en terapia hacia las mujeres. Así como la construcción de un refugio para mujeres que huyen de diferentes relaciones patriarcales opresivas. Es decir, “mujeres que han sufrido violencias y malos tratos *ps*”. A pesar de los cada vez más actualizados desarrollos de códigos deontológicos que protegen de abusos y regulan las relaciones terapéuticas. Pero, a la vez, el problema es que no se trata, la gran mayoría de veces, ni de experticia ni de intencionalidad, sino de las mismas definiciones sobre qué se estudia, qué se problematiza y cómo se interpreta. En lugar de recetar “trabajar menos horas” y “salir menos a la calle”, lo que se receta actualmente es una clase de inmovilidad en la cotidianidad, sean cuales sean. Sobre todo una psicofarmacología *ad hoc* que continúa silenciando el activismo y los malestares de las reacciones a injusticias diversas. Despolitizándolas, también. Remedios distintos bajo el paradigma de la *verdad científica* que genera nuevos diagnósticos y nuevos tratamientos para situaciones contemporáneas, pero más bien bastante próximas a otras de bien antiguas.

La transmisión del imaginario sociosexuado sobre el atractivo de una feminidad silenciosa, me llevó, en un congreso del pasado mes de junio, a referirme a si resulta “sexy este silencio” (en realidad, sexista) a juzgar por los ejemplos que hallamos en la literatura, la filosofía y la cultura popular o la música de la sociedad occidental. Pioneras o no, nos enfrentamos al tema de la construcción social de la monstruosidad femenina o lo *abyecto*. Aunque no sea posible desarrollarlo, me gustaría comentar, brevemente, dos aportaciones sobre cómo resignificar y reaccionar ante esta penalización afectiva-social tan tratada desde la teoría

25. APPIGNANESI, Lisa (2008). *Mad, bad and sad*. Londres: Virago [Se podría traducir por Loca, mala y triste].

26. CHESLER, Phyllis. (1979). «Paciente y patriarca: Las mujeres en la relación psicoterapéutica». En: Sáez—BUENAVENTURA, Carmen. *Mujer, locura y feminismo*. Madrid: Dédalo.

crítica feminista (política, literaria y terapéutica, especialmente) en relación a la intolerancia patriarcal y androcéntrica hacia la intranquilidad; me refiero al denominado “nerviosismo femenino”. La primera es de una psicóloga y la segunda, de un grupo de mujeres que se han autoorganizado hacia un diagnóstico. Jane Ussher²⁷, la psicóloga, analiza algunas de las circunstancias en que aparece la alusión a la mujer *buena-mujer mala*: condición premenstrual, la menopausia y la depresión postparto a partir del relato y las experiencias de las mujeres. Su objetivo es comprender de otra forma estos problemas. Y demostrar la importancia de las demandas y expectativas relacionales e intersubjetivas en relaciones heteropatriarcales. El gran rechazo o la culpabilización cuando se transgreden las expectativas de comportamiento de lo que se espera como femenino. Microrreivindicaciones del día a día, se podría interpretar.

Otra aportación proviene de un grupo²⁸ de mujeres diagnosticadas con *síndrome límite de personalidad* que problematizan la existencia de este “desorden de personalidad”. Es importante fijarse en que, de hecho, este concepto reúne en su descripción gran parte de las relaciones de poder y desigualdad sexo-género de nuestra sociedad: mensajes contradictorios sobre la dependencia y la pasividad, sobre los límites y las ambivalencias de la seducción, etc. La tergiversación científica de expresiones de inquietud continúa vigente, incluso en situaciones de haber sufrido violencia, por el contraste con los modelos de orden y racionalidad. Por otra parte, los debates acerca de si rechazar o reapropiarse categorías de diagnóstico, también. Cuando preguntan a Marya Hornbacher –autora de “Inocencia interrumpida”, unas memorias autobiográficas del paso por instituciones psiquiátricas– si el esfuerzo para reclamar la palabra loca es parecido a la reclamación de “queer”, responde que solo en parte. Le parece que “no se trata de un deseo militante para ninguno, adoptar la palabra *loca*”. Depende. Ya hemos visto el estrecho y polisémico vínculo con la crítica y el activismo feminista.

Lo que acabamos de exponer constituyen diversos ejemplos de investigaciones, autoorganizaciones y testimonios que reaccionan a la perseverancia del conocimiento psicológico a documentar diferencias²⁹ entre la feminidad y la masculinidad. La misma que subyace en la investigación de convergencias y correspondencias entre sexo *anatomicofisiológico*, *identidad de género* y *deseo* para la transexualidad o el antinormativismo masculino. A menudo, un obstáculo importantísimo para entender la artificialidad de los roles sexuales y cómo participan en la intersubjetividad y las relaciones en nuestra sociedad proviene de la insistencia de la psicología en dicotomizar tanto el sexo como los roles, a pesar del gran número de críticas teóricas y metodológicas que ha recibido esta práctica durante años. Y

27. USSHER, J.M. (2006) *Managing the Monstrous Feminine: Regulating the Reproductive Body*. London; Routledge.

28. Women at the Margins.

29. La lista de “diferencias” encontradas es francamente impresionante y los temas en los que se encontraban estas diferencias, que acababan afirmando los mismos prejuicios de los que se partía en buscarlas, incluyen temas como por ejemplo: el aprendizaje, la capacidad de sugestión de las niñas, la motivación y la autoestima. Muy importantes fueron las aportaciones críticas sobre las hipótesis y las metodologías de MACCOBY, E.; JACKLI N,D. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press; i les de HARE-MUSTIN, Raquel; MARECEK, Jeanne (1990). Marcar la diferencia: *Psicología y construcción de los sexos*. Barcelona: Herder, 1994, i de BURMAN, Erika [coord.] (1996). *Challenging women: Psychology's exclusions, feminist possibilities*. Buckingham: OU P.

que constituye, más bien, tal y como expresa la psicóloga Rhoda Unger, un “reflejo de la clase de preguntas que se plantean los psicólogos y de los mismos métodos que utilizan para analizar las respuestas”, más que la existencia de “verdaderas diferencias³⁰”. Porque tanto el sexo como los roles son procesos complejos, descriptivos y prescriptivos al mismo tiempo. Y reconocerlos en función de su repetición, de su *performatividad*, no implica la existencia de un “original” detrás, tal y como desarrolla la pensadora Judith Butler. O como en 1929 había introducido, en parte, Joan Rivière hablando de la feminidad como “mascarada”.

Pacientes *angustiadas, intranquilas o nerviosas* son los calificativos y los diagnósticos más utilizados en relación a la mayor parte de mujeres que comunican que no se encuentran bien, físicamente o psíquicamente, a los servicios de urgencias, de medicina interna y de atención primaria y que, más a menudo de lo que se necesitaría, reciben recetas de tranquilizantes y antidepressivos. Hay muchos otros problemas en relación con una sociedad patriarcal y heteronormativa que “enferman” a los hombres a raíz de la construcción hegemónica de la masculinidad, obviamente, y éstos padecen sus consecuencias, y bien graves, pero estos problemas no son estar muy “nerviosos”, “angustiados” o “históricos”. O muy pocas veces. Las etiquetas “histórica”, “nerviosa” e “intranquila” para las mujeres, forman parte del imaginario de científicos y científicas que no han incorporado seriamente, a pesar de toda la capacidad y todo el rigor intelectuales de que disponen, hasta qué punto las ideas sobre cómo son los hombres y cómo son las mujeres en un momento sociohistórico concreto participan, también, de los hombres y las mujeres que hacen ciencia. Y, muy especialmente, la psicológica. Considero todo el discurso del “nerviosismo femenino” otro de los “micromachismos” de las relaciones de poder heteropatriarcales de la ciencia y del día a día. De la misma forma que otros mecanismos que ya el *antipsiquiatra* Donald Laing había detallado minuciosamente en su obra *Política de la experiencia: desplazamientos temporales, o de contenido, o de relevancia, o de credibilidad o de culpabilización* que “enloquecen” a las mujeres. Utilizados voluntariamente o no en casa, en la calle, en el trabajo o en la universidad.

En consecuencia, una de las contribuciones más importantes de las mujeres a la psicología son las aportaciones de las psicólogas feministas sobre la “psicología de las mujeres”. Mejor dicho, “contra” lo que la psicología sostiene acerca de las mujeres. Así como otras transformaciones de la ciencia psicológica. Que liberan progresivamente y desubjetivan —utilizando el lenguaje de Foucault— con una teoría, con una práctica, con una experiencia, gran parte de la “psicología” *adjudicada* durante siglos. De forma parecida a como los colectivos gais y lésbicos y trans despatologizan las “identidades binarias” entre cuerpos sexuados y géneros. Operaciones que se extienden a cuerpos-mentes no trastornados, sino que desordenan y “desobedecen”. En la ficción catalana contemporánea encontramos en la novela de Imma Monsó *Com unes vacances* el personaje de una psiquiatra que expresa la voluntad de “deshacerse del trabajo de diagnosticar que, al fin y al cabo, se limitaba a recoger el consenso de los psiquiatras como si la unanimidad fuera un criterio de verdad científica”. Y que cito, porque, tal y como acertadamente analiza la investigadora Montserrat Lunati³¹, “coincide” con las propuestas de la filósofa Rosi Braidotti de deshacerse de estructuras académicas

30. UNGER, Rhoda K. (1990). «Los reflejos imperfectos de la realidad: La psicología construye los roles sexuales». En: HARE-MUSTIN, Raquel; MARECEK, Jeanne (1990). *Marcar la diferencia: Psicología y construcción de los sexos*. Barcelona: Herder, 1994, p. 129-176.

31. LUNATI MARUNY, Montserrat (2007). *Imma Monsó: La narrativa de la ironía y la diferència*. Vic: Eumo.

paralizantes y de desidentificarse de los modelos masculinos. Transformando la práctica y la investigación convencionales, y liberándose mientras se ensayan nuevas maneras.

Conmemoramos la desaparición de las prohibiciones explícitas a que las mujeres se matriculasen en la Universidad, aunque nos falte avanzar en el acceso a las tecnologías, transformar el valor estructural y socioeconómico de las feminizadas, o resolver exclusiones por pobreza o extranjería, por ejemplo. Además, parece que quedan pocas barreras institucionales y relacionales para realizar una carrera académica, ya que algunas catedráticas hay, a pesar del efecto “señuelo”³². No obstante, no deja de ser sintomático que, en el caso de la psicología, por ejemplo, teniendo en cuenta que acceden a ella tantas estudiantes y continúan tantas investigadoras docentes, persista un “techo de cristal”. Pese a las consideraciones sobre las implicaciones de aproximarse al hegemónico en lugar de generar formas propias, igualmente se pone de manifiesto la existencia de nuevas tecnocombinaciones de relaciones de poder patriarcales y androcéntricas. Mecanismos institucionales o informales de exclusión machista, con posiciones femeninas y masculinas que les dan apoyo: complicidades masculinas que comparten tiempo y comunicación; autoridades atribuidas y reconocidas o no hasta la neutralización o la estigmatización de activismos científicos feministas y redes colectivas para transformar la ciencia y las relaciones en la academia. Malabarismos actuales para mezclar y equiparar “desigualdades y diversidades diferentes” sustituyendo o *mujeres por género o género por feminismo o mujeres por feminismo*, no obstante provengan del mismo acto de deshacerse de lo que se ha construido como alteridad y de la voluntad de transformar relaciones desiguales. Parece que la lucha por el acceso libre a la Universidad se ha terminado, pero otros de sus mecanismos de exclusión, microviolencias institucionales o impactos en la subjetividad y las relaciones quizás no todavía. Aparece en nuestro día a día, en la universidad, en casa y en la calle de las formas, en los momentos y en los lugares más extraños: falta de reconocimiento académico, estigmatización por activismos diversos, vocécitas interiores/exteriores que van diciendo que no puedes o que no está bien o que se tendría que hacer de otra manera, depende. Según quién, tiene solo una; según quién, las tiene todas, pero de vez en cuando, y según quién, todas a la vez. A pesar de vivir en un siglo, el XXI, en el que se han recuperado símbolos y autoridades femeninas y en el que ha habido grandes transformaciones sociales. Nos hallamos ante unos procesos de privatización, gestión y capitalización de la educación y de vulnerabilidad que nos precarizan la vida en todos los ámbitos: económico, temporal, laboral, psicosocial. De las que no creo que se escapen científicos y científicas. Buscar las mujeres en la historia de la psicología, además del gusto por las actividades de investigación y por el placer de los encuentros, significa también comprender su experiencia como rigurosas científicas a la vez que como objetos/extraños. Y esta búsqueda nos habla tanto del conocimiento psicológico como de la comunidad científica y la sociedad en la que se encuentra la psicología científica. ¿Cómo se vive y se convive en un mundo científico masculino? ¿En un mundo ordenadamente machista hagas la ciencia que hagas: positivista, femenina o postfeminista y postcolonial? ¿Cómo se hace si, en lugar de parecer que haces ciencia, parece que hagas arte, por ejemplo? ¿O si no dispones de redes más colectivas?

32. Como dice la psicóloga social Erika Apflebaum, no tenemos que dejarnos deslumbrar por las personas “señuelo”, ya que una estrategia de las relaciones de dominación es dejar ver que quien sigue las normas hegemónicas sí que llega, pero, en realidad, a la mayoría no se les permite, no hay igualdad.

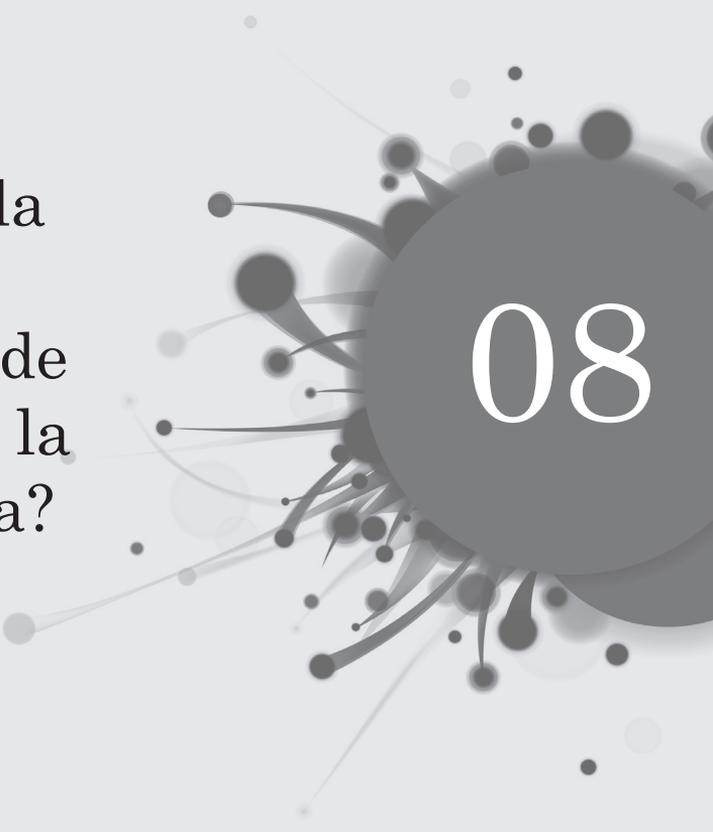
¿O si trabajas con cambios de humor y con los compromisos en lugar de la racionalidad y el orden? ¿O si no sabes si podrás continuar en la investigación y la docencia con las lógicas del mercado actual? ¿O si no se siguen los horarios ni los métodos propuestos? La psiquiatra Kay Redfield Jamison, desde un punto de vista que parece muy lejano al mío, ya que confía en los avances neuroquímicos, pone sobre la mesa, curiosamente, o quizás no tan curiosamente, ya que es especialista en investigación sobre la enfermedad bipolar, de la que ella misma ha estado diagnosticada, temas suficientemente importantes sobre el dualismo subjetividad/objetividad y las sacudidas en el trabajo científico de los afectos. También problematiza, justamente, la distinta recepción social y relacional de la expresión de una melancolía colérica en lugar de tranquila para las mujeres, por ejemplo. Y me ha hecho pensar en cómo hablan también artistas, activistas y científicas de las complejas relaciones con una organización espaciotemporal, relacional o productiva diferente. Mentes inquietas / cuerpos indisciplinados³³ con las “noches terribles” de la poeta Sara Coleridge, “las noches que hacen lo que quieren” de Virginia Wolf o las noches “en las que pasan cosas tan angustiantes que te abruman” de Unica Zurn. Aun cuando se puede recorrer al libro *Recetas y consejos para ahuyentar los sueños inoportunos, el insomnio y los desiertos de arenas movedizas bajo la cama*, que escribió la artista de Girona Remedios Varo con Leonor Carrington desde el exilio³⁴.

Ciertamente, la psicología científica contemporánea dispone de numerosas experiencias para producir un conocimiento psicológico *situado y posicionado* en lugar de universal, desde la ciberpsicología o la crítica postcolonial, por ejemplo. Pero creo que, sea cual sea la orientación psicológica que se elija, gracias al acceso al conocimiento, nos queda pendiente otro gran reto: el acceso a unas condiciones de vida menos colonizadas por teorías que subjetivan y constriñen las personas a raíz de la búsqueda de diferencias: de sexo, de edad, de género, de sexualidad, de país, de cultura o de continente. Que pretenden decir cómo son y cómo tendrían que ser. De hecho, el ejercicio fundamental es cambiar preguntas como cuál es la psicología de las mujeres o si las mujeres hacen una psicología distinta, por el análisis de cómo la psicología “construye” las mujeres, la subjetividad femenina y la “alteridad” en general, así como su propio pasado. Al mismo tiempo, no es imposible imaginar que hasta cierto punto (pero, ¿cuál?) podemos hacer/deshacer psicologías distintas de las que hemos heredado, y facilitar el acceso libre, en este caso, a nuevas y antiguas maneras de hacer ciencia psicológica más comprometidas con la igualdad y la libertad.

33. Diversidad de agencias, apropiaciones y disrupciones que recuperan intersticios y relaciones, y cambian, también, mentes/cuerpos inquietos/indisciplinados con múltiples formas. CABRUJA, Teresa (2006). *Mentes Inquietas/Cuerpos Indisciplinados*, pp 69-92 dentro Torras, Meri (2006). *Corporizar el pensamiento: escrituras y lecturas del cuerpo en la cultura occidental*. Pontevedra: Mirabel.

34. CABRUJA, Teresa (ed) (2005). *Psicología: perspectivas deconstruccionistas. Subjetividad, psicopatología y ciberpsicología*. Barcelona: Ediuc.

Las mujeres en la
Universidad.
¿De la igualdad de
oportunidades a la
igualdad efectiva?

A decorative graphic on the right side of the page, consisting of a large dark grey circle with the number '08' inside it. This central circle is surrounded by a complex network of smaller, semi-transparent circles and thin lines, creating a starburst or network-like effect that extends towards the top and right edges of the page.

08

Inma Pastor

Directora del Observatorio de Igualdad
de la Universidad Rovira i Virgili



Las mujeres en la Universidad. ¿De la igualdad de oportunidades a la igualdad efectiva?

1. Introducción

Este año 2010 celebramos el centenario de la incorporación libre de las mujeres a los estudios universitarios. Es un buen momento para reflexionar sobre diversos aspectos de este binomio terminológico: mujeres y universidades. Una mirada superficial a este fenómeno nos podría hacer pensar que la realidad de las mujeres de principios del siglo XXI es radicalmente diferente a la de las mujeres de principios del siglo XX. Y no hay duda de que algunas cosas han cambiado: la afluencia de las mujeres al mercado de trabajo así como los avances en la escolarización femenina, marcan un punto de inflexión en la historia reciente de las relaciones entre hombres y mujeres que es indudable. Sin embargo, consideramos, siguiendo Maruani et al (2000), que la transformación de las relaciones entre los géneros es un proceso con avances y retrocesos, los progresos se miden en términos de libertad y autonomía pero también hay retrocesos y momentos de estancamiento que, en el contexto del ámbito laboral, se llaman *sobrecualificación*, *subempleo* y *precariedad*, entre otras discriminaciones.

El camino recorrido en el terreno de la sensibilización hacia las diferentes desigualdades es muy largo. Las desigualdades por razón de género se han hecho visibles y la lucha por su eliminación forman parte del discurso y la acción política (Astelarra, 2005). Son muchos los esfuerzos que se hacen desde diferentes ámbitos y diversas las iniciativas dirigidas a eliminar las discriminaciones hacia las mujeres. La realidad, sin embargo, sigue un ritmo diferente y nos muestra constantemente la necesidad de seguir actuando para transformar la realidad y hacerla más igualitaria. Objetivo éste, compartido, por principios y normas nacionales e internacionales, y que la propia Unión Europea recoge en diferentes iniciativas. Sin embargo, cualquier tratamiento que quiera ser eficaz en su praxis requiere un buen diagnóstico. Pero, para poder actuar hay que aportar el máximo conocimiento posible sobre el fenómeno de la desigualdad por razón de género. En este sentido se presenta la reflexión que sigue: conocer con más detalle cómo es la actual participación de las mujeres en las universidades. Solo desde una mirada más detallada de la situación de las mujeres en el sistema universitario podemos valorar si el cambio experimentado por las mujeres y los hombres a lo largo del siglo XX ha eliminado sustancialmente las desigualdades o solo las ha transformado.

El último informe del Ministerio de Ciencia e Innovación sobre datos del sistema universitario español nos muestra un primer hecho que consideramos relevante: la feminización de la Universidad afecta fundamentalmente al colectivo estudiantil ya que las mujeres son, en estos momentos, más de la mitad del alumnado y también de los titulados¹, 54,7% y

1. La feminización también afecta al Personal de Administración y Servicios (PAS). Según informe del Ministerio de Ciencia e Innovación, con datos del curso 2006-2007 las mujeres representan el 58'6% de este colectivo. En estas páginas no haremos reflexión a este colectivo aunque su situación también ha sido objeto de análisis y estudio. Véase Pastor (2007) para el caso de la URV o Izquierdo (2004) para el caso de la UAB.

60,9% respectivamente con datos del curso 2006-2007. Sin embargo, esta feminización de la Universidad no afecta al PDI ya que la participación femenina como profesorado y personal investigador, de media en todo el Estado español, es del 36'1%. Es decir, la Universidad es uno de los ámbitos donde la participación laboral de las mujeres es inferior a su participación como ocupadas en el conjunto del mercado de trabajo, que según datos de la EPA (cuarto trimestre de 2007) está en el 41%. Si se compara el porcentaje de mujeres entre los estudiantes y titulados universitarios del sistema español y el porcentaje de mujeres con titulación ocupadas en la institución universitaria (36,1% de mujeres docentes) debe concluirse que hay una pérdida por parte de la institución universitaria de las propias mujeres que ha formado. Dicho esto, siguen quedando muchas cosas por conocer sobre la participación de las mujeres en las universidades. En estas páginas quiero presentar algunas de las características que definen el perfil laboral de las mujeres a partir de un estudio realizado en la URV. Aunque en algunos aspectos cada universidad puede presentar especificidades, en general, es razonable considerar que hay un patrón similar del perfil de los profesionales que trabajan, tanto hombres como mujeres.

A lo largo del curso 2005-2006, un equipo del profesorado de la Universidad Rovira i Virgili (URV) llevó a cabo un estudio para describir la realidad laboral de hombres y mujeres entre los diferentes estamentos de la URV: personal docente e investigador (PDI), personal de administración y servicios (PAS) y alumnos. Aquella investigación se desarrolló con un planteamiento metodológico que combinó el análisis de datos de los registros de la URV con la recogida de datos primarios a través de una encuesta, en una primera fase. En una segunda fase llevada a cabo durante el curso 2006-2007, se realizó un estudio cualitativo consistente en entrevistas en profundidad a una muestra de PDI seleccionado siguiendo una tipología construida a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del estudio. Los datos obtenidos hicieron posible dibujar una foto descriptiva de cuál es la situación laboral en la URV comparando el colectivo de mujeres y el de hombres. Es así que el estudio realizado nos permitió saber cuáles son las principales desigualdades que afectan a las mujeres en el seno de la universidad y también permitió captar las opiniones de los protagonistas respecto a la propia situación analizada. Estas desigualdades han sido captadas a través de una serie de indicadores que podemos presentar como medida de la desigualdad.

2. Las mujeres como agentes del conocimiento: de las sillas a las tarimas

¿Cómo es la participación de las mujeres en las universidades en tanto que personal docente e investigador? Las primeras instituciones en diagnosticar la situación de las mujeres fueron centros universitarios como el MIT (1999) y la propia Unión Europea, que ya desde el año 1988 comenzó a elaborar informes sobre la situación de las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología europeo. Hay pues un conocimiento acumulado que muestra cómo de desigual es la situación de hombres y mujeres en las universidades. En España, los primeros diagnósticos fueron el estudio *El sexismo en la UAB, Propuestas de actuación y datos para un diagnóstico*, elaborado por un grupo de profesores y profesoras del Departamento de Sociología de la UAB en 2004, y el informe *Mujeres investigadoras del CSIC*, elaborado por la Subdirección General de Recursos Humanos del CSIC en junio de 2004. Posteriormente, la Comisión Mujeres y Ciencia del mismo CSIC realizó en 2004 el estudio *La posición y pro-*

ducción de las investigadoras del CSIC en Cataluña. Informe interno. Solo un año después, la Universidad Rovira i Virgili comenzaba la elaboración de su propio diagnóstico en el que, a diferencia de los otros estudios, se trabajaba con datos obtenidos a partir de encuesta².

El diagnóstico general de la situación de las mujeres en las universidades no varía sustancialmente entre universidades, tal y como pone de manifiesto la publicación *Académicas en cifras* (2007). En ella se identifica la menor presencia de las mujeres entre los miembros del PDI y la ratio de número de titulares por cada catedrática como los dos principales indicadores que permiten analizar la realidad de las mujeres. En el caso de la URV podemos identificar otras variables que permiten afirmar que la situación entre hombres y mujeres no es igualitaria:

- En primer lugar, el 41,7% del PDI son mujeres. Este porcentaje se sitúa ligeramente superior a la media de las universidades públicas catalanas y españolas pero mantiene la tendencia según la cual, a medida que se asciende en la escala educativa, la presencia de mujeres entre el profesorado es cada vez menor.
- Las mujeres han sido contratadas de forma reciente: el 55% desde el año 2000, lo que ha favorecido que ahora el colectivo femenino presente una media de edad bastante inferior a los hombres (38,4 respecto a 42,5).
- La presencia de mujeres en los departamentos no es equitativa entre todos ellos sino que se da concentración según algunas áreas de conocimiento. Los departamentos con mayor presencia de mujeres son: Enfermería (91%), Química Analítica y Orgánica (66,7%) y Pedagogía (58,7%). Los que tienen menor presencia femenina son: Ingeniería Electrónica (9,1%), Ingeniería Mecánica (10,3%) e Ingeniería Informática (19,4%).
- Existe una desigualdad en el acceso de hombres y mujeres en las categorías laborales más cualificadas. Nos lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 1. Relación de hombres por cada 100 mujeres por categorías laborales (PDI=139)

| | Categoría Profesional | | | | |
|---------|-----------------------|--------|-----|-----------|----------|
| | CU | CEU+TU | TEU | Asociados | Becarios |
| Hombres | 400 | 218 | 99 | 150 | 91 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Servicio de Recursos Humanos, URV (2006).

Como vemos en la tabla, se confirma una distribución desigual de los sexos según la categoría laboral. En primer lugar, observamos que el 5,9% de los hombres son catedráticos universitarios, por solo un 2,1% de las mujeres. De hecho, ocho de cada diez catedráticos de universidad (CU) son hombres. O dicho de otro modo: por cada mujer catedrática de universidad hay cuatro hombres de la misma categoría. Otro dato muy esclarecedor es la siguiente: de cada cinco mujeres titulares universitarias (sin tener en cuenta los CEU) hay una catedrática de universidad. Entre los hombres, solo hacen falta tres titulares universitarios para encontrar un catedrático de universidad.

2. La información de la encuesta se recogió durante los primeros meses del año 2006 y ha sido devuelta por 336 individuos del PDI. Para más detalle, apuntamos que las respuestas se reparten en un 49% por parte de las mujeres y un 51% de los hombres. En cuanto a la edad de los encuestados y encuestadas, un 16% tiene hasta 30 años, un 40% tiene entre 31 y 40 años y un 44 % tiene más de 40 años.

Así pues, en la URV las mujeres, en general, tienen una categoría académica inferior a la de los hombres. Las mujeres se distribuyen más en las categorías inferiores como son ayudantes, becarios y asociados, titulares de escuela (funcionarios e interinos) y contratados. Los hombres en cambio tienen más presencia en categorías superiores como la de titulares de universidad (funcionarios e interinos), catedráticos de escuela y catedráticos de universidad. Y los diagnósticos elaborados por otras universidades indican una realidad muy similar.

Los datos nos han mostrado, sin embargo, que la desigualdad existente en cuanto al acceso a estas categorías es superior a la observada en el grado de titulación. Es decir, a igual grado de titulación, existe una desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres favorable a los primeros. Esto lo muestra un dato como el siguiente: como TEU hay una de cada cinco mujeres con doctorado (20,6%) y solo uno de cada diez hombres doctorados (10,1%). La conclusión es, de nuevo, que los hombres promocionan más que las mujeres y que la obtención del doctorado no ofrece las mismas posibilidades a mujeres y hombres.

3. La carrera investigadora: ¿de la igualdad de oportunidades a la igualdad efectiva?

Una vez analizadas las características de las mujeres en una foto fija, nos interesó especialmente recoger información que permitiera obtener alguna medida sobre las trayectorias promocionales de hombres y mujeres del PDI. El cruce de la categoría laboral en el momento de la entrada a la Universidad con la categoría laboral en el momento de realizar el estudio nos permite constatar diferencias relevantes entre hombres y mujeres. Son las siguientes.

Entre aquellos que entran como ayudantes, becarios y asociados no hay demasiadas diferencias cuantitativas entre hombres y mujeres en cuanto a la promoción, lo hace el 58% de los hombres y el 61% de las mujeres. Sí hay diferencias sin embargo respecto a la categoría de llegada: el 21% de las mujeres frente al 14% de los hombres lo hace en la categoría de TEU mientras que el 32,2% de ellos, frente al 20% de ellas lo hace en la categoría de TU. También hay diferencias, aunque de menor intensidad, si la categoría de llegada es la cátedra: lo consigue el 9,2% de ellos frente al 5,7% de ellas. El paso a ser contratada es también mayor para ellas, lo experimenta el 14'3% de las mujeres y solo el 3,4% de los hombres³.

A la luz de estos datos, dos son las constataciones a hacer. En primer lugar, hay que apuntar que, dada la superación de restricciones formales, hay menos impedimentos, hoy día, a la incorporación de las mujeres como PDI en las universidades. Sin embargo, se constata que las trayectorias promocionales son diferentes para ambos sexos y penaliza a las mujeres. Estas compiten curricularmente con los hombres a la hora de acceder a la universidad pero después quedan, en el camino de la promoción, relegadas en los escalones de menos prestigio.

3. En la reflexión en torno a estos datos, hay que tener en cuenta que el año de entrada tanto de hombres como de mujeres representa un espacio muy dilatado en el tiempo produciendo un posible sesgo dado un efecto estructura.

Tabla 2. Categoría laboral del PDI en el ingreso y en el momento actual (por 100)

| Categoría actual | | | | | | | |
|-------------------------|--------|------|------|------|------|------|-------|
| Categoría en el ingreso | | | | | | | |
| | Sexo | A | B | C | D | E | Total |
| A | Hombre | 41,4 | 13,8 | 32,2 | 3,4 | 9,2 | 100 |
| | Mujer | 39 | 21 | 20 | 14,3 | 5,7 | 100 |
| B | Hombre | 0 | 56,7 | 40 | 0 | 3,3 | 100 |
| | Mujer | 0 | 95,2 | 4,8 | 0 | 0 | 100 |
| C | Hombre | 0 | 0 | 80 | 0 | 20 | 100 |
| | Mujer | 0 | 0 | 80 | 20 | 0 | 100 |
| D | Hombre | 6,7 | 0 | 20 | 46,7 | 26,7 | 100 |
| | Mujer | 12,5 | 6,3 | 25 | 43,8 | 12,5 | 100 |
| Total | Hombre | 25,2 | 19,7 | 37,4 | 6,8 | 10,9 | 100 |
| | Mujer | 29,3 | 29,3 | 20,4 | 15,6 | 5,4 | 100 |

Nota: A: Ayudantes, Becarios y Asociados; B: Titulares de Escuela; C: Titulares de Universidad y Cátedras de Escuela; O: Contratados; E: Catedráticos de Universidad.

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada, (2006).

Por todo lo que hemos visto, pues, observamos que la desigualdad entre hombres y mujeres entre la comunidad docente e investigadora de las universidades, ilustrado con el caso de la URV, existe y se debe, en parte a aspectos personales pero sobre todo a factores de la dinámica interna de las universidades. Nos sumamos aquí a las conclusiones de dos trabajos especialmente relevantes como son el artículo “Nepotism and sexism in peer-review”, de C. Wenneras y A. Wold, publicado en 1997 en la revista *Nature*, y el informe *A Study on the Status of Women Faculty in Science at MIT* (1999) el cual concluye que el menor éxito en la universidad por parte de las mujeres ya no puede ser explicado por la falta de productividad científica o académica. Con igualdad de méritos, el puesto de trabajo que obtienen las mujeres es más bajo, y el tiempo medio que se tarda en superar un nivel determinado es superior que el de los hombres. Este libro es un buen lugar para reflexionar sobre este fenómeno.

Ante la pregunta cuáles son los factores que podrían explicar estas diferencias, resulta sensato formular la hipótesis de que, además de factores relacionados con el currículo personal, otros factores de carácter organizativo, como la presencia de mujeres en los puestos de toma de decisiones, así como la mayor carga de trabajo reproductivo-doméstico que asumen de forma mayoritaria las mujeres, también juegan un papel muy importante. En cualquier caso, queremos apuntar que la realidad de la desigualdad en el interior del sistema universitario no se sustenta en una discriminación clara y directa, sino en mecanismos sutiles y poco explícitos que hacen difícil su identificación.

4. Barreras a la promoción académica. ¿Qué piensan las mujeres?

Una vez mostrada la realidad de las trayectorias laborales resulta ilustrador presentar cuál es la opinión que tienen, hombres y mujeres, de las dificultades asociadas al propio proceso de promoción así como de la percepción que tienen sobre la situación de las mujeres. Se

preguntó en el cuestionario si creían que las mujeres lo tienen más difícil para promocionar en la carrera académica. El resultado desglosando el PDI en hombres y mujeres ha sido el siguiente:

Tabla 3. ¿Las mujeres lo tienen más difícil por promocionar?

| | <i>Hombres</i> | <i>Mujeres</i> | <i>Total</i> |
|-------|----------------|----------------|----------------|
| SI | 32,3% (53) | 70,3% (111) | 50,9% (164) |
| NO | 67,7% (111) | 29,7% (47) | 49,1% (158) |
| Total | 100% (164) | 100% (158) | 100% (322) |

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada (2006).

El resultado de los datos de la tabla de contingencia, muestra la existencia de significatividad en la diferencia de opiniones entre hombres y mujeres con un coeficiente de asociación moderado (V de Cramer = 0,4). Por lo tanto, se puede afirmar que las mujeres tienen una percepción diferente a los hombres en cuanto a sus posibilidades de promoción: las profesoras consideran que lo tienen más difícil mientras que los profesores no lo ven de la misma manera. A la luz de lo expuesto en el apartado anterior no podemos dejar de resaltar que las mujeres, en su conjunto, tienen una opinión más ajustada a la realidad.

Y, ¿cuáles son los factores que tienen más peso en importancia a la hora de facilitar la promoción en la carrera académica? Una pregunta del cuestionario nos da información al respecto. Los resultados vienen expresados en la siguiente tabla resumen:

Taula 5. Importància de determinats factors a l'hora de realitzar facilitar la promoció acadèmica

| | <i>Hombres</i> | | | <i>Mujeres</i> | | |
|-----------|----------------------|------------|-------------------------|----------------------|------------|-------------------------|
| | Poco+nada importante | Importante | Bastante+muy importante | Poco+nada importante | Importante | Bastante+muy importante |
| | % | % | % | % | % | % |
| Factor 1 | 16,3 | 30,1 | 53,6 | 9,7 | 20,8 | 69,5 |
| Factor 2 | 26,6 | 23,4 | 50 | 8,8 | 27,7 | 63,5 |
| Factor 3 | 5,7 | 12,1 | 82,2 | 3,9 | 12,3 | 83,9 |
| Factor 4 | 61,4 | 23,5 | 15 | 49,6 | 27 | 23,4 |
| Factor 5 | 29,7 | 41,9 | 28,4 | 28 | 33,3 | 38,7 |
| Factor 6 | 68,6 | 15,7 | 15,7 | 45,9 | 23,3 | 30,8 |
| Factor 7 | 14,8 | 31,6 | 53,5 | 5,2 | 29,4 | 65,4 |
| Factor 8 | 41 | 28,2 | 30,8 | 31,3 | 34,7 | 34 |
| Factor 9 | 10,9 | 16,7 | 72,4 | 5,8 | 12,3 | 81,8 |
| Factor 10 | 7 | 23,6 | 69,4 | 6 | 23,2 | 70,9 |
| Factor 11 | 3,2 | 21 | 75,8 | 5,3 | 15,1 | 79,6 |

Factor 1: Apoyo de la dirección del departamento. Factor 2: Apoyo de algún catedrático/a. Factor 3: Participación en grupos de investigación. Factor 4: Participación en grupos informales. Factor 5: Facilidad para las relaciones sociales. Factor 6: Influencias familiares. Factor 7: Disponer de buena información. Factor 8: Asumir cargos de gestión y/o representación. Factor 9: Disponibilidad de tiempo. Factor 10: Ambición personal. Factor 11: Currículum académico. Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada (2006).

En general, el 87% del PDI considera importante/bastante/muy importante el apoyo de la dirección del departamento a la hora de realizar la promoción académica. Del mismo modo, el 82,1% también considera primordial el apoyo de un catedrático. Respecto estos factores se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres: a pesar de que hombres y mujeres consideran los factores aludidos como importantes, las mujeres lo consideran con más intensidad.

En cuanto a la importancia de participar en grupos de investigación, a la hora de valorar este factor aún hay más unanimidad: el 95,2% del PDI lo considera importante/bastante/muy importante. En este factor no se aprecian diferencias de opinión entre profesores y profesoras. El 71,1% del PDI opina que es importante la facilidad para las relaciones sociales, el 64% considera importante también asumir cargos de gestión, el 91,6% da importancia a la disponibilidad de tiempo, el 96% al hecho de disponer de currículo académico y el 93,5% a tener ambición personal. No encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres para estos indicadores analizados. Donde sí encontramos, sin embargo, diferencias significativas es en el factor 7: disponer de buena información, donde las mujeres tienden a considerar más importante este hecho que los hombres, aunque conjuntamente el porcentaje que lo considera importante/bastante/muy importante se sitúa en el 89,9%.

Es interesante constatar pues que no se perciben grandes diferencias según el sexo en referencia a los factores considerados más importantes a la hora de realizar la carrera académica. Tanto hombres como mujeres consideran como factores más importantes para la promoción, en orden de importancia: la participación en grupos de investigación, disponer de buen currículum académico, la disponibilidad de tiempo y la ambición personal. Cabe destacar, sin embargo, otros factores que las mujeres consideran con más intensidad que los hombres, como la importancia de tener el apoyo de la dirección del departamento, el apoyo de un catedrático y disponer de buena información. En cambio, factores menos vinculados a la práctica académica (como la participación en grupos informales, la facilidad para las relaciones sociales, la participación en cargos de gestión y/o representación y las influencias familiares) han sido poco valorados por ambos géneros.

5. Discursos que legitiman. Las opiniones del PDI.

¿Una cuestión de género?

El análisis realizado sobre la carrera académica de las profesoras y los profesores ha permitido dibujar el mapa de las trayectorias profesionales del colectivo docente e investigador de la URV desde la perspectiva de género. Consideramos este análisis como imprescindible para contribuir a la eliminación de las diferentes formas de discriminación por razón de género que se siguen dando en el contexto universitario. La eliminación de las diferentes formas de discriminación es el objetivo principal de las políticas de igualdad desarrolladas en las diferentes universidades en los últimos años (especialmente después de la aprobación de la Ley 3/2007) con la implementación de planes de igualdad.

¿Cuáles son las ideas y percepciones que sustentan la desigualdad en las universidades?
¿Qué justificaciones hace el PDI respecto a su situación en clave de género? El objetivo principal de las entrevistas dirigidas ha sido que las personas narraran sus experiencias

y vivencias dentro de la Universidad. Esto ha resultado más difícil en el caso de los hombres que en el de las mujeres. Una visión panorámica de las entrevistas permite identificar claramente dos tipos de discursos en función del género, fruto de la forma diferente que hombres y mujeres tienen de estar y sentir la Universidad.

En la mayoría de los casos, los hombres entrevistados han desplegado una estrategia defensiva y distante ante las preguntas planteadas. Respuestas breves y casi estandarizadas, mostrando cierta dificultad para elaborar una narración autónoma, que es lo que principalmente se buscaba. Los discursos de los profesores entrevistados caracterizan una trayectoria profesional marcada por la continuidad y linealidad, en la que destaca la vivencia del proceso de promoción profesional de forma casi exclusivamente individual. Esta promoción se presenta en los discursos de los hombres como un fenómeno “natural”, como si no pudiera ser de otra manera. En cambio, las narraciones de las profesoras se definen por una actitud más participativa y fluida, posiblemente porque no había tanta tensión entre la temática tratada y la entrevistada. Ahora bien, sus discursos, llenos de contradicciones, incertidumbres y roturas, muestran la complejidad y las dificultades vividas a lo largo de su trayectoria profesional.

A pesar de las diferencias mencionadas, se convierte en sorprendente la posición unánime que mantienen los profesores y las profesoras respecto a la existencia de discriminación en el seno de la URV. La negación de la discriminación es una constante en los discursos de ambos colectivos. Contrariamente a este discurso de negación, tanto los hombres como las mujeres recogen testimonios de situaciones en que esta discriminación o desigualdad se ha dado. Estos testimonios son catalogados como rumores y, en las entrevistas, se huye de entrar en detalles porque, nos dicen, son casos que no se conocen de primera mano. Asimismo, entre el colectivo integrado por las becarias y ayudantes, tampoco se percibe ninguna preocupación específica derivada de su condición de mujer o por encontrarse varadas en la base de la jerarquía universitaria. Es importante hacer mención, cuando se habla de discriminaciones, que en prácticamente todos los casos siempre que se denomina la discriminación se atribuye a discriminaciones directas, obviando, por desconocimiento o interés, otras formas de discriminación indirecta, que son las que efectivamente se dan. Es más, se pueden distinguir tres posiciones siguiendo a Arranz (2004) en la explicación de la asimetría o la discriminación por razón de género, muy pocas veces considerada de forma explícita como sexismo:

1. Justificaciones de tipo *esencialista* que reconocen la existencia de discriminaciones en el contexto universitario. Según esta postura las desigualdades son el resultado de las diferencias biológicas, psicológicas o de socialización entre los hombres y las mujeres, dando lugar a roles diferenciados. Desde estos argumentos la desigual distribución en los diferentes campos del conocimiento o en la pirámide profesional es fruto de que las mujeres privilegian sus roles femeninos, como el deseo de ser madre, sobre objetivos profesionales más ambiciosos. Según este punto de vista las mujeres escogerían “libremente” esta situación.
2. A su vez aparece otro tipo de argumento más *igualitario* que, a diferencia del anterior, no considera significativas las diferencias de género observadas en la vida universitaria. Las desigualdades con el tiempo acabarán desapareciendo, superarlas es una

cuestión generacional, ya que apela a la lentitud que implica toda transformación social. La solución, en este caso, pasa por saber esperar.

3. Finalmente, nos encontramos con justificaciones de tipo *científico-meritocrático*. Quien se sitúa en esta postura se aferra a la neutralidad y objetividad de la ciencia y del sistema de educación superior.

Sin embargo, en ninguna de estas representaciones del profesorado universitario se identifica la existencia de alguna forma de dominación masculina como principio estructurante del problema. Es más, se rehuye el conflicto y se intenta cubrir las fisuras poniendo por ejemplo la feminización que presentan determinadas disciplinas (segregación horizontal) como una muestra del entorno igualitario que representa la Universidad. Estas representaciones ideológicas influyen en las prácticas universitarias (tanto en las instituciones como en la producción de conocimiento) de tal forma que (estas pre-nociones o racionalizaciones) protegen la “cultura masculina” de la Academia para seguir dominando en nombre de la racionalidad, la neutralidad y la objetividad. Esta construcción masculina de la realidad, basada en la supuesta neutralidad de valores del espacio público, facilita que las mujeres toleren sin réplica las prácticas discriminatorias que se producen y explica las paradojas en las que se encuentran inmersas las profesoras universitarias.

En las entrevistas realizadas se constata que si bien las profesoras, en gran parte, se autorreconoce como un grupo con la misma valía que los hombres (dedicación, méritos, formación, etc.) al mismo tiempo declaran encontrarse ante una situación social y universitaria más “desfavorable” que ellos⁴ (por ejemplo, en los apoyos recibidos por parte del departamento, en las dificultades ligadas a la maternidad, etc.). La interiorización de la división sexual del trabajo (Torns, 1999, 2007), como un hecho inscrito en la naturaleza de los hombres y las mujeres, condiciona el desarrollo de la identidad de los sujetos. Esta identidad diferenciada, producto de la socialización de género, significa, en el caso de las mujeres, el mayor obstáculo para acceder y promocionarse profesionalmente, en igualdad de condiciones. En primer lugar porque las mujeres están obligadas a elegir entre mantenerse en la competencia profesional o relegar esta faceta para compatibilizarla con las obligaciones familiares. La compatibilización de roles se presenta como una problemática exclusiva de las mujeres, tal y como se cristaliza en los discursos. Para las profesoras la dedicación profesional en la Universidad comporta tener que pagar un peaje muy elevado, teniendo que renunciar a diferentes aspectos de la vida familiar, afectiva y emocional, poniendo de manifiesto que para competir y alcanzar los requisitos, prácticamente, se ha de mantener un compromiso exclusivo con la academia. Los esfuerzos para promocionarse y hacerse un hueco dentro de la institución se suma el trabajo de desarrollar el rol de buena madre y esposa.

4. Ante la pregunta si las mujeres lo tienen más difícil para promocionar. Las mujeres responden mayoritariamente que sí y los hombres mayoritariamente que no. Ante la misma realidad dos posiciones opuestas: los profesores declaran que no (enumeran, para justificar su posición, las mujeres de su entorno más inmediato que son jefes de departamento o directoras de grupos de investigación).

6. Reflexiones finales

En el caso de la URV, el estudio que hemos realizado nos permitió hacer una radiografía muy precisa de la situación del propio personal, por lo que hemos podido ver cómo las trayectorias laborales de hombres y mujeres son diferentes, y en qué aspectos. Podemos apuntar cuatro conclusiones sobre la desigualdad en el caso del PDI:

- La situación entre hombres y mujeres en la URV es desigual en favor de los primeros, tanto en la posición laboral como las trayectorias profesionales.
- Los hombres y las mujeres del PDI presentan diferencias con respecto a las variables *de origen* (edad, grado de titulación, ámbito de conocimiento).
- Con todo, estas variables *de origen* no explican la totalidad de la desigualdad existente dentro de la comunidad docente e investigadora. Hay que tener en cuenta factores propios de la dinámica universitaria y que implican un desigual acceso a otro tipo de variables que consideramos como *estructurantes*.
- Esta desigualdad se da, sobre todo, en las esferas más elevadas de la jerarquía universitaria, a la que tienen un mayor acceso los hombres. Por lo tanto, la trayectoria laboral no presenta las mismas facilidades para unos que para otros.

A pesar de la progresiva feminización de la comunidad universitaria, la presencia de mujeres entre el profesorado universitario sigue siendo notablemente inferior a la de los hombres, especialmente en determinadas áreas del conocimiento, por ejemplo el ámbito científico de las técnicas, o a determinados niveles profesionales, como ahora las cátedras. Esta segregación horizontal y vertical rompe con la imagen de la Universidad como un ámbito igualitario en el acceso y la promoción profesional de los hombres y las mujeres en el colectivo docente e investigador.

Si tuviéramos que poner un título a las conclusiones obtenidas, debería ser doble. Por un lado, sería la falta de claridad y transparencia en los criterios de selección y promoción que el colectivo docente e investigador atribuye al funcionamiento de la Universidad. El segundo titular sería que la claridad por sí sola no es el camino de la igualdad. Respecto al primer título tenemos que decir que existe un consenso generalizado entre el PDI a favor de una cultura de la transparencia. Es de destacar que, aunque los profesores de sexo masculino también reclaman una mayor transparencia en el proceso de la promoción, este es un discurso fundamentalmente de las mujeres. Son las mujeres las que protagonizan el discurso de la reivindicación de la claridad y transparencia de las “reglas de juego”. Sin embargo, es imprescindible apuntar que la transparencia por sí sola no hará mejorar las posibilidades de promoción de las mujeres a no ser que, conjuntamente con la transparencia, se trabaje para asegurar que la universidad como organización asume una política de erradicación de la arbitrariedad en los procesos.

Se ha constatado que la Universidad no es ajena a la discriminación por razón de género existente en la sociedad, sino que contrariamente a la visión generalizada, es un espejo. Sin embargo, la mayoría de sus miembros no tienen esta percepción, ni tampoco las mujeres, especialmente las más jóvenes. Sólo en el caso de aquellas que se plantean promocionar y, sobre todo, si quieren formar una familia, perciben las primeras dificultades. No se trata sólo de problemas de conciliación, dado que aún persisten estructuras y mentalidades

estereotipadas que actúan en paralelo a las redes de poder implícitas que dificultan la incorporación de las mujeres a la organización.

Procurar la igualdad de género en el sistema universitario no es sólo una cuestión de justicia social (democrática) sino que, tal y como apunta el informe ETAN (2000), es un indicador de excelencia en la comunidad científica. Es por ello que la comunidad universitaria debería adoptar y utilizar estrategias y medidas concretas que eviten la discriminación por razón de género, especialmente para aquellas de carácter implícito (indirecto o inconsciente), alejándose de enfoques bienpensantes o benevolentes (de hacer concesiones, de ayudar o que tratan como víctimas). La evaluación de la calidad en el entorno universitario debería pasar por controlar los sesgos de género que se producen en la universidad, ya que la calidad de la ciencia pasa por desarrollar una investigación más sensible al género.

7. Bibliografía

IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2000). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

V Pla d'Acció i Desenvolupament de les Polítiques de Dones a Catalunya (2005—2007). Barcelona: Generalitat de Catalunya. [Aprobado por el acuerdo de Gobierno el 22 de marzo de 2005]

2005 Informe de la Comissió al Consell, al Parlament Europeu, al Comitè Econòmic i Social Europeu i al Comitè de les Regions sobre la Igualtat entre Dones i Homes (2006). Bruselas: Comisión Europea.

ASTELARRA, J. (2004). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Cátedra.

CALLEJO GALLEGO, Javier; GÓMEZ ESTEBAN, Concepción; CASADO APARICIO, Elena (2004). *El techo de cristal en el sistema educativo español*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. [CIDE / Instituto de la Mujer]

CARRASQUER, P.; TORNS, T.; TEJERO, E.; ROMERO, A. (1998). «El trabajo reproductivo». *Papers*, núm. 55.

CARREÑO, A. (1998). *La carrera de les professores universitàries*. Barcelona: Institut Català de les Dones: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

CONSELL SUPERIOR D'INVESTIGACIONS CIENTÍFIQUES. COMISSIÓ DONES I CIÈNCIA (2004). *La posició i producció de les investigadores del CSIC a Catalunya: Informe intern*. Barcelona: CSIC.

Datos y cifras del sistema universitario, curso 2005—2006 (2005). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo de Coordinación Universitaria.

ETAN. EXPERT WORKING GROUP ON WOMEN AND SCIENCE (2000). *Política científica de la Unión Europea: Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros*. Bruselas: Comisión Europea.

GARCÍA DE CORTÁZAR, M. L. (1997). *Mujeres en minoría: Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

GARCÍA DE LEÓN, A. (2001). *Las académicas: Profesorado universitario y género*. Madrid: Instituto de la Mujer.

IZQUIERDO, M. J. [et al.] (2004). *El sexisme a la UAB: Propostes d'actuació i dades per a un diagnòstic*. Barcelona.

- MARUANI, M.; ROGERAT, Ch.; TORNS, T. (2000). *Las nuevas fronteras de la desigualdad: Hombres y mujeres en el mercado del trabajo*. Barcelona: Icaria.
- MINISTERI DE CIÈNCIA I INNOVACIÓ (2008). *Datos básicos del sistema universitario español: Curso 2008—2009*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- MIT (1999). «A study on the status of women faculty in science at MIT». *The MIT Faculty Newsletter*, edición especial, vol. XI, núm. 4. También disponible online en: <http://web.mit.edu/fnl/women/Fnlwomen.htm>.
- PASTOR, I. [dir.] (2007). *Dones i homes a la URV: Un estudi de les desigualtats per raó de gènere*. Tarragona: URV.
- She figures 2003: *Women and science, statistics and indicators (2004)*. Bruselas: Comisión Europea.
- TORNS, T. (1999). «Las asalariadas: un mercado con género». A: MIGUÉLEZ, F.; PRIETO, C. *Las relaciones de empleo en España*. Madrid: Siglo XXI.
- TORNS, T. [et al.] (2007). *Les dones i el treball a Catalunya: Mites i certeses*. Barcelona: Institut Català de les Dones.

La alianza de las maestras

Apuntes sobre la renovación pedagógica
en la formación inicial del profesorado



09

Antoni Tort Bardolet
Director del Departamento de
Pedagogía de la Universidad de Vic



La alianza de las maestras

Apuntes sobre la renovación pedagógica en la formación inicial del profesorado

1. Los retos de la formación inicial: un largo camino

De las normales a las facultades, de una formación de maestros no cualificada, por debajo de los bachilleratos de la época, a los estudios de grado en la Universidad que se quiere europea. Los llamados “estudios de Magisterio” han tenido una larga historia de avances y retrocesos, muy condicionada por la consideración que la sociedad ha ido dando a la educación básica, a la escuela, a la educación infantil y primaria. Mirando hacia atrás reconocemos sin duda el intento, breve pero claro, de la Segunda República para mejorar las retribuciones, así como la consideración social del profesorado, y para equiparar las condiciones profesionales de la enseñanza, de hombres y mujeres. Tras la Guerra Civil española, con la durísima represión del cuerpo de enseñantes, el régimen político de Franco echaba por la borda un incipiente sistema educativo de calidad y situaba los valores ideológicos del régimen como base de los contenidos escolares. La formación de las maestras se supeditaba al diktat de la Sección Femenina. Al mismo tiempo se ensalzaba un vocacionalismo azucarado para las jóvenes generaciones de maestras que se formaban en las normales, asociándolo a una feminización de la profesión, como ocupación ideal para la mujer, un hecho que se mantiene parcialmente y que esconde el menosprecio hacia la educación básica, la exclusión y / o la autoexclusión de la mujer de otras parcelas mejor remuneradas y de prestigio reservadas a los hombres¹.

Los cambios a finales de los sesenta y las normas renovadoras vinculadas a la Ley General de Educación (1970), con el franquismo todavía vigente, comportaron la incorporación de las normales en la Universidad y la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE).

El impulso que supuso la consecución del nivel universitario en la formación inicial del profesorado a inicios de los setenta fue un importante factor, no el único, (no hay causas únicas para los cambios en educación) de mejora del sistema escolar y supuso el desembarco en la profesión docente de nuevos contingentes con aspiraciones de hacer avanzar la educación. Hoy, el espacio europeo ha ayudado a lograr una vieja aspiración que es la de situar la formación del profesorado de educación infantil y primaria en el mismo nivel en cuanto a duración de sus estudios a la de otras profesiones relevantes, un hecho que corrige una persistente anomalía, llena de hipocresía social hacia la educación básica. Estamos en mejores condiciones, pues, de afrontar el futuro inmediato dirigiéndonos hacia la construcción de una profesionalidad docente ajustada a las necesidades de la sociedad contemporánea, con la mejora de la formación pedagógica globalizadora combinada con

1. Véase: San Roman, S. (1998), *Las primeras maestras*. Barcelona: Ariel. También, Monés i Pujol-Busquets, J.M. (2000), *L'escola Normal de Barcelona (1845-1972)*. Barcelona: Publicacions de la UB.

la especialización en determinadas áreas y ámbitos del saber, estrechando la vinculación con otras facultades universitarias y con el conjunto del sistema educativo en sus diferentes etapas y sectores. Y superando gastados dilemas: “En algunos países se critica que el sistema ignore la pedagogía, en otros, en cambio, que se la privilegie excesivamente. Las dos competencias son necesarias, y ni la formación inicial ni la formación permanente deben sacrificarse la una por la otra”².

En la actualidad, hay que seguir avanzando, pues, hacia la apertura a nuevos procedimientos no siempre convencionales de enseñanza-aprendizaje. Entre otras cosas porque la finalidad de la formación del profesorado no sólo implica preparar para enseñar, sino que supone preparar para continuar aprendiendo en contextos escolares y educativos diferentes y cambiantes. Y es que las instituciones educativas son, hoy, instancias multifuncionales en relación a lo que la sociedad se ha puesto de acuerdo en exigir y, a menudo, en lo que no se ha puesto de acuerdo, también. Efectivamente, la escuela, pero también otros entornos educativos, ejercen múltiples funciones, explícitas e implícitas: de la custodia al aprendizaje formal reflejado parcialmente en informes y evaluaciones; del entrenamiento en habilidades a funciones de distinción social. En definitiva, instituciones multidimensionales (una gran cantidad y variedad de acontecimientos), con una alta simultaneidad (que suceden al mismo tiempo), con una intensa inmediatez (las interacciones en las aulas) con una gran imprevisibilidad (interrupciones y cambios), con publicidad (en buena medida, los hechos se producen en contextos públicos) y con historia (un curso escolar, las etapas educativas como acumulación y evolución)³.

Es evidente, pues, que los problemas relacionados con el profesorado y su formación no son sólo, ni siquiera predominantemente, de carácter técnico, ya que hay que plantear las interrelaciones con realidades más amplias, con mecanismos que afectan a las relaciones sociales en las sociedades complejas, la división del trabajo, la estructura del control y el reparto del mismo en el sistema educativo y en la sociedad. Los fenómenos que suceden en las aulas exigen del profesorado ciencia, destrezas, técnicas pero también capacidad de valorar las consecuencias educativas que se derivan de su acción. Y finalmente comprometen al docente en la necesidad de construir su acción práctica con criterios morales y éticos:

La formación no implica únicamente la formación de una mente ordenada y pensante, sino que debemos entrar claramente y de manera inseparable en el campo de los valores. Entendemos la libertad como capacidad de conciencia, como capacidad de pensar por uno mismo, como capacidad de elegir. Entendemos la igualdad como capacidad de duda y de reconocimiento de la necesidad de comunicación con los demás (...). Nadie se puede construir sin la idea de conflicto, si no llega a sentir la inquietud que da la distancia entre lo que “uno es” y lo “que debería ser”, y esta inquietud es el principio de la cooperación⁴.

2. DELORS, J., et a (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/París: UNESCO.

3. TORRES SANTOMÉ, J., (1999): “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas”. Prólogo a: Jackson, Ph. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

4. BENEJAM, P. (2005), “Una reflexió sobre educació i algunes experiències”, a AAVV., *Mirades al segle XXI*. Vic: Eumo editorial.

Es por ello que la figura del profesorado como profesional reflexivo, en la formulación de Donald Schön⁵, o vinculado a una concepción de artesanado en el sentido que le da Richard Sennett⁶ tienen sentido por el hecho de entender la actuación docente en una constante interacción con el contexto concreto en el que trabaja, utilizando la reflexión como herramienta fundamental para vincular teoría y práctica. Maestras y maestros, pues, que se sitúan en el centro de la cultura de la tarea, en palabras de C. Handy⁷. Una cultura docente alejada de cualquier tentación corporativa (cultura del rol), que no depende necesariamente de los planes administrativos y de sus fines institucionales. Efectivamente, la acción pedagógica de fondo no debe confundirse con directrices gubernamentales, con legislaciones o normativas en materia educativa. Aunque las condiciones no siempre son propicias, lo cierto es que las propuestas de formación deben estar vinculadas al máximo en la práctica diaria del profesorado y de los centros. Priorizando la vía de las situaciones concretas más que la vía de las características generales. Por el contraste de casos en diferentes contextos, por la comparación y no por la homogeneización. Intervenciones sectoriales e incisivas, más que intervenciones pretendidamente totalizantes que pretenden abarcar grandes números y grandes objetivos. Sin contextualizar en instituciones, en colectivos concretos, en el papel del aparato administrativo, las definiciones demasiado esquemáticas de los cambios educativos acaban produciendo fenómenos poco relevantes, superficiales, inconsistentes, puntuales. Del mismo modo, las críticas generales y esquemáticas a los cambios educativos solo abonan regresiones imposibles⁸.

Además, hoy, la formación vinculada al aprendizaje personal y social es un proceso abierto que dura toda la vida a partir de la interacción con viejas y nuevas instancias educativas de la sociedad en que vivimos. Redes, instituciones, servicios y entidades conviven en un mundo en el que se modifican los parámetros de espacio y tiempo en las relaciones sociales y donde la implosión mediática juega un papel destacado en las vidas de las personas. En este entorno lleno de incertidumbres pero también de virtualidades, la contemporánea formación inicial del profesorado debe proponer estrategias pedagógica-didácticas en medio de creencias no consensuadas en su entorno social y debe priorizar actuaciones en medio de contradicciones culturales evidentes. Y, en fin, ha de abrir nuevos espacios educativos que vayan más allá de las estructuras y dependencias administrativas, nuevos espacios de encuentro para dar respuestas a las necesidades de crecimiento de personas y grupos.

La formación del profesorado para nuestras escuelas debe estar menos cerca de las necesidades administrativas de los sistemas y más en la dirección de formar personas dispuestas a asumir las incertidumbres del cambio, capaces de afrontar el *reality shock*, el contacto con la realidad; personas receptivas a un entorno educativo que es el resultado y el espejo de una sociedad contradictoria y heterogénea y dispuestas a aceptar el conflicto como elemento indispensable para crecer colectivamente.

5. SCHÖN, D. (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.

6. SENNETT, R., (2009), *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

7. HANDY, C. and AITKEN, R. (1986), *Understanding schools as organisations*. London: Penguin books.

8. SCHÖN, D. (1998), *El profesional reflexivo...op. cit*

2. Entre la escuela y la universidad. Un continuo con muchas conexiones

La mejora de la formación inicial ha sido un proceso que no puede explicarse únicamente desde la Universidad. Y menos si se trata de la formación del profesorado. Se ha transformado desde dentro pero también ha evolucionado gracias a la fuerza de la renovación pedagógica desarrollada de manera horizontal desde una multiplicidad de agentes que se afanaban para transformar el conjunto de la educación. A lo largo del franquismo se adelantará al margen de los organismos gubernamentales. Las universidades, herederas aún del nacionalcatolicismo que impregnaba la pedagogía oficial franquista, evolucionaron lentamente, a pesar de las honrosas excepciones singulares. En la época de la transición política, el crecimiento y los cambios se producen en una red de complicidades, unos vasos comunicantes que unen asociaciones de enseñantes, como Rosa Sensat, con las escuelas de verano de Barcelona y comarcas, con editoriales y distribuidoras (Laia, Enlace...), con entidades de todo tipo (asociaciones vecinales, grupos cristianos de base), con colegios profesionales (Colegio de Doctores y Licenciados...) con nuevas revistas (*Cuadernos de Pedagogía...*), etc. Así mismo, la transformación de las antiguas normales en escuelas universitarias con la incorporación de profesorado joven vinculado a aquellos entornos, refuerzan los vínculos colectivos y potencian la renovación pedagógica.

Teníamos los modelos de Rosa Sensat, los cursos de verano y de invierno, habíamos estudiado todo lo que se había hecho durante la República y de todo ello salieron las principales ideas. Tenía que ser una escuela de maestros muy profesional, es decir, teníamos que preparar a las maestras y los maestros para que se pudieran poner ante una clase sin traumas. (...) Y tenía que ser una escuela plenamente universitaria, aunque la Universidad no consideraba los estudios de magisterio como los de las demás facultades, queríamos una formación al más alto nivel, universitaria y democrática⁹.

En definitiva, las propuestas renovadoras llegan de la mano de la formación permanente por parte de grupos y entidades, de personas que se mueven a caballo de las renovadas escuelas de maestros y de las entidades que dinamizan el campo escolar. Así pues, junto a los cambios estructurales, de leyes como las que ya hemos mencionado, las fuerzas que hacen avanzar la formación inicial es multidireccional y con una gran fuerza horizontal y transversal entre instituciones y movimientos que contaminan positivamente y movilizan las universidades. El contexto es múltiple: nuevos perfiles del profesorado en las viejas y nuevas escuelas de Magisterio (hoy facultades); escuelas de verano; cursos y seminarios de formación; la actuación directa en las escuelas el alumnado: un conjunto complementario de conexiones, indispensables para la formación inicial. Así se incorporan a ésta muchas personas fogueadas ya en cursos de formación, en el asesoramiento a las escuelas, en la docencia en las escuelas de verano... Muy probablemente, este debería ser un trayecto más habitual, más fluido, de ida y vuelta si se quiere, en el que expertos didactas, personalidades creadoras e

9. Entrevista a Pilar Benejam por el autor de este texto. Universidad de Vic. Documento en curso de publicación, en el marco del proyecto «Catalanes rellevants» del Grup de Recerca Consolidat “Estudis de gènere: traducció, literatura, història i comunicació”.

innovadoras en el campo escolar acceden a la docencia universitaria para aportar todo su bagaje. Porque no puede explicarse la evolución general de la formación inicial universitaria en Cataluña y España sin la retroalimentación y la tarea de suplencia de otras entidades y con la importancia cuantitativa y cualitativa de una tupida red de cursos, seminarios, grupos de trabajo, que durante décadas se desarrollan a lo largo del territorio y que crean intensas dinámicas de trabajo y formación, como explica María Antonia Canals:

Aprendí a trabajar en equipo, en el sentido de profunda colaboración con otros enseñantes. Esto representó para mí la posibilidad de abrir los ojos más allá de mi visión de la enseñanza y enriquecerme con las aportaciones de otros compañeros y compañeras. Todos aprendíamos de todos porque no sabíamos casi nada, y era muy real que lo necesitábamos todo¹⁰.

La mejora de la formación tiene que ver con la renovación constante del sistema educativo y la escuela y la Universidad son dos ámbitos educativos que deben alimentarse mutuamente pero que a veces se encuentran separados por un desconocimiento disimulado bajo insostenibles distinciones entre teoría y práctica. Numerosas experiencias escolares desautorizan una dicotomía simplista que ubica de forma exclusiva la teoría a la Universidad y la práctica en la escuela. Como señalan Kemiss y Carr, “[...] la relación entre lo teórico y lo práctico no debe ser de manera que la teoría ‘implique’ la práctica ni que ‘se derive’ de la práctica, ni siquiera que ‘refleje’ la práctica. Se trata de que en el momento de someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, por el hecho de informar y transformar las maneras con las que la práctica se experimenta y se entiende. Es decir, que no hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y la reflexión¹¹.”

Asimismo, y volviendo al Informe Delors¹², las instituciones de formación inicial deben fomentar una práctica y una búsqueda educativas de doble dirección, la primera dirección va dirigida a aumentar el prestigio, el protagonismo, así como el interés por la formación, en el seno de las universidades. Es una cuestión importante debido a que la formación de maestros tiene una historia reciente en el seno de la Universidad. Pero sería un error mirar sólo hacia la Universidad: la segunda dirección va dirigida a los centros de enseñanza no universitaria, facilitando que el futuro profesorado esté en contacto con personas experimentadas y con investigadores e investigadoras de las diferentes disciplinas de los dos ámbitos, universitario y no universitario. Hace ya más de setenta años, en un momento en que se intentaba conectar mejor y más estrechamente los estudios de magisterio con los estudios de pedagogía, J. Xirau señalaba: “Que la universidad recupere y mantenga la dignidad de la escuela que tan a menudo tiende a perder, y que en la escuela penetre y

10. AAVV (2001), *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1.940-1.980). Fets i records*. Barcelona: Eds. 62, Rosa Sensat.

11. CARR, W.; KEMIS, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

12. DELORS, J. et. al., (Informe UNESCO), *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/París: UNESCO. Op. Cit.

resuene el alma auténtica de la universidad”¹³. El ilustre antecedente de la Escuela Normal de la Generalitat en los años treinta es un buen ejemplo de este vínculo, de esta alianza entre maestros que, a caballo de la cátedra y el territorio, del aula al Paraninfo, construyen una estrecha red para la mejora del sistema educativo, empezando por la educación infantil y llegando a la universidad.

3. Nombres propios y algunos antecedentes

En esta alianza dentro y fuera de la Universidad para la evolución y mejora de la formación inicial hay siempre figuras líderes que empujan los procesos de cambios, paralelamente a los cambios estructurales, a las condiciones legales y los contextos sociales políticos. De una larga lista de antecedentes ilustres, podríamos recordar a Pilar Pascual (1827-1899), maestra y directora de escuelas públicas y privadas de Barcelona, que fue “regente de la escuela práctica agregada a la Normal de Barcelona” y que, entre numerosas publicaciones, escribió: *La Educación de la Mujer. Tratado de Pedagogía para las maestras de Primera Enseñanza y aspirantes al Magisterio* (1896). Citaremos también a Ángela Vallès, nacida en Igualada (futura madre política de Rosa Sensat), que fue una de las primeras alumnas de la nueva Escuela Normal de Barcelona. Posteriormente, estudió para maestra normalista en Madrid. Este título, que habilitaba para dar a clase en escuelas superiores y normales, se podía estudiar en Barcelona en el caso de los chicos, las chicas solo podían hacerlo en Madrid. A finales del siglo XIX ingresó como profesora numeraria de Ciencias en la Normal de Barcelona. Podemos recordar el papel de las maestras que viajan por Europa y aportan en sus conferencias y cursos los aires de renovación internacional, como Rosa Sensat (1873-1961), Celestina Vigneaux (1878-1964), Leonor Serrano (1890-1942) o Anna Rubiés (1881-1963). Vale la pena recordar también la maestría y el compromiso social y político de Pepita Uriz, Catedrática y Directora de la Escuela Normal de Lleida. Su labor pedagógica y su influencia en los medios educativos en tierras leridanas y en toda Cataluña dejaron un enorme legado truncado por la Guerra Civil y el exilio. A su vez, Margarita Comas (1892-1973), formada en el King’s College británico y en la Sorbona de París, es uno de los primeros ejemplos de formadora de maestros y mujer de ciencia a nivel internacional. Doctora en Ciencias, ocupa la dirección en la Escuela Normal de Tarragona desde donde, posteriormente, se incorpora al grupo de profesores que conforman la Escuela Normal de la Generalitat de la que fue vicerrectora y, posteriormente, accede como profesora a la Universidad Autónoma republicana, junto a los profesores Xirau, Mira, Santaló y tantos otros.

Dos personalidades significativas, que forman parte de nuestra historia más reciente, son Maria Rúbies (1932-1993) y Marta Mata (1926-2006) relevantes en el campo político y en el campo educativo. La primera, Maria Rúbies, participa ya pronto en las primeras escuelas de verano de Rosa Sensat y hace de profesora en la Escuela de Jardineras del CICF. También participa en el desarrollo de la formación del profesorado tanto en Bellaterra como Girona y Lleida. A mediados de los setenta se convierte en responsable de la delegación del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB en Lleida, desde donde promueve la catalanización de la enseñanza, organizando cursos en las comarcas de Lleida. Asimismo, y

13. XIRAU, J., (1.986) *Pedagogia i vida*. Vic: EUMO ed. Col. “Textos pedagògics”, nº 7, p. 152.

con la restauración de la Generalitat, organiza el reciclaje de catalán y participa activamente en numerosas escuelas de verano. Entre otras responsabilidades, asume la dirección de la Escuela Universitaria de Maestros de Lleida y la vicepresidencia de la Comisión Gestora de la Universidad de Lleida.

Probablemente no se puede entender la formación de maestros en Cataluña sin la figura de Marta Mata. No fue una docente universitaria pero la Universidad la galardonó con su máximo reconocimiento, el Doctorado *Honoris Causa* (UAB, 1999). Fundadora y dirigente de la ya citada Asociación de Maestros Rosa Sensat, se ha convertido en una referencia ineludible para amplios sectores académicos, sociales y políticos de nuestro país, ejemplificando en su trayectoria vital la síntesis entre una actuación política que se afana en colocar la educación como primera prioridad de un país, mediante la reflexión y la acción pedagógicas dirigidas a formar al profesorado y a orientar el crecimiento cultural de las jóvenes generaciones.

Una panorámica exhaustiva merecería otro tipo de escrito que no dejara en el tintero numerosos perfiles de maestras y formadoras¹⁴. Son sólo algunos apuntes ejemplares de una historia que puede alargarse en el tiempo y que puede ampliarse en los perfiles. Para concluir este texto que vincula mujer, ciencia y formación del profesorado, nada mejor que citar a las dos grandes profesoras vinculadas a la formación inicial galardonadas ambas por su excelencia universitaria con la distinción Joan Lluís Vives que otorga la Generalitat de Cataluña¹⁵ justamente en reconocimiento a su labor en la innovación pedagógica y didáctica en sus respectivos campos y en la formación del profesorado. Se trata de M^{ra} Antonia Canals y de Pilar Benejam, reconocidas también con la condecoración de la Creu de Sant Jordi, además de otros homenajes. Eméritas en activo, incorporan, desde personalidades muy diferentes, algunos de los elementos significativos, de cruce, conectores de esta alianza entre la Universidad y la escuela.

M^{ra} Antonia Canals (Barcelona, 1930) ya había hecho de maestra en Virtèlia, en el Instituto Francés, en la escuela Talitha y había creado y dado vida a una experiencia escolar de un gran coraje, Ton i Guida, una escuela creada en el barrio de Verdum (ahora Nou Barris). Una zona de Barcelona donde vivían, a principios de los sesenta, miles de personas sin los servicios adecuados (alcantarillado, agua corriente) y con cientos de niños sin escolarizar. También había fundado la Asociación Rosa Sensat y había participado en el arranque de las escuelas de verano y otros cursos para maestros. Después de toda estas experiencias M^{ra} Antonia Canals se incorpora como profesora en la Universidad, en las escuelas de Magisterio. No porque fuera su aspiración, su experiencia como estudiante universitaria no le permitía hacer juicios muy favorables en relación a dicha institución. Pero cedió pensando fundamentalmente en la formación de maestros:

[...] necesitaban a alguien que enseñara matemáticas pensando en cómo aplicarlas en la escuela. Me había prometido a mí misma que no pondría nunca más los pies en

14. Véase: TORT, A. (2006), "Mestres". En: Godayol, P., *Catalanes del XX*. Vic: EUMO.

15. El decreto de creación del galardón es de 1996.

la universidad, pero al final acabé claudicando por una vez en la vida. Pensé que mi experiencia podía aportar modestamente algo en el mundo del magisterio¹⁶.

Será profesora en la Universidad Autónoma de Barcelona, la Escuela de Magisterio de Vic y la Escuela de Magisterio de Girona donde obtendrá la plaza titular de Didáctica de las Matemáticas en 1982. En las Facultades de Vic y Girona ejercerá la docencia hasta su jubilación preceptiva y aún más allá de esta fecha, en forma de colaboraciones y como profesora emérita en Girona.

Por su parte, Pilar Benejam (Ciutadella, 1937), después de hacer estudios de maestra en Palma de Mallorca, estudió Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Al finalizar, creyó necesario profundizar en una disciplina y se licencia en Geografía e Historia. A partir de 1963 se convierte en becaria del CSIC, ayudante en la UB y becaria de la Normal de Barcelona. Pero vuelve a la escuela a hacer de maestra en la enseñanza básica, en las escuelas Talitha y Costa i Llobera. Se incorpora más tarde a la recién creada Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y participa en el proyecto de una nueva Escuela de Magisterio de la UAB, en Sant Cugat, de la que será su directora (1974-1979). En una larguísima trayectoria, Pilar Benejam concilia en una síntesis coherente la reflexión teórica, la divulgación de nuevos modelos en la didáctica de la geografía y la práctica educativa, y el rigor científico, sin dejar nunca de dar clases a los niveles no universitarios:

Hay personas que creen que es contrapuesto, que si enseñas a pensar no adquieren conocimientos. No es así, para enseñar a pensar hay que pensar algo y con mucho rigor porque si no, no enseñas a pensar. Hay que enseñar la asignatura con rigor, pero de manera que los alumnos participen, piensen y reflexionen. [...] Pienso que en la enseñanza hay que tener en cuenta dos cosas. Por un lado, el rigor científico, porque en la escuela se va a aprender y, por otro lado, la didáctica. Se puede ser muy riguroso en la ciencia y ser muy didáctico. Una cosa no contradice la otra. A veces se enseña de una manera que la gente no lo pasa bien. Tengo un gran respeto por la ciencia y creo que un docente tiene que estudiar siempre y debe estar siempre dispuesto a aprender y a revisar conceptos¹⁷.

Benejam elabora modelos de mejora de la formación del profesorado, piedra de toque de cualquier sistema educativo. Simboliza la normalización de una pedagogía universitaria que recupera su papel en los niveles superiores del sistema gracias justamente al fuerte compromiso en la mejora del conjunto de la educación en todas sus etapas y ámbitos.

Las dos personalidades, Canals y Benejam, sirven de ejemplos concretos para poner de relieve algunos de los rasgos esenciales de la mejora de la formación inicial del profesorado en las últimas décadas:

16. PLANAS, X., "M^a Antònia Canals, la renovadora de l'ensenyament de les matemàtiques". *Revista de Girona*, núm. 193, marzo-abril de 1999.

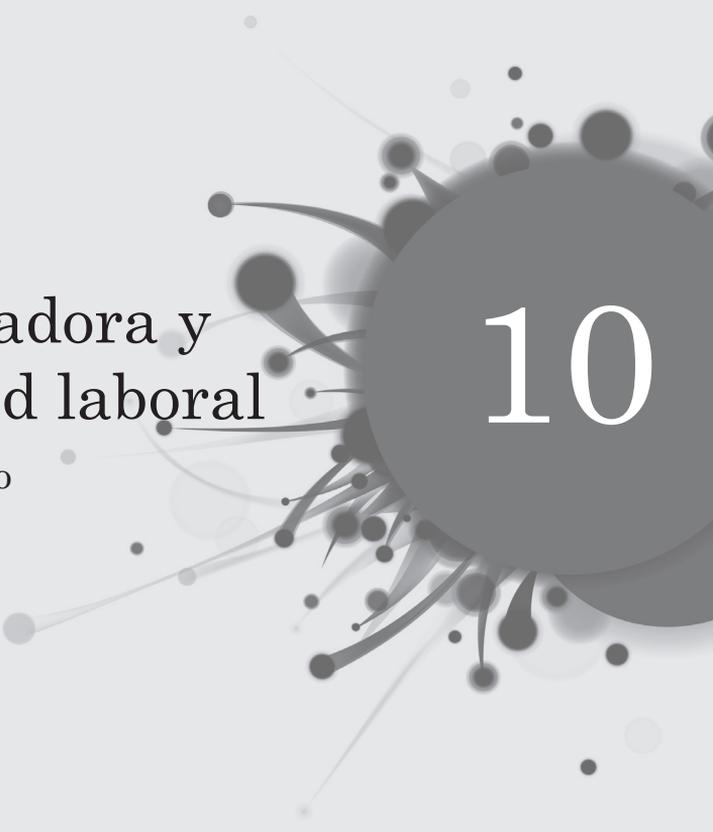
17. Entrevista a Pilar Benejam. Op. Cit.

- La estrecha vinculación de la Universidad con los centros educativos de infantil, primaria y secundaria, tanto en las trayectorias personales como en las propuestas de renovación de la formación inicial.
- El indisoluble vínculo entre la ciencia y su didáctica. Con la precisión y coherencia científicas indispensables unidas a la capacidad de acompañar el futuro profesorado en el establecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje rigurosos.
- El respeto por la tarea docente, relacionada con la mejor tradición pedagógica que, a la vez, incorpora los avances científicos en todos los campos (de la psicología a las didácticas). Una línea de profesionalidad docente, lejos del aislamiento del profesorado solitario, y centrada en el aprendizaje del discente: niño o niña, estudiante de la universidad, profesorado en formación permanente...
- La convicción del papel central de la formación del profesorado en la mejora del sistema educativo.
- La alianza con la formación permanente en un marco de cooperación transversal y horizontal con las instituciones y entidades, universitarias y no universitarias, que trabajan en la mejora del sistema educativo, más allá de límites y corsés corporativos y de los obstáculos administrativos.

Estos son algunos de los rasgos característicos, relacionados con personalidades femeninas relevantes, de la transformación reciente de la formación del profesorado, y que continúan configurando la hoja de ruta para su mejora constante en los complejos contextos sociales que se desarrollan constantemente.

La mujer trabajadora y la nueva realidad laboral

El reto de armonizar trabajo
y familia hoy

A decorative graphic on the right side of the page, consisting of a large dark grey circle with the number '10' inside it. This central circle is surrounded by a complex network of smaller, semi-transparent circles and thin lines of varying lengths and directions, creating a dynamic, abstract pattern that resembles a molecular structure or a network diagram.

10

Consuelo León Llorente

Doctora en Administración de Empresas en la
Universidad Politécnica de Cataluña
Profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación
de la Universidad Internacional de Cataluña



La mujer trabajadora y la nueva realidad laboral

El reto de armonizar trabajo y familia hoy

Introducción

Después de la Revolución Industrial, la estructura no solo económica sino también social, sufre cambios importantes. Por una parte, aparece un nuevo modelo de empresa, más productiva y competitiva; por otro, la sociedad se configura en torno a los individuos, entendidos como votantes (plano político) y productores (plano económico). La sociedad deja de estar centrada en torno a la unidad familiar que pasa a ser subsidiaria de los derechos del individuo. Este cambio de perspectiva tuvo importantes consecuencias.

Para entender qué ha ocurrido es preciso recordar antes que la familia ha pasado por distintas etapas cronológicas e históricas. De un modelo inicial patriarcal, en el que la importancia del clan determinaba de algún modo la estructura social y económica de la sociedad, pasamos más tarde a un modelo nuclear, formado por padres e hijos. En la actualidad, prima en la mayoría de las veces, la pareja y se da de modo paralelo un descenso de la natalidad y un aumento de los matrimonios o las parejas sin hijos. En esta nueva realidad, la familia se ve más como unidad de consumo o sociedad mercantil. Y es que al desaparecer los hijos, desaparece también el bien social que había que proteger: el menor.

Además, con la incorporación de la mujer al mundo laboral, aparece un nuevo fenómeno: las parejas de doble ingreso. Este hecho tiene a su vez repercusiones en los tres ámbitos: familiar, social y empresarial. Las características más destacadas de esta nueva realidad son: un aumento de las fuentes de ingresos (mayor nivel de vida); más independencia económica y jurídica de las partes en el matrimonio (sobre todo de la mujer); un cambio de valores y prioridades marcadas por las nuevas obligaciones del trabajo; mayor estrés debido a la necesidad de conciliar trabajo y familia por parte de la mujer, y, finalmente, descenso de la natalidad debido en muchos casos a la dificultad de asumir un embarazo y la educación de los hijos a la vez que las responsabilidades de un trabajo profesional.

Por otra parte, se extiende de un modo generalizado la idea de que la maternidad es un obstáculo para la realización personal –idea derivada del primer feminismo– y también para la realización profesional.

Todos nos damos cuenta además que la falta de sensibilidad y de políticas estatales y empresariales a favor de la conciliación desemboca en un aumento del índice de divorcios, una creciente desatención del mundo doméstico y familiar y que la educación se delega en terceras personas (abuelos, canguros, escuela, televisión).

Ante este nuevo panorama cabe preguntarse: ¿qué hacer? Quizá se trate más de adaptar los modelos económicos a las personas, desarrollando a la vez nuevos tipos de carreras profesionales (de la trayectoria lineal a la espiral) e investigando modelos subjetivos de conciliación trabajo-familia (adaptados a cada persona y a cada pareja).

1. Nuevos tiempos, las cosas han cambiado

La incorporación de la mujer al mercado laboral es una realidad en ascenso e imparable. Muchas cosas han cambiado a raíz de este hecho y se habla ya de un cambio en los hábitos y pautas de trabajo, derivado de la peculiar aportación de la mujer al mundo laboral.

Sin embargo, no podemos olvidar que el contexto cultural actual se define por largas jornadas laborales, competitividad y alto nivel de consumo. Así las cosas, la familia se ve sometida a fuertes cambios, la mayoría de ellos derivados de la reducción de los tiempos de convivencia.

En cierto modo desaparecen las “mujeres cuidadoras” y en este concepto entran muchos otros aspectos: ya no solo las tareas materiales se delegan en terceras personas, sino también la educación de los hijos, ya que el tiempo general dedicado a ellos se ve gravemente afectado por horarios laborales incompatibles con la vida familiar.

Por otra parte, muchos jóvenes, sobre todo en España, no se plantean formar una familia hasta los treinta años. A la vez, aparecen nuevas enfermedades y patologías laborales como el *workaholic* (adicto al trabajo), el estrés y su máximo exponente: el *burnout* (el síndrome del quemado).

La falta de flexibilidad por parte de las estructuras políticas, económicas y sociales, que no acaban de asumir y dar respuesta a esta nueva realidad, provoca una cierta adaptación forzada de la mujer a su nueva vida, que tiene que adoptar en muchas ocasiones el rol y las pautas masculinas, ocultando a veces, disminuyendo o anulando en otras, su rol maternal, que aparece como caro y costoso a la empresa. Como ideas de fondo, desde los años sesenta hasta hoy, existe una hipervaloración excesiva del trabajo remunerado sobre otras esferas de la persona: el tiempo es básicamente dinero, el valor personal está determinado por el trabajo, mi autorrealización está por encima de todo y el único pasaporte para triunfar es desarrollar las pautas masculinas de competitividad y agresividad.

Paralelamente a todo esto, la empresa cambia sus esquemas. Asistimos a una creciente globalización de mercados, con empresas cada vez más grandes, y un sistema de trabajo en el que dominan los equipos interfuncionales, con una valoración creciente del trabajo creativo, y una reducción y simplificación importante de los niveles jerárquicos.

En el plano familiar, la relación del padre y la madre ya no está marcada por los roles establecidos tradicionalmente (ella se ocupa del “cuidado”, él de procurar los medios para la subsistencia), aparecen también nuevas asincronías en la relación de pareja, un claro incremento de las familias monoparentales y lo que es más importante para el tema que nos ocupa, un aumento y normalización social de las familias con doble ingreso.

Los problemas que se generan como consecuencia y a los que hay que prestar atención desde las distintas instancias (políticas, empresariales y sociales) giran básicamente en torno a la búsqueda de la armonía en una vida de doble jornada laboral –familiar y profesional– con la consiguiente escasez de tiempo para atender y llegar a todo y en la que hombre y mujer experimentan constantemente crisis en las prioridades: qué tengo que hacer en cada momento y cómo rentabilizar el tiempo disponible para cada cosa.

En la solución de todo ello y también en las cuestiones mencionadas anteriormente, flota la necesidad de un hondo replanteamiento desde el punto de vista personal, (gestión del tiempo, gestión del estrés, búsqueda y hallazgo de prioridades). Sin embargo, todo ello se convertiría en un mero “remar contra el viento” si a la vez no se dan cambios adecuados en el entorno empresarial y en el marco legal.

Este contexto explica que la familia haya sido postergada por parte del Estado sobre todo en nuestro país, donde el porcentaje de gasto social en familia de 2,1% del PIB mientras que la media de la UE es de 8,5%.

Por otra parte, tampoco las empresas han prestado mucha atención a las familias del empleado. Muchas compañías siguen con estructuras del pasado como si los que trabajan en ellas no tuviesen otra vida que la laboral. Según el estudio IFREI elaborado por el IESE tan solo se ha pasado de un 7% a un 15% de empresas que cuentan con un programa de políticas que favorezcan la conciliación.

La conclusión de todo ello es que el mundo ha cambiado, pero que las estructuras parecen no haberse enterado. Es ahora, cuando las tasas de natalidad descienden drásticamente, de 1,6 hijos por mujer en 1985 a 1,4 en el año 2010, cuando la UE nos obliga a alcanzar los niveles de convergencia europeos y Cataluña ha de replantearse las cosas.

2. Mujeres y hombres ante el dilema de elegir

Pero en líneas generales, no podemos negar que las cosas hayan cambiado o que, por lo menos, empiezan a hacerlo. De la indiferencia –la vida familiar y privada se desarrolla y se resuelve de puertas afuera de la empresa– hemos pasado a una actitud más activa a través de políticas de empresa y planes promovidos desde los Gobiernos y los Estados. Las diferencias entre unos países y otros dependen una vez más del grado de desarrollo económico y de la incorporación de la mujer al mundo laboral, más que de una cuestión educacional o de distribución de roles.

Muchas empresas tienen ya un alto índice de mujeres en su plantilla, lo demuestra el hecho de que la gran mayoría de los nuevos puestos de trabajo durante estos cuatro años han sido ocupados por las mujeres. Por este motivo, las compañías, sobre todo las de gran tamaño, han tomado medidas no solo por convencimiento sino por necesidad: la competitividad del mercado les obliga a mantener y fidelizar a sus empleados y ahora ya muchos de ellos son mujeres. Además, y a la vista de la evolución de la población, está claro que para retener talento habrá que utilizar todas las armas al alcance de la empresa y la flexibilidad así como la posibilidad de conciliación asociada a ella, será uno de los criterios a tener en cuenta a la hora de elegir empresa.

Según un estudio elaborado por Netherlands School for Social and Economic Policy Research, los principales factores que llevan a adoptar unas políticas u otras, unas medidas concretas u otras, son tres: el tipo de trabajo que ejerza un trabajador concreto, el desarrollo económico del país y el nivel de estabilidad laboral. Además habría que añadir aquí un cuarto factor: el momento profesional en el que se encuentre una persona. Un aspecto muy relacionado con el diseño de carrera, proyectado tanto por el individuo como por la propia empresa.

Las familias, y más concretamente las parejas, presentan hoy problemas nuevos y asincrónicas claras:

a) En la pareja:

- Disminución de tiempo de convivencia (paradoja: el dinero –aumento de ingresos– no puede comprar el tiempo que en otros tiempos era precisamente el privilegio de los ricos).
- Rivalidad profesional. ¿Quién de los dos ralentiza su carrera cuando hay conflicto trabajo-familia?

b) En la propia trayectoria profesional:

- A causa del conflicto trabajo-familia, la propia carrera no sigue la trayectoria esperada.
- Por el contrario, la familia sufre las consecuencias del desarrollo prioritario de la propia carrera (aumento del índice de divorcios y baja natalidad son las primeras consecuencias).
- Se diseña la propia vida en función de la elección del proyecto de carrera profesional. La familia no es algo previsto. No se elige en función de ella. El conflicto llega después.

c) En la familia:

- Reparto de tareas o más bien de responsabilidades en el hogar (rol antes asumido por la mujer en exclusiva).

A pesar de todo, tienen ante sí retos personales y sociales apasionantes:

a) Construcción de la sociedad y de la empresa por parte de los dos: varón y mujer.

b) Llevar al ámbito social, político y empresarial las demandas del mundo familiar.

c) Aparición del feminismo de la complementariedad, enfrentado al post-feminismo radical (basado en la igualdad de género radical) que presuponía la adopción del rol masculino como condición a la incorporación exitosa de la mujer al mundo laboral. Ahora se postula más bien el feminismo de la complementariedad: potenciar lo específico de cada uno en la economía y en la sociedad, buscando la equidad.

Una situación como ésta deja claro que nuestra vida, si por algo está marcada, es por el rol asumido en función de nuestras prioridades. Somos en gran parte lo que elegimos ser y somos capaces de llevar a cabo en ese sentido. Friedman y Greenhaus (2000) afirman que básicamente los conflictos entre trabajo y familia se dan cuando falta previsión, existe una implicación muy desigual en una de las esferas y existe una situación de desbordamiento importante.

Padres, cónyuges, profesionales. ¿Existe un rol prioritario? He ahí el primer dilema. Vivir para trabajar o trabajar para vivir, he ahí el segundo. Algunos tópicos van cayendo y con ellos el miedo a decir que “tengo una familia”. El primero de los tópicos es que la flexibilidad favorece tan solo al individuo. Cada vez más, las empresas se dan cuenta que el equilibrio que resulta de esta opción redundante después en el rendimiento y la productividad.

3. La empresa: nuevas formas de retribución

Por otra parte y tras unas décadas de vertiginosa carrera hacia el éxito, los hombres y mujeres de nuestro siglo se encuentran en un momento de inflexión y de balance. No sólo revisan los modelos, las pautas y los hábitos de su vida profesional y laboral, para comprobar qué ha fallado o por qué no son compatibles. El profesional, el ejecutivo y el directivo de nuestros días quiere mayores niveles de autenticidad en su carrera profesional y un nivel de realización y satisfacción personal que no se paga ya con bonus y ascensos. Los departamentos de Recursos Humanos buscan modos de motivar y, por lo tanto, también de fidelizar talento.

Tiempo libre, vida privada y familiar en armonía con la vida profesional y un trabajo en el que sea posible llevar a cabo proyectos nuevos capaces de retar la propia capacidad y colmar aspiraciones. Motivaciones, todas éstas, en las que se esconde un nuevo concepto de éxito, más invisible, más romántico en el sentido más historiográfico del término, más exigente para la empresa y más arriesgado también para el profesional.

Poder y dinero han sido y todavía son, parámetros reconocibles y deseables del éxito profesional. Pero las encuestas revelan que los directivos mayores de 45 años, y las directivas en general, cambiarían sueldo por tiempo libre. Una aspiración que encaja con el dato de que los 35 años es la edad con mayor índice de *burnout*.

Revisamos nuestras posturas, está claro, pero nos resistimos al cambio. A todo ello hay que añadir que muchos de los que forman parte de esta estadística añoran la familia o los hijos a los que renunciaron o que dejaron como precio en el camino de ascenso.

Renuncias y precios aceptados, decisiones tomadas un día cuando un hombre o una mujer sintió que el arco se tensaba y se rompía: trabajo o familia. Años o etapas profesionales absorbentes que impiden atender cuantitativa y cualitativamente al cónyuge y a la familia, ausencia de hijos por parte de mujeres que se sienten incapaces de perder su lugar en el *ranking* o el sillón en el comité de dirección, posturas que ponen sobre el tapete la gran pregunta: la familia, ¿bonus o penalización profesional?

Si analizamos el problema sólo bajo el prisma del uso y disponibilidad del tiempo personal, es cierto que la familia puede ralentizar en ocasiones una trayectoria profesional concreta. Pero si analizamos los cuadros psicológicos de muchos profesionales: *workaholic*, *burnout*, estrés, depresión... entre otras patologías, se pone de manifiesto que al ser humano no le basta la razón, ni siquiera tenerla toda, cuando se trata de ser feliz y tener una vida equilibrada. La vida personal —que comprende no solo la familia sino también el mundo de

las relaciones, las amistades, las motivaciones y el nivel de satisfacción individual— es lo que determina y da estabilidad a todo un proyecto de vida. Los responsables de recursos humanos perciben que la calidad de los vínculos que un directivo, un profesional, mantiene fuera de la empresa son determinantes para ésta, para su fidelización y para el equilibrio a lo largo de la propia trayectoria profesional.

El diseño de las nuevas carreras será, por tanto, adaptable y susceptible de ser continuamente revisada por el propio individuo. Para ello será necesario el desarrollo personal de meta-competencias de adaptación y autoliderazgo, cobrando una mayor importancia el cómo aprendemos más que lo aprendido, ya que la adaptación al cambio es también constante. En este contexto es fácil situar un nuevo concepto de éxito como algo más subjetivo, ya que la trayectoria vital está fundamentalmente en manos de los individuos y su felicidad no depende solo de indicadores externos.

Según Friedman y Greenhans (2000) la familia afecta a nuestro trabajo de diferentes formas, dependiendo si la vida familiar está planteada como un recurso o como un problema. En el primer caso pueden suceder varias cosas, que el cónyuge ayude con los niños y como resultado aumenten los ingresos, la realización profesional y la organización del horario familiar; que el cónyuge dé un apoyo personal importante al otro en cuyo caso aumenta el nivel de autoridad familiar y el nivel de satisfacción profesional se hace más fácil; que los cónyuges apoyen mutuamente la carrera del otro en cuyo caso hay que añadir a todo lo anterior el aumento de la vida social y la red de contactos personales de ambos. Cuando la familia está enfocada como problema disminuye la atención y el rendimiento en el trabajo, las alteraciones en el horario laboral son constantes y frecuentes, disminuyen las aspiraciones profesionales y la propia trayectoria se ve alterada con frecuencia en función de las necesidades familiares.

Finalmente cuando la familia nos produce gratificaciones importantes nuestro rendimiento laboral es también mejor. Según estos mismos autores, el 70% de las parejas quieren tener una vida laboral y profesional satisfactoria pero no quieren sacrificar nada para lograrlo. Casi el 50% reconoce que su trabajo le impide muchas veces atender mejor a su cónyuge y que la paternidad es en ocasiones una rémora en su carrera profesional.

En cuanto a los modelos de carrera, los expertos hablan ya de distintos tipos: la transitoria (cuyo único objetivo es la financiación personal) y la estable (un trabajo para toda la vida). Podemos también fijarnos en otros dos modelos que son en los que se plantean en muchas ocasiones un interesante debate: las carreras lineales (progreso ascendente dentro de una organización) y carreras en espiral (inicio y ascensión continuado en sectores y empresas diferentes).

Abordando este mismo tema, la profesora Lotte Bailyn del MIT, afirma en su libro *Breaking the mold*, que el futuro de la empresa pasa no solo por una mayor oferta de políticas familiarmente responsables en las que se contemplen un mayor número de servicios, programas y flexibilidad para el profesional, sino que además hay que establecer sinergias entre vida familiar y profesional. Para esta autora, no es éste un problema marginal, sino una oportunidad productiva nueva que exige cambios en la organización. Básicamente ella habla de tres moldes o tópicos que hay que romper: el del tiempo, el del compromiso y el de la equidad. Tradicionalmente se ha relacionado de un modo directo y proporcional tiempo y producti-

vidad, pero se está comprobando que políticas como la flexibilidad pueden ser un potente estímulo para aumentar el rendimiento... y muchas veces en menos tiempo.

Por otra parte, la idea de compromiso no es ya sinónima de pacto sin más. Gracias a la flexibilidad a la que se unen en muchas ocasiones altas dosis de autonomía y responsabilidad personal, el profesional es capaz de ser fidelizado de un modo más alto por su empresa.

Finalmente, la equidad o idea de salario justo se convierte en un concepto diferente. Si el salario está fundamentalmente en función de los objetivos, es el propio profesional el que es capaz de evaluar su remuneración y ajustar por tanto su nivel de satisfacción a la realidad.

4. Parejas de doble ingreso. Problemática y perspectivas

Hasta aquí hemos hablado de elecciones, de opciones tomadas ante dilemas fundamentales: más trabajo, menos familia, igual a pocos o ningún hijo; más trabajo, menos relación conyugal, igual a divorcio, etc. Sin embargo, y si nos situamos en ese grupo de parejas que ya han tomado la decisión de compartir su vida, formar una familia y mantener sendas carreras profesionales, el dilema y la tensión continúa y en ocasiones se agudiza. Todo un sistema de prioridades y elecciones cotidianas saltan a un primer plano, siendo la queja más común: “¡no tengo tiempo!”, “¡no llego a nada!” Y la pregunta más frecuente: “¿qué debería atender ahora, cuál es en este momento mi prioridad?” Muchas mujeres profesionales sienten un secreto complejo de culpabilidad cuando un hijo presenta algún problema. Casi siempre la duda planteada es si la culpa habrá sido de la escasa atención, de haber delegado la educación de los hijos en terceras personas, del poco tiempo de convivencia familiar que ha desembocado en toda una generación de “niños de la llave”, autónomos, solitarios cuya compañera y niñera por las tardes en casa es la televisión.

Las parejas en esta situación –dos carreras y extensos horarios laborales– ven peligrar también sus espacios de convivencia conyugal, su relación interpersonal. En ocasiones coinciden como mucho una vez al día frente a las tres clásicas pausas de desayuno, almuerzo y cena del pasado. Por otra parte, el fantasma de la prisa reduce los momentos espontáneos y distendidos de trato. Podría decirse que en la convivencia, la escasez de tiempo, obliga a “ir al grano” y esta actitud, sin duda muy práctica, puede resultar peligrosa cuando existen problemas por una u otra parte, ya que la atención pasa tan rápido que no es capaz de fijarse en ellos.

En una situación así, es fácil intuir que existen asincronías. Sekaran y May (1989) las dividen en tres tipos: *asincronía organizativa*, cuando la evolución de la carrera de una persona no sigue los ritmos organizativos normales o las expectativas sociales generalizadas. Aparece entonces el síndrome de “yo pierdo, tú ganas”. Otra es la *asincronía de pareja* o de desarrollo profesional entre el matrimonio que cae en compararse entre sí y finalmente la *asincronía familiar* que no es otra cosa que la falta de desarrollo de una familia de acuerdo con las expectativas o valores sociales y en este caso se encuadraría claramente la ausencia intencionada y permanente de descendencia.

Estos mismos autores reconocen que el reparto de roles y la distribución de funciones es fundamental a la hora de diagnosticar en qué punto se encuentra la armonía trabajo-familia de un matrimonio concreto. Se dan distintas situaciones:

- *Establecidos*: cuando cada uno se dedica predominantemente a una de las dos esferas.
- *Aliados*: cuando los dos se centran en la misma esfera (o bien familiar o bien profesional) y además ignoran de un modo pactado el otro ámbito que tácitamente ha excluido.
- *Adversarios*: cuando la exclusión de la otra esfera no recae sobre el pacto mutuo y desemboca por tanto en la guerra de competencias o el reparto de tareas –síndrome de *Maruja* y también de “yo gano, tú pierdes”.
- *Equilibristas*: aquellos que con muy buena voluntad intentan por ambas partes estar presentes y responsabilizarse de ambas esferas: trabajo y familia, pero que como resultado sufren un elevado nivel de estrés que puede hacer desplazar este modelo hacia los de tipo adversario.

Mujeres en el mundo laboral, parejas de doble ingreso, necesidad de servicios a la familia. Ante esta situación cabe preguntarse: ¿es la familia la que –como ha hecho hasta ahora– debe adaptarse al cambio de la realidad laboral de nuestros días? Claramente no, si no queremos que desaparezca como tal. Las empresas despiertan tímidamente reconsiderando su postura inicial: la familia y sus problemas es un tema que pertenece no solo al ámbito privado del profesional, sino también al Estado y a las empresas.

5. La gestión del tiempo

El tiempo es un bien escaso y además sufre desequilibrios patentes. En el plano personal, igual que en la vida profesional, hay que ser capaz de tomar una decisión y estar dispuesto a ejecutarla. Solo de este modo el profesional y también la persona concreta que hay en él, será capaz de estar en cuerpo y alma tanto en la familia como en el trabajo, sin injerencias psicológicas, sin bloqueos, con absoluta dedicación a través de un tiempo de calidad a cada asunto. De esta forma, los planos se benefician mutuamente y podemos ser capaces de aplicar técnicas directivas en casa, delegando, repartiendo encargos y procurando tiempos de convivencia, seguimiento y evaluación de cada uno de los hijos, facilitando así la difícil tarea de llegar a todo. Decisiones que tendrían que reflejar valores, objetivos y prioridades de tal modo que fuesen muestra de competencias directivas tales como el autocontrol y el autoliderazgo. Ser capaces de vivir el “aquí y el ahora”, usar la agenda y compartimentar muy bien nuestro tiempo de forma que cada cosa tenga su preciso lugar de antemano, pueden ser algunas de las claves.

En suma, ni la estrategia autosuficiente de la *superwoman*: racionalización del conflicto, fuerza de voluntad y sobrecarga; ni tampoco la del que evita cualquier injerencia de uno de los mundos en el otro llegando a una separación esquizofrénica de dos ámbitos que en el interior del individuo conviven unidos. Quizá el modelo ideal deba tener más en cuenta la complementariedad de la pareja en todos los ámbitos de la vida: trabajo, familia, sociedad, cultura. El resultado será sin duda alguna la armonía, en parte procurada y premeditada a nivel individual, pero también resultado de una voluntad conjunta de los cónyuges que no esquivan el problema, sino que se deciden a resolverlo día a día.

6. Bibliografía

- CHINCHILLA, N. & LEÓN, C. (2004). *La Ambición femenina. Cómo re-conciliar Trabajo y Familia*. Editorial Aguilar.
- POELMANS, S., CHINCHILLA, N., & CARDONA, P. (2003). "Family-Friendly HRM Policies and the Employment Relationship". *International Journal of Manpower*, Special Issue on Labour Markets, 24, 3.
- ALLEN, T. D. (2001). "Family supportive work environments: The role of organizational perceptions". *Journal of Vocational Behavior*, 58, 414-435.
- CAMPBELL CLARK, S. (2001). "Work cultures and work/family balance". *Journal of Vocational Behavior*, 58, 348-365.
- DUCK, J. D. (1993). "Managing Change: The Art of Balancing". *Harvard Business Review*, vol 71, issue 6.
- Families and Work Institute (1997). *National Study of the Changing Workforce (NSCW), Learning about the work and family lives of US workers*.
- GALINSKY, E., FRIEDMAN, D. E.; HERNANDEZ, C. A. (1991). *The corporate reference guide to work-family programs*. New York: Families and Work Institute.
- GREENHAUS, J. H., y SINGH, R. "Work-family linkages". *In the Sloan Work and Family Encyclopedia*. http://www.bc.edu/bc_org/avp/wfnetwork/rft/wfpedia/wfpWFLent.html
- HAMMER, L.; THOMPSON, C. "Work-family role conflict". *In the Sloan Work and Family Encyclopedia*. http://www.bc.edu/bc_org/avp/wfnetwork/rft/wfpedia/wfpWFRCent.html
- KONRAD, A.M.; MANGEL, R. 2000. "The Impact of Work-Life programs on firm productivity". *Strategic Management Journal*, 21 (12): 1225-1237.
- KOTTER, J. P. (1999). "Change Leadership". *Executive Excellence*, 87562308, Apr 99, Vol. 16, Issue 4.
- LOBEL, S., "Measurement of Organizational Outcomes". *In the Sloan Work and Family Encyclopedia*. http://www.bc.edu/bc_org/avp/wfnetwork/rft/wfpedia/wfpMOOent.html
- MILLIKEN, Francis J.; MARTINS, Luis L.; MORGAN, Hal (1999). "Explaining Organizational Responsiveness to Work-Family Issues: The Role of Human Resources Executives as Issue Interpreters".
- PERRY-SMITH, J. E.; BLUM, T. C. (2000). "Work-family human resource bundles and perceived organizational performance". *Academy of Management Journal*, 43 (6): 1107-1117.

Enlaces de interés

- Centro Internacional Trabajo Familia – IESE, Universidad de Navarra: www.iese.edu/icwf
- Generalitat de Catalunya: www.gencat.net
- Institut d'Estadística de Catalunya: www.idescat.net
- Cambra de Comerç de Barcelona: www.cambrabcn.es
- Ajuntament de Barcelona: www.bcn.es
- Servei d'Ocupació de Catalunya: www.oficinatreball.net
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: www.mtas.es / www.mtas.es/mujer
- Asociación Española de Dirección y Desarrollo de Personas: www.aedipe.es
- Instituto Nacional de Estadística (INE): www.ine.es
- Instituto de Empleo Servicio Público de Empleo Estatal (INEM): www.inem.es
- IPF (Instituto de Política Familiar): www.ipfe.org

DOCTAS, DOCTORAS Y CATEDRÁTICAS

Horarios y calendarios educativos en Europa: www.eurydice.org
Sindicato Unión General de Trabajadores: www.ugt.es
Sindicato Comisiones Obreras: www.ccoo.es
Centro Sindical Independiente y de Funcionarios: www.csi-csif.es

Centros de Investigación Internacionales

International Center on Work and Family: www.iese.edu/en/RCC/ICWF/Home/Home.asp
Centre for Work, Families and Well-Being: www.worklifecanada.ca
Cornell Employment and Family Careers Institute: www.blcc.cornell.edu/cgi/default.html
Families and Work Institute: www.familiesandwork.org
Sloan Work and Family Research Network: www.bc.edu/bc_org/avp/wfnetwork/about.html
Berger Institute for Work, Family and Children: <http://berger.claremontmckenna.edu>
Catalyst – Research and Advisory Organization to Advance Women in Business:
www.catalystwomen.org
Kunz Center for the Study of Work and Family: <http://asweb.artsci.uc.edu/sociology/kunzctr>
Rutgers University Center for Women and Work: www.rci.rutgers.edu/~cww
Australian Institute of Family Studies: www.aifs.org.au
CESSDA – Council of Social Sciences Data Archives: www.nsd.uib.no/cessda/index.html
Council of European Studies: www.europamet.org
European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions: www.eurofound.ie
European Observatory on the Social Situation, Demography and Family:
http://europa.eu.int/comm/employment_social/eoss/index_en.html
International Labour Organization: www.ilo.org
Max Plank Institute for Human Development: www.mpib-berlin.mpg.de
New Castle Centre of Family Studies: www.ncl.ac.uk/ncfs/ncfs/index.html
The Work-Life Research Centre: www.workliferesearch.org

Revistas

Community, Work & Family: www.tandf.co.uk/journals/titles/13668803.asp
Working Mother: www.workingmother.com
Journal of Marriage and Family: www.ncfr.org/jmf/default.htm
Journal of Applied Psychology: <http://jap.physiology.org>
Journal of Family issues: www.sagepub.com/journal.aspx?pid=163
Journal of Vocational Behavior:
www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/622908/description#description

Mujeres, toma de decisiones y liderazgo en las organizaciones

A decorative graphic on the right side of the page, consisting of a large dark grey circle with the number '11' inside it. This central circle is surrounded by a complex network of smaller, semi-transparent circles and thin lines of varying shades of grey, creating a dynamic, abstract pattern that resembles a molecular structure or a network diagram.

11

Amparo Acereda
Profesora de Psicología
de la Universidad Abat Oliba-CEU



Mujeres, toma de decisiones y liderazgo en las organizaciones

La mujer y el trabajo, hoy

En los últimos años hemos percibido un cambio sociodemográfico impactante, y es el de la incorporación de la mujer al mercado laboral. Dicho cambio ha supuesto una modificación de la estructura familiar, pues hemos pasado de una familia tradicional a otra de doble ingreso. En la primera (la de la sociedad postindustrial), predominaba una distribución polarizada de los roles, donde el hombre era el único proveedor y sostén económico, por lo general de una familia numerosa, y con un trabajo fuera del hogar a tiempo completo desde que finalizaba sus estudios hasta que se jubilaba. Este tipo de vida era un deber para con la familia, no era una opción. Fue en esta etapa en la que comenzaron a prevalecer el trabajo de tiempo completo, las carreras laborales previsible, la masculinización del mercado laboral, las posibilidades de movilidad social, etc. Pasado este momento, nos encontramos con la segunda (la de la sociedad de libre mercado), caracterizada por la globalización y la incorporación de la mujer al mercado de trabajo. Esta segunda etapa se caracteriza por la flexibilización de los roles familiares, el ascenso de la feminización del mundo laboral, el incremento del trabajo de tiempo parcial, del subempleo, del desempleo, de la pérdida de seguridad dentro del trabajo, etc. Podemos afirmar que ha habido un ajuste social, económico y familiar debido a dicha evolución de las relaciones sociodemográficas dentro de la sociedad. El deterioro de las condiciones laborales, el incremento de la vulnerabilidad y la pobreza de los hogares, además de los cambios demográficos y socioculturales, han llevado a la mujer a redefinir su rol social más allá del ámbito familiar, causando claras dificultades y creando nuevos fenómenos (Cámara de Comercio de Barcelona, 2008).

A partir de aquí, es obvio que en nuestra sociedad existe un conflicto en cuanto a la relación entre mujer y trabajo, ya que, si ésta ha ido avanzando rápidamente en cuanto a su inmersión en la esfera pública, el mercado laboral y la esfera social se han quedado atrás. Está claro que dicho desfase supone problemas importantes y más claro aún es que la mujer es quien ha tenido que desacelerar su paso, y no la sociedad y las empresas quienes han tenido que acelerar el suyo.

Desde la antigüedad (López y Acereda, 2007a) el género femenino ha ocupado un lugar sumiso en lo social, político, cultural y económico. Y, a pesar de los avances, aún hoy hombres y mujeres siguen desempeñando roles diferenciados dentro de la sociedad. Porque la división que se hace entre la esfera pública y la privada conlleva ciertas consecuencias discriminatorias, ya que, al atribuir a cada esfera responsabilidades masculinas o femeninas, atenta contra la igualdad de oportunidades (Acereda y López, 2009). La socialización ha atribuido el espacio doméstico a las mujeres con pocas posibilidades de salir de éste para participar en el espacio público. La sociedad patriarcal ha establecido la diferencia de roles sociales, considerándose como más importante la función reproductora, pero sin otorgarle un valor real fuera del ámbito privado. A partir de aquí, surge la desigualdad a la hora de atender a las responsabilidades domésticas, el reparto sexuado de los roles implica que los

hombres tienen una menor intervención en la vida familiar y una participación reducida en las tareas domésticas y, como consecuencia de lo anterior, a la mujer se le asigna tareas prioritariamente de la esfera doméstica, lo que genera que sus posibilidades dentro del mercado laboral sean muy limitadas.

Cabe decir, sin embargo, que la participación de las mujeres en el mercado laboral español ha mejorado significativamente en la última década, sobre todo entre los años 2000 y 2007, donde ha pasado de una tasa de actividad del 41,2% al 54,7% respectivamente. No obstante, España está situada en la octava posición con respecto al resto de los países europeos (Comisión Ejecutiva Confederal, 2009). A pesar del aumento de las tasas de actividad femeninas en los países europeos, hay que mencionar que la participación de estas mujeres en el mercado laboral sigue siendo relativamente baja en comparación a otros países industrializados, como Estados Unidos (López y Acereda, 2007a). Centrándonos en Europa, las autoras manifiestan que es en los países nórdicos donde podemos observar las tasas más altas de actividad femenina (López y Acereda, 2007b). La diferencia entre España y los países nórdicos se acerca a un 50%. Lo chocante es que si vivimos en una era en que las mujeres se están preparando y están absolutamente capacitadas para ocupar puestos de trabajo que conllevan una elevada responsabilidad ¿por qué prevalece tal diferencia en cuanto a las tasas de actividad femenina? (Coll, 2009). Como respuesta a dicha pregunta, López y Acereda (2007a; 2007b) han recogido cuatro razones por las cuales se da dicha diferencia:

- La primera es que en los países nórdicos tienen una mentalidad más flexible en relación a la mujer y su participación laboral y social.
- La segunda razón es que ahí no influyen de forma notable las “religiones institucionales”, por tanto, hay una menor conciencia conservadora y se les dan más posibilidades profesionales a las mujeres (Dona i Treball, 2007).
- La tercera es que las mujeres nórdicas han perseverado durante muchos años para lograr, triunfalmente, ocupar ese lugar dentro del mercado laboral que tanto merecen. Asimismo, éstas han protegido, dentro de la sociedad, sus derechos y la posición que tienen dentro de la construcción política y social de su país.
- La cuarta y última razón es que la sociedad nórdica siempre ha sobresalido por sus destacadas y amplias políticas sociales que fomentan la conciliación de la vida familiar y laboral.

Ha habido un avance desde los años ochenta en cuanto al desarrollo profesional de la mujer, pero, aún hoy para ésta supone un gran recorrido alcanzar las posiciones de responsabilidad dentro de las empresas (Mercadé, 2007a). A esto debemos añadir que en Cataluña las mujeres que logran llegar a los puestos directivos cobran menos de la mitad que los hombres (Gastesi, 2009).

¿Y qué es lo que está ocurriendo en el caso de la educación y la Universidad? La situación es muy similar a lo que ocurre en el mercado de trabajo. Siguiendo con lo anterior, cabe señalar que las mujeres destacan respecto a los hombres por su menor índice de fracaso escolar, por los mejores resultados académicos que obtienen, por el mayor nivel de formación que consiguen, etc. y, aun así, las mujeres sufren de una enorme desventaja frente a los hombres dentro del mercado laboral (Davidson y Fielden, 1999). Y es casi menos que “imposible” encontrarnos con mujeres en los ámbitos más altos de las organizaciones, en los puestos de trabajo en los que se produce la toma de decisiones más significativa por su relieve, alcance y significación.

Centrándonos en el tema que nos ocupa, podemos asegurar, en base a datos facilitados por la Secretaría de Universidades y por la Conferencia de Rectores en 2009, que la presencia de la mujer es mayoritaria en las aulas universitarias, lo que evidencia un mayor rendimiento académico que el de los hombres. Sin embargo, su representación en los puestos más cualificados y de mayor responsabilidad en los centros de educación superior sigue siendo claramente minoritario. Hoy por hoy, la Universidad española está implicada en lograr la “equidad e igualdad” entre ambos sexos en todos los escalones de los centros de enseñanza superior, objetivo que se hace indispensable ya que las cifras evidencian la situación real. Casi el 55% de los estudiantes universitarios de primer y segundo ciclo (diplomaturas y licenciaturas) son mujeres, y entre los graduados las féminas alcanzan el 61%. Entre los másteres oficiales, las mujeres representan casi el 54% y entre los doctorados rozan el 52%. Y sin embargo, a pesar de suponer un mayor número que los hombres en formación, sólo el 36% del personal docente e investigador son mujeres, el 35,5% en universidades públicas y el 41,5% en las privadas. El porcentaje de mujeres entre los funcionarios es del 33,7%, y su presencia es mucho menor entre los catedráticos universitarios (14,3%), curiosamente, donde parece que se ha producido el menor avance, ya que en 1982, hace casi 20 años, las cifras eran muy semejantes (13% de mujeres catedráticas). La categoría más numerosa de personal docente e investigador son los titulares universitarios (el 59,6% entre las mujeres y el 52,5% entre los hombres). Entre los hombres, el segundo grupo más numeroso son los catedráticos (casi el 30%), mientras que entre las mujeres esta categoría representa sólo el 7,2%. La distribución del profesorado dedicado a la investigación por tramos de edad es muy diferente en función de la categoría. Así, el 80% de los catedráticos tienen más de 50 años y, en concreto, casi el 31% más de 60 años.

Las cifras en la Universidad

Primer y segundo ciclo: el 55% de los estudiantes son mujeres.

Másteres oficiales: la presencia femenina entre el alumnado es del 54%.

Doctorados: cerca del 52% de los alumnos son mujeres.

Personal docente e investigador: la mujer ocupa solo el 35,5% de los puestos en la universidad pública.

Catedráticos: el 14,3% son mujeres (2010). Aunque hace 20 años, el número era muy semejante (13%) al actual.

Rectores: hay 6 rectoras en la Universidad española (0'12%), de cuyo total, 4 de ellas lideran la Universidad catalana

Afortunadamente, parece que las cosas están empezando a cambiar y que, poco a poco, hay más mujeres en el ámbito científico y universitario, aunque sigan siendo “no tan visibles” como sus congéneres. Paulatinamente, y a pesar de todas las tradiciones, mitos y estereotipos, divisiones de las esferas públicas y privadas, dificultades, “techos de cristal”, abandonos de la carrera profesional, etc. las mujeres están entrando a formar parte de las esferas organizativas (educativas, laborales, científicas...) en que se toman las decisiones y se ostenta el poder (Comisión Europea, 2009). Desde nuestra perspectiva, este tema es tremendamente interesante, en tanto en cuanto permite entrever cuál es el alcance del estilo directivo femenino, en contraposición con el tradicional, que es el que nos han mostrado los hombres muy frecuentemente. A partir de aquí, deberíamos formularnos una serie

de cuestiones: ¿Son iguales las mujeres que los hombres a la hora de tomar decisiones, ostentar el poder, y dirigir personas? ¿Son más efectivas las mujeres que los hombres a la hora de ocupar cargos de responsabilidad? ¿En qué se diferencia el estilo de liderazgo femenino del masculino? Veámoslo a continuación.

El liderazgo femenino

Muchas son las barreras, impuestas y autoimpuestas (techo de cristal, techo de cemento, dificultades para conciliar trabajo y familia, etc.) que limitan a la mujer su inserción y posterior desarrollo en el mercado laboral. Sin embargo, hemos de intentar que disminuya la influencia que estas barreras tienen en el mundo de las organizaciones. Para que la mujer pueda llegar a ocupar los cargos más altos de cualquier organización debe tener presente que deberá seguir luchando contra ellas, en base a la adopción de una serie de actitudes que tienen que ver con la no-masculinización del trabajo. Porque la igualdad no supone que la mujer se mimetice con los patrones exitosos que ha aprendido del hombre, sino que pueda seguir siendo femenina y desempeñarse exitosamente en puestos relevantes de toma de decisiones, sin tener que perder su identidad (Juevas, 2002).

Afortunadamente, en 2007 emerge la Ley de Igualdad, como respuesta a la necesidad de explotar todos los recursos humanos de que se dispone actualmente en el mercado laboral. En cualquier caso, aún las desigualdades de género son muy significativas, como afirma Coller (1997), quien postula que la mujer, al igual que el hombre, forma parte del mercado laboral, y que su potencial ha estado discriminado durante muchas décadas, lo cual lentamente se está rectificando. Sea como sea, la discriminación en todos los ámbitos provoca unos efectos, y es la imposibilidad de que la persona discriminada ejerza una actividad en igualdad de condiciones respecto a los demás individuos (Jordi, 2007). Después de todo ello, y tras muchos años de lucha, por fin la mujer ha conseguido destacar para empezar a abrirse paso en un mundo, hasta ahora, de hombres (Mercadé, 2007b). Esto no hubiera sido posible en ningún caso si la mujer no estuviera preparada para ello. Por tanto, está claro que la mujer tiene excelentes cualidades que aportar al ámbito laboral. A modo de ejemplo, añadimos otras de las cualidades femeninas, tales como la capacidad de analizar un asunto desde múltiples perspectivas, la capacidad para desenvolverse socialmente y su visión de futuro a largo plazo. Estas son algunas de las cualidades que aporta la mujer de forma natural y que son ideales para ejercer en cargos directivos. Por todos estos motivos la incorporación de la mujer española al mercado laboral ha sido posible, pese a que ello ha sucedido tardíamente respecto al norte de Europa (Sarabia, 2002), y el aumento de la actividad femenina en España no ha parado de aumentar desde los años 80.

En este sentido, es cierto que, si bien la tendencia a encontrar mujeres en puestos directivos es creciente, su representación sigue siendo escasa. Con ello se ha desarrollado la tradición de asociar los roles según los sexos, de modo que como durante muchos años la mujer se la relegó a ocupar, únicamente, el rol de ama de casa (Mercadé, 2007b), ha sido muy complicado que la sociedad comprendiera que además, la mujer es capaz de asumir otros roles típicamente masculinos. El problema es que estos estereotipos están muy arraigados en la mente de todas las personas y son muy difíciles de erradicar de la vida cotidiana y de la realidad que nos rodea (Acereda, 2007). Ya hace tiempo que las or-

ganizaciones se han dado cuenta de la necesidad de aprovechar todo el talento que tienen alrededor, y por ello es necesario incluir a la mujer en todas las esferas sociales y laborales. Con ello, se sabe que hoy en día es imprescindible crear equipos preparados y capacitados, con diversidad de perfiles que, al unirlos de forma estratégica y coordinada, formen un grupo extremadamente talentoso (Acereda, 2007). Por tanto, las capacidades innatas y adquiridas que aporta la mujer no se pueden apartar de las necesidades empresariales, ya que sería absurdo rechazarlas sin más. Según Kaufmann (1999) las mujeres aportan la visión emocional también en el trabajo, ya que, generalmente se hayan más capacitadas para tener en cuenta el lado humano de las personas. Por su parte, Bennis y Nanus (1995) apuntan a la necesidad de aunar todos los esfuerzos individuales y coordinarlos para llegar a las metas y a los objetivos planteados, siempre partiendo de la necesidad de crear un equipo de trabajo que desarrolle los proyectos de forma conjunta.

La pregunta que deberíamos formular a continuación es la siguiente: ¿y quién ha de ser la persona que coordine el equipo? *A priori* no tiene sentido dar una respuesta única, de todos modos, es cierto que durante muchos años la única respuesta válida era: “el hombre”. Pero afortunadamente, de forma lenta, vemos a mujeres ocupando semejantes funciones; algunos casos a destacar son los de Ana Patricia Botín y Mercé Sala y otros nombres más conocidos son los de Cristina Fernández de Kirchner o Angela Merkel. En este sentido, se ha detectado que las mujeres que han ocupado altos cargos en la sociedad han sido mucho más rígidas e implacables que los hombres, lo que puede ser explicado porque ellas se ven obligadas a mimetizarse con el estilo directivo masculino, y ser más estrictas y exigentes que ellos para lograr destacar más que los hombres, para lograr que se les permita ocupar las funciones pretendidas (Chinchilla y Moragas, 2007). Sabemos que la mujer que aspira a ocupar cargos directivos no tiene modelos femeninos que imitar (Acereda, 2007), sino que solo puede copiar los masculinos; al asumir este tipo de rol, la sociedad ha hecho que muchas mujeres creen que son éstos los únicos modelos válidos en el mundo de la alta dirección (Fisher, 2000). Cuando la mujer adopta papeles directivos basados en roles masculinos recibe críticas que no se le hacen al hombre “imitado”. Además, cuando una mujer ejerce cargos de responsabilidad las críticas que recibe no suelen ser argumentadas, sino que son críticas infundadas basada en estereotipos de género (Bel, 2000).

En la actualidad, las cosas están cambiando, y las mujeres están en condiciones de revolucionar el lugar de trabajo, precisamente no por dejar a un lado sus valores tradicionales, sino precisamente por expresarlos en su cotidianeidad laboral (Kauffman, 1999; Brunner, 2000). Además, esta diferencia en el estilo directivo de las mujeres ha conducido a algunos autores, como Grimwood y Popplestone (1993) a destacar algunas de las características del liderazgo femenino, considerando que ellas: tienen un estilo más abierto, no son tan competitivas como los hombres, tienden a innovar, priman la calidad de los resultados, se centran en la persona y refuerzan las relaciones humanas, son más flexibles, más comunicativas y persuasivas; y no por ello menos exigentes y perfeccionistas que los hombres a la hora de exigir resultados y objetivos, entre otras. Y en la misma línea, Loden (1997) presenta nueve actitudes distintas entre hombres y mujeres líderes, que podemos ver en el cuadro siguiente.

Cuadro 1. Diferencias en el estilo directivo entre hombres y mujeres

| Estilo de gestión masculino <i>vs.</i> femenino | |
|---|---|
| <i>ÁMBITO</i> | <i>ACTITUD FEMENINA</i> |
| Uso del poder | Tienden más a dar poder a los otros/as que a acumular poder personal. |
| Resolución de problemas | Son multimentales, mezclando adecuadamente intuición y racionalidad. |
| Habilidades interpersonales | Saben escuchar, tienen empatía. |
| Grupos de trabajo | Utilizan habilidades de los miembros del grupo en la dirección. |
| Dirección participativa | Están centradas en el grupo, y no sólo organizativamente. |
| Asunción de riesgos | Asumen riesgos para perfeccionar la actividad. |
| Resolución de conflictos | Buscan soluciones que permiten ganar a todos. |
| Desarrollo profesional | Participan en un trabajo aunque no sea parte de su función, pues están implicadas en la búsqueda del desarrollo grupal. |
| Atención a la diversidad | Su primera consideración son las personas que trabajan para ella. |

Distintas investigaciones (Astin y Leland, 1991; Brunner, 2000; Coronel Llamas, 1996; Santos Guerra, 2000) han demostrado que la mujer aporta un estilo directivo distinto al que es habitual en los hombres. La mujer tiende a asumir un papel de coordinación basándose en la mediación y el consenso. Siguiendo el estudio realizado por Helgsen (1995), detallamos algunos de los rasgos particulares del estilo de liderazgo típicamente femenino.

Cuadro 2. Características del liderazgo femenino

| Características habituales del liderazgo femenino. | |
|--|---|
| 1. | Prefieren trabajar a un ritmo más apacible, organizando pequeñas pausas durante el día, de modo que así evitan la acumulación de estrés. |
| 2. | No consideran las tareas no planificadas como interrupciones, sino como posibles aportaciones y progresos en el desarrollo del plan de trabajo. |
| 3. | Consideran importante ser accesibles por el equipo de trabajo que está a sus órdenes. |
| 4. | Se basan en el cuidado, en la ayuda y en el compromiso con el proyecto que llevan a cabo. |
| 5. | Una de las cosas más importantes para ellas es fomentar las buenas relaciones, crear un clima que permita el desarrollo de relaciones agradable, basándose en el apoyo mutuo. |
| 6. | Destacan por tener cuidado en el uso de las palabras, tener buenas habilidades comunicativas que eviten herir a los que les rodean y, especialmente, a quienes están a sus órdenes. |
| 7. | Por lo general, ellas son directivas de pequeñas organizaciones, más que de grandes corporaciones. |
| 8. | Prefieren estructurar sus organizaciones en forma de redes y no como un sistema jerárquico, de modo que se potencie la formación a varios niveles. |
| 9. | Tienden a gestionar el tiempo eficazmente, con el fin de realizar tareas que no estén directamente vinculadas con su trabajo remunerado. |
| 10. | En muy pocas ocasiones anteponen su tarea a sus hijos e hijas, al mismo tiempo no pretenden que lo hagan los otros trabajadores de la empresa. |
| 11. | Muchas de ellas manifiestan tener ocasión de leer libros, reflexionar y meditar sobre su trabajo intensamente. |
| 12. | Al contrario de los hombres, quienes expresan agotarse en el trabajo cotidiano, ellas son más constantes, sin perder de vista los objetivos a medio y largo plazo. |
| 13. | La mujer, no así el hombre, considera que su función en la organización es tan solo un componente más del proyecto a desarrollar. Con lo cual, las mujeres tratan de equilibrar su día a día deliberando y compartiendo el trabajo a realizar, aprovechando al máximo el potencial y las capacidades de las personas que trabajan con ella. |

Lo que no se puede negar es que el hombre y la mujer son distintos, a nivel biológico, psicológico, emocional y de personalidad. En consecuencia, es lógico que estas diferencias se manifiesten en distintos ámbitos, y por supuesto en los estilos directivos que cada uno presenta. Hasta tal punto, que la mayor parte de autores coinciden en señalar los enormes beneficios que tendría para las organizaciones (incluso para el mundo en general) un estilo de mando femenino, basado en la intrínseca capacidad que las mujeres tienen (ya en sus genes) y que las capacita para ser inteligentes emocionalmente también. Y ello da lugar a una forma de dirigir “en femenino”, en una búsqueda constante e innata del “bienestar psicológico y emocional” de los miembros implicados bajo el proyecto que está tutelando. Un estilo para coordinar equipos y personas, en femenino, caracterizado por (Faludi, 1992. Fennell, 1997):

- Poseer un estilo más democrático, dialogante, pedagógico, consensuador y mediador.
- Demostrar una actitud más receptiva y participativa.
- Elegir un liderazgo más multidireccional y multidimensional, favoreciendo el desarrollo de valores y acciones colectivas.
- Ejercitar el liderazgo de forma más firme y constante.
- Ser más creativas en las propuestas para ejercer la dirección.
- Ser más comunicativas y abiertas a las relaciones personales, a las propuestas de sus compañeras y compañeros, a escuchar sin enjuiciar de una forma más comprensiva.
- Desarrollar políticas de cooperación y participación.
- Potenciar las relaciones interpersonales.
- Estar en franca disponibilidad para el cambio.
- Crear un clima de colegialidad y gestión colaborativa con sus empleados.
- Construir redes informales, proporcionando la cohesión y los vínculos entre los miembros, alentando a otros a compartir los recursos.
- Preocuparse por el abuso del poder
- Utilizar la coacción como último recurso.
- Potenciar el “aprender con los demás”.
- Mostrar clara preferencia por enfoques consultivos y cooperativos.
- Tener la habilidad para combinar y reconciliar expectativas y experiencias contradictorias, promoviendo el compromiso colectivo de los miembros de la organización.
- Desarrollar políticas de cuidado y apoyo mutuo.
- Prestar mayor atención a los sentimientos y al uso de una inteligencia emocional más sensible a las emociones y situaciones personales de los demás.

La cuestión es si después de lo expuesto podemos considerar que tiene cabida el estilo de liderazgo femenino en las empresas del siglo XXI. La respuesta es contundente y afirmativa, y de ahí el protagonismo de la mujer en el mercado laboral. Defendemos el valor añadido que supone la mujer en la dirección y el liderazgo de personas. Pero, aún así, desde nuestra perspectiva, lo ideal, –pues ello significaría la no existencia de desigualdades, dificultades, estereotipos, conflictos, barreras, luchas, desacuerdos, etc.– sería hablar de *liderazgo*, sin más adjetivos. Pero hasta el momento actual, si no añadimos el acompañante de *femenino*, hablar de liderazgo está asociado indisolublemente al género masculino, pues los hombres son los que han ostentado el poder, el mando y la autoridad tradicional e históricamente.

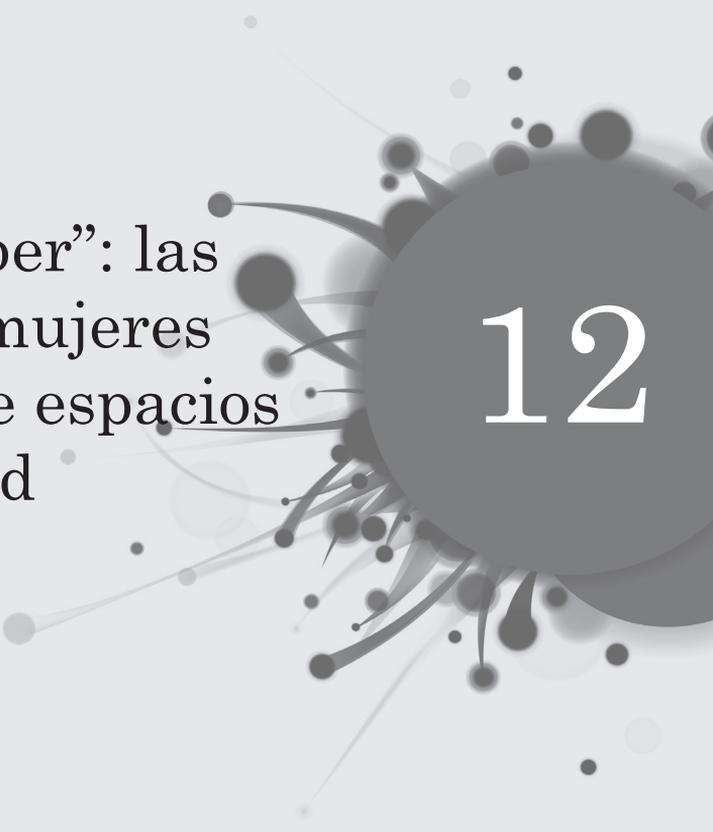
En el momento en que podamos hablar sólo de liderazgo, sin más, comprendiendo que tan líder puede ser el hombre como la mujer, con un ejercicio del mismo eficaz y eficiente independientemente del género, significará que la mujer es aceptada como una más dentro de la jerarquía organizacional. Asimismo, también significaría que hombres y mujeres han sido capaces de complementarse y aportar, unos a otros, aquellos rasgos que se han demostrado como más eficaces a la hora de liderar personas. Sin más lucha, sin más pretensión que la de tener las mismas posibilidades e igualdad de oportunidades en el ámbito laboral.

Bibliografía

- ACEREDA, A.; LÓPEZ, A. (2009): "Las Mujeres y El Opting Out: La necesaria lucha hacia la igualdad de oportunidades". pp. 17-33. En A. López Puig (Ed.), *Dona i Treball. Una visió multidisciplinària*. Tarragona: Arola Editors.
- ASTIN, H.; LELAND, C. (1991): *Women of influences women of visión*. San Francisco: Jossey - Bass.
- BEL, M.A (2000): *La historia de las mujeres desde los textos*. Barcelona: Ariel Practicum.
- BENNIS,W.; NANUS,B. (1995): *Líderes: las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Colombia: Norma.
- BRUNNER, C. (2000): "Unsettled moments in settled discourse: women superintendents' experiences of inequality". *Educational Administration Quarterly*, 36 (1), pp. 76-116.
- Cámara de Comercio de Barcelona (2008): *El impacto económico de la pérdida de talento femenino*. Barcelona: Gabinete de Estudios Económicos.
- COLL, I. (2009): *El liderazgo femenino en las empresas del siglo XXI*. Trabajo final de Carrera. Universitat Abat Oliba CEU. Barcelona.
- COLLER, X.(1997): "Reorganización productiva en los puestos de trabajo". *Sociología del trabajo*, Nueva Época 30, 71-95.
- Comisión Europea (2009): "Mujeres y Ciencia. El camino hacia la igualdad". *Research*eu*. Número especial Abril 2009.
- CORONEL LLAMAS, J.M. (1996): *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en los centros educativos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CHINCHILLA, N.; MORAGAS, M. (2007): *Dueños de nuestro destino. Cómo conciliar la vida profesional, familiar y personal*. Barcelona: Ariel.
- DAVIDSON, M. J.; FIELDEN, S. (1999): "Stress and the working woman". In G. Powell (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp. 413-426). Thousand Oaks: Sage.
- Dona i Treball (2007): Publicación estadística del Departamento de Trabajo. Anuario 2007*.
- FALUDI, S. (1992): *Backlash. The Undeclared War Against Women*. Londres: Chatto & Windus.
- FENNELL, H. (1997): "A passion for excellence: Femenine faces of leadership". *Annual meeting of the AERA*, Chicago, IL.
- FISHER, H. (2000): *El primer sexo. Las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo*. Madrid: Taurus.
- GASTESI, A. (2009, 19 de Septiembre): "Un estudio concluye que la discriminación de género es rentable". Barcelona: *La Vanguardia*. Extraído el 14 de Diciembre de 2009, de
- GRIMWOOD, C.; POPPLESTON, R. (1993): *Women, Management and Care*. Londres: McMillan.
- HELGSEN, S. (1995): *The female advantage: Women's ways of leadership*. Toronto: Doubleday Currency.
- JORDI, C. (2007): "La discriminación laboral y la conciliación". En LÓPEZ PUIG, A.; ACEREDA A. (coord.), *Entre el trabajo y la familia: realidades y soluciones para la sociedad actual*. pp. 131-152. Madrid: Narcea Ediciones.
- JUESAS,M. (2002): *Corbatas y tacones: cómo se relacionan hombres y mujeres en el trabajo*. Madrid: Temas de hoy.
- KAUFMANN, A. (1999): "Tercer milenio y liderazgo femenino". En L.Nuño Gómez (Coord): *Mujeres: de lo privado a lo público*. pp. 177 – 186. Madrid: Tecnos.

- LODEN, M. (1997): *Dirección femenina: cómo triunfar en los negocios sin actuar como un hombre*. Barcelona: Hispano Europea.
- LÓPEZ PUIG, A.; ACEREDA, A. (2007a): *Repercusiones del ámbito laboral en la vida familiar de los hombres: un estudio evolutivo*. Tarragona: Publicaciones de la URV.
- LÓPEZ PUIG, A.; ACEREDA, A. (Coord.) (2007b): *Entre el trabajo y la familia: realidades y soluciones para la sociedad actual*. Madrid: Narcea Ediciones.
- MERCADÉ, A. (2007a): "Conciliación entre vida personal y vida laboral". En LÓPEZ PUIG, A.; ACEREDA A. (coord.), *Entre el trabajo y la familia: realidades y soluciones para la sociedad actual*. pp. 60-80. Madrid: Narcea Ediciones.
- MERCADÉ, A. (2007b): *Dirigir en femenino*. Barcelona. Gestión 2000.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000): "Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares". En M.A. Santos Guerra (Coord): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Granica.
- SARABIA, B. (2002): "El mito de la igualdad laboral". *Época*. 19 enero 2002.

“Por amor al saber”: las acciones de las mujeres y la búsqueda de espacios en la universidad

A decorative graphic on the right side of the page, consisting of a large dark grey circle with the number '12' inside it. This central circle is surrounded by a complex network of smaller, semi-transparent circles and thin lines of varying lengths and directions, creating a dynamic, abstract pattern that resembles a molecular structure or a network diagram.

12

Montserrat Cabré

Profesora titular de Historia de la Ciencia
de la Universidad de Cantabria.
Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género



“Por amor al saber”: las acciones de las mujeres y la búsqueda de espacios en la universidad

Un documento de hace más de cinco siglos, la autobiografía que en forma dialogada escribió Martín de Leibitz, abad de un monasterio benedictino de Viena, narra una historia sobre una estudiante de la Universidad de Cracovia. Martín, ya mayor, recuerda un episodio vivido durante su juventud en respuesta a un alumno que le pidió que le explicara algún suceso insólito de su vida en Polonia. En una fecha imprecisa en torno al 1420, relata:

[...] una joven que decía que era virgen asistió a la universidad vestida de hombre durante dos años, y estuvo a punto de conseguir el título de grado en artes. Vivía en una residencia de estudiantes y se comportaba correctamente con los demás; no frecuentaba los baños y asistía a las clases diligentemente. En Magna Polonia había tenido un maestro, con quien había estudiado junto con otros niños. Al morir sus padres heredó y, vistiéndose de hombre, fue a la universidad (Shank, 1987, p. 191).

La presencia de la chica pasó inadvertida hasta que un grupo de jóvenes, observando cómo se movía, empezó a sospechar sobre su identidad hasta el punto que la hicieron objeto de una apuesta. Para resolver la duda de manera inapelable:

[...] el soldado la llamó como si quisiera hablar con ella y la estiraron sobre una mesa y la desnudaron. Y quedó claro quién era. A continuación, la llevaron ante del juez. Cuando éste le preguntó por qué escondía su sexo, ella respondió: «Por amor al saber» (Shank, 1987, p. 192).

Con estas palabras la anónima estudiante resumía de manera vehemente cuál era el deseo que la movía a esconder el cuerpo, a imitar la imagen masculina y a hacerse pasar por un hombre: evitar una limitación impuesta a su voluntad de aprender. Una vez descubierta, la comprometida estudiante no pudo continuar con la formación universitaria y optó por trasladarse a un monasterio de monjas dónde –siempre siguiendo a Martín de Leibitz– fue nombrada abadesa y maestra de todas las hermanas.

La conmemoración de los primeros cien años de acceso libre de las mujeres a las universidades del Estado español, un acceso que desde el 8 de marzo de 1910 garantizan las leyes que regulan la matrícula universitaria, parece un momento oportuno para recordar las acciones que facilitaron la promulgación de una legislación educativa no discriminatoria y también las que han ido acompañando el camino para hacerla efectiva. No hay duda que esta ley marcó el inicio de una nueva relación de las mujeres con las instituciones de enseñanza superior: la supresión de las barreras administrativas ahora hace un siglo abrió el camino de la feminización actual que presentan las cifras globales del alumnado y, de manera más limitada, del profesorado universitario. Pero ese importante punto de inflexión

que supone la ley no debería eclipsar el reconocimiento de cuál fue el epicentro motor de la transformación: la búsqueda de las mujeres de espacios en las universidades, una búsqueda sostenida en todo el mundo y a lo largo de los siglos, desde que se iniciara a partir de finales del siglo XII el establecimiento de la red universitaria. Una búsqueda de espacios que, históricamente, ha tomado multitud de formas.

Si las legislaciones que garantizan el acceso de las mujeres empiezan ya a formar parte de la historia de la institución universitaria, las acciones que las han generado y que las acompañan no son siempre reconocidas. Es verdad que los registros documentales de estas acciones, especialmente de las más lejanas en el tiempo, a menudo ofrecen datos exiguos y pocos detalles: todo aquello que queda fuera del reconocimiento institucional o de la formalización de la matrícula universitaria permanece en buena medida silente. Pero la aparición recurrente de vestigios de esas acciones, insistente siglo tras siglo, las hace significativas y elocuentes, especialmente porque esas huellas han tenido efectos en la vida de otras mujeres. Unos efectos más que indirectos, aunque no siempre podamos percibirlos a primera vista; sin embargo, una mirada más pausada puede hacerlos visibles.

Cristina de Pizán, la gran intelectual humanista, fue la primera autora que registró la participación de otra mujer en la actividad universitaria con la explícita intención de preservar y valorar esa experiencia para defender públicamente las capacidades intelectuales de las mujeres. Convencida que la construcción de la autoridad femenina pasaba por dar a conocer las acciones de las mujeres en todos los ámbitos de la vida íntima y de la vida social, en la obra de 1405 *La ciudad de las damas* se hizo eco de la actividad universitaria de una profesora. Pizán explica que Novella Andrea, la hija de un reconocido profesor de Derecho Canónico de la Universidad de Bolonia, poseía un conocimiento profundo de la disciplina impartida por su padre, hasta el punto que lo sustituía en la docencia de algunas lecciones protegiéndose de la mirada de los estudiantes con la ayuda de una cortina que separaba del resto del aula la silla o cátedra desde donde impartía. Para Pizán, el valor simbólico del magisterio universitario femenino debía de ser muy alto. En una miniatura que ilustra una compilación de sus obras, ella misma pidió ser representada como profesora universitaria mientras enseñaba a un grupo de hombres sentada en una cátedra. Nada nos explica, sin embargo, sobre la condición de alumna de Andrea. El padre de Pizán también había sido durante unos años profesor en la Universidad de Bolonia y, al igual que ella, Andrea debía haberse educado en casa, bajo la dirección del jurista (Pizán, 1995, p. 150). De hecho, la educación en el ámbito doméstico fue el modo habitual en que tuvo lugar la educación de las mujeres de las clases altas y medias —y no solo en Occidente— antes de que, durante los siglos XIX y XX, se fuera normalizando el acceso femenino a todos los ámbitos e instituciones del sistema educativo.

En algunos casos, sin embargo, parece que el ambiente familiar pudo también facilitar, además de la educación doméstica, el acceso restringido a las aulas universitarias. Tenemos algunos indicios sobre algunas mujeres que asistieron a lecciones en calidad de oyentes. Como en el caso del magisterio de Andrea, se trata de contactos no formalizados con las instituciones y que, por lo tanto, dejan huellas muy endebles. Una de ellas, preciosa porque nos la proporciona la propia estudiante, es la que relata Teresa de Cartagena en la *Arboleda de los enfermos*, la primera de las dos obras conocidas de la autora, escrita hacia 1475-1476. Nacida en una familia noble culta, judeoconversa, explica Teresa que durante

unos pocos años estudió en la Universidad de Salamanca, donde su tío paterno enseñaba. Tenía entonces quince años, aproximadamente, y había ingresado en la orden franciscana (Cartagena, 1967, p. 103). Como en el caso de Andrea, los vínculos familiares de Cartagena facilitaron que se tolerara una presencia femenina puntual, individual y no formalizada. No se poseen noticias de ningún escándalo en torno a ella y el único rastro documental de ese paso por las aulas de Salamanca es su propia palabra.

De hecho, durante las edades media y moderna, muy pocas universidades prohibieron en sus estatutos explícitamente el acceso de las mujeres. Realmente, no era necesario: como instituciones patriarcales de control y organización estrictamente masculinas, sencillamente, resultaba impensable e impropia la presencia de las mujeres en su seno y se asumía que no participarían, como así sucedió. Los impedimentos socioculturales resultaron tan eficaces o más que los legislativos. Pero la carencia de barreras directas también permitió que algunas mujeres consiguieran obtener títulos universitarios. Juliana Morell, la única mujer recordada en la galería de ilustres del paraninfo de la Universidad de Barcelona, obtuvo en Aviñón el grado de doctora en Leyes, el 1608, a los catorce años. Poco después, decidió ingresar en un monasterio y no prosiguió la actividad académica. Desde el convento desarrolló un importante trabajo intelectual como traductora, poeta, biógrafa y autora de obras espirituales (Espargaró, 2006, p. 147-158). Un siglo después, en Italia, un país con una larga tradición en la educación humanista femenina, Laura Bassi, doctora en Filosofía por la Universidad de Bolonia, se convirtió en la primera mujer que ocupó formalmente una cátedra en Ciencias Físicas. Casada y madre de criaturas, el magisterio de Bassi pronto se convirtió en una noticia muy difundida y entre los sectores ilustrados que a mediados de siglo XVIII dinamizaban intelectualmente Europa se alegó su estatus universitario como argumento en defensa de la educación femenina.

Es posible que algunas mujeres, también de manera implícita, rehusaran integrarse en unas instituciones que generaban y transmitían saberes abiertamente misóginos y prefirieran explorar otros contextos más favorecedores para profundizar en el estudio y en la producción de conocimiento, como por ejemplo el monasterio o, si disponían de recursos económicos, la casa, convertida a veces en tertulia periódica o salón. O, incluso, en laboratorio, como por ejemplo el que construyó en el castillo de Cirey una noble erudita como Madame de Châtelet, que invirtió buena parte de su fortuna, además de en la promoción y en el mecenazgo científico, en el desarrollo de sus propios proyectos de investigación. Mary Astell, una defensora de la educación femenina en la Inglaterra del siglo XVII, propuso a las más altas instancias de la sociedad la creación de una institución específica para la enseñanza superior de las mujeres, una academia femenina dedicada al estudio y a la investigación, autónoma con respecto a las instituciones masculinas. El proyecto fracasó, pero la idea de fundar instituciones exclusivamente femeninas para la enseñanza superior fue tomando forma en los siglos posteriores. A principios de siglo XVIII, en Alemania se formalizaron algunas propuestas en este sentido, pese a que tampoco acabaron concretándose. María Dorothea Erxleben solicitó en 1740 matrícula oficial en la Universidad de Halle, con la intención de estudiar Medicina, y fue aceptada. Poco a poco la siguieron otras mujeres, y la idea de crear instituciones específicamente femeninas fue perdiendo peso en la medida en que las universidades públicas que aceptaban las solicitudes habilitaban literalmente espacios de acogida para las chicas —una zona especial del aula reservada para ellas.

Si durante el siglo XVIII se difundieron ampliamente los movimientos que abogaban por incrementar los niveles de la educación femenina, protagonizados en buena medida por las mismas mujeres, fue en el siglo XIX cuando se produjeron los definitivos avances en el acceso a la formación universitaria, facilitados por la gradual construcción de los sistemas educativos estatales y la progresiva organización de la educación primaria y secundaria.

En Europa, la Universidad de Zúrich, en Suiza, hacia 1860 fue pionera en aceptar la matrícula femenina y pronto se convirtió en un foco de atracción internacional de chicas que allí se trasladaban para estudiar, especialmente Medicina, una carrera de elección privilegiada por parte de las mujeres. En Occidente, las universidades fueron abriendo las puertas a las mujeres en el periodo que va entre 1870 y 1910, aunque cuantitativamente el acceso fue muy lento y gradual, y hasta mediados de siglo XX las chicas estaban en una situación clara de minoría en las aulas. En los Estados Unidos de América, sin embargo, los avances en la formación universitaria femenina empezaron a producirse antes, porque la temprana expansión general del sistema educativo, público y privado, favoreció la creación de posibilidades de acceso a la educación de las mujeres, sostenida con la fuerza de los movimientos feministas. Los primeros pasos se hicieron en la década de 1830, cuando el Oberlin College, una institución privada y religiosa, empezó a aceptar la matrícula femenina. Las décadas siguientes algunas universidades públicas siguieron este camino, como las de Iowa y Wisconsin, y algunas universidades de nueva creación, como la de Cincinnati en 1870, se erigieron ya desde el origen como instituciones mixtas. Pese a la temprana ampliación de las oportunidades educativas de las mujeres, sin embargo, la intensidad del fenómeno fue muy desigual y algunas instituciones –especialmente, las más prestigiosas– se mostraron muy reticentes a la incorporación de las mujeres como estudiantes y, todavía más, como profesoras.

En este sentido, en Estados Unidos se desarrolló inicialmente un proyecto educativo que todavía pervive actualmente y que pronto se diseminó por los países del ámbito anglosajón, como Reino Unido o Canadá. En la década de 1860 los sectores que abogaban por una educación femenina de excelencia, con el apoyo político y financiero de las propias mujeres, iniciaron un proceso de fundación de instituciones universitarias exclusivamente femeninas, los *colleges*, que abrieron también oportunidades profesionales para mujeres bien formadas que encontraban muchas dificultades a la hora de desarrollar una carrera académica en las instituciones mixtas donde se habían formado. Fundaciones como el Vassar College, en el Estado de Nueva York en 1865; la Mount Saint Vincent University, en Halifax, Canadá, en 1873, o el Queen Margaret College, en Escocia en 1883, son buenos ejemplos de este movimiento. Si estos *colleges* o universidades ofrecían a las chicas enseñanzas humanísticas y científicas, en este mismo ámbito anglosajón tuvo lugar también la fundación de facultades de Medicina exclusivas para mujeres, que respondían, por un lado, a la importante demanda de educación en esta disciplina y, por otro, a las dificultades específicas a las que ellas tuvieron que enfrentarse en algunas facultades de dominio masculino, especialmente en lo que se refiere a la formación clínica.

Entre 1871 y 1910, en España 77 mujeres obtuvieron autorizaciones para matricularse oficialmente en distintas universidades y 53 consiguieron las titulaciones de doctora o licenciada. Las solicitudes, que debían presentar a las autoridades públicas, eran un trámite necesario y previo a la obtención del derecho individual para hacer el examen de bachillerato

y la posterior autorización para hacer efectiva la matrícula universitaria. La tenaz insistencia de estas mujeres provocó un gran debate social y la reacción legislativa de las autoridades públicas, que ensayaron varias fórmulas para frenar una demanda de educación universitaria que, iniciada con la solicitud de María Elena Maseras en 1871, no hizo sino crecer.

En los debates sociales y en las luchas de las mujeres contra las dificultades burocráticas y legales, que procedían de la normativa general y no de la individual o estatutaria de cada una de las universidades, desempeñó un papel importante el movimiento a favor de la educación superior femenina, que en aquellos momentos emergía intensamente en el ámbito internacional. Tanto Martina Castells como Dolors Aleu, las dos médicas que en 1882 se convirtieron en las primeras doctoras del sistema universitario español, se refirieron a la situación internacional, especialmente a la de los países anglosajones, sin esconder su admiración. Entendían que en ese contexto los avances en la educación de las mujeres habían alcanzado unos niveles por aquel entonces impensables en España y relacionaban este hecho con una situación general de las mujeres en sociedades que les ofrecían márgenes de actuación más dilatados. Pero a pesar de su desventaja, ellas se erigieron en motor de transformación. Así lo expresaba Castells en su tesis doctoral:

Donde más ha progresado la educación de la mujer es en Gran Bretaña y en Estados Unidos de América; la joven disfruta allí de una amplia libertad que ni aspiramos en España, ni será fácil conseguir en muchos siglos (Flecha, 2001, p. 243).

Por su lado, Dolors Aleu recogía con más detalle, también en su tesis de 1882, las noticias en torno a los avances educativos de las mujeres, logros que se difundían entre los sectores que defendían el acceso a la formación universitaria. Después de exponer la riqueza de la oferta educativa para las mujeres en Estados Unidos, con datos sobre el número global de alumnas, profesoras y egresadas de algunas especialidades, Aleu se refiere a la situación europea y relaciona el acceso de las mujeres a la formación universitaria con otros aspectos de su situación sociolaboral:

El 1 de octubre de 1877 se inauguró en Londres una Facultad de Medicina para mujeres. En Inglaterra, las mujeres tienen en su cargo los telégrafos, y diversas compañías de ferrocarriles han decidido darles trabajo en sus oficinas.

En Suiza, las mujeres acuden a las Universidades, aprenden artes y oficios y en caso de guerra, van al campo y prestan grandes servicios, porque les enseñan medicina, química y todo lo que tiene que ver con la curación de heridos y enfermos. En Bélgica y en Alemania, ejercen también carreras profesionales. En Rusia, en la Facultad de Medicina y Cirugía de San Petersburgo, el año 1877 se matricularon más de doscientas señoritas, para dedicarse a los estudios médicos.

Se ha dicho que los americanos y muchos europeos han conseguido suprimir o, por lo menos disminuir notablemente la prostitución y muchos otros males instruyendo a sus mujeres (Aleu, 1883, p. 36-37).

Todo aquello que conseguían las mujeres, en cualquier lugar del mundo, era valorado y se esgrimía en la argumentación política que buscaba abrir espacios de acción universitaria en

un contexto específico. Los progresos de unas ampliaban las posibilidades de las otras, y las acciones de las mujeres tuvieron efectos multiplicadores. En la medida en la que se reconocía la creación de nuevos horizontes, se incidía en la realidad inmediata y se facilitaba la consecución de nuevas acciones.

Es por todo ello por lo que pienso que con la conmemoración de los primeros cien años de libre matrícula oficial de las mujeres en las universidades del Estado español, no tendríamos que olvidar conmemorar también –y, quizás, conmemorar sobre todo– las acciones de las mujeres, grandes y pequeñas, que empujaron la promulgación de la ley de 1910. Paradójicamente, son esas acciones, desarrolladas a lo largo de la historia, las que nos muestran los límites de la propia ley. Porque, si pensamos un poco, los necesarios derechos de igualdad que otorga la Ley no nos garantizan “el amor al saber”, que históricamente ha sido, y es hoy todavía, el verdadero motor de las acciones creativas de búsqueda de las mujeres.

Referencias

- ALEU I RIERA, Dolors (1883). *De la necesidad de encaminar por nueva senda la educación higiénico—moral de la mujer*. Barcelona: Universidad de Barcelona. También disponible en línea en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0527109-111025/#documents>.
- CARTAGENA, Teresa de (1967). *Arboleda de los enfermos y Admiración operum Dey*. Edición y estudio de Lewis Joseph Hutton. Madrid: Real Academia Española.
- DYHOUSE, Carol (1995). *No distinction of sex?: Women in British universities*. Londres: UCL.
- ESPARGARÓ, Alba (2006). *Aventureres de la història: Els altres noms propis de la història de Catalunya*. Barcelona: L'Esfera dels Llibres.
- FLECHA, Consuelo (1996). *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea.
- (2001). «La educación de la mujer según las primeras doctoras en medicina de la universidad española, año 1882». En: CABRÉ, Montserrat; ORTIZ, Teresa [ed.]. *Sanadoras, matronas y médicas en Europa: Siglos XII-XX*. Barcelona: Icaria, p. 217-250.
- MAGALLÓN, Carmen (1998). *Pioneras españolas en las ciencias*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MONTERO, Mercedes (2009). *La conquista del espacio público: Mujeres españolas en la universidad, 1910-1936*. Madrid: Minerva.
- PIZÁN, Cristina de (1995). *La ciudad de las damas*. Madrid: Siruela. [Traducción de Marie José Lemarchand]
- ROGERS, Rebeca (2008). «Education». A: SMITH, Bonnie [ed.]. *The Oxford encyclopedia of women in world history*. Oxford: Oxford University Press, p. 140-154.
- SHANK, Michael (1987). «A female university student in late medieval Kraków». *Signs. A Journal of Women in Culture and Society*, vol. 12, núm. 2, p. 373-380.
- SOLOMON, Barbara (1985). *In the company of educated women: A history of women and higher education in America*. New Haven: Yale University Press.

Las mujeres en la
investigación científica:
apuntes sobre la historia
y el futuro

A decorative graphic on the right side of the page, consisting of a large dark grey circle with the number '13' inside it. This central circle is surrounded by a complex network of smaller, semi-transparent circles and thin lines of varying shades of grey, creating a sense of depth and movement, reminiscent of a molecular structure or a network diagram.

13

Assumpció Vila

Profesora de Investigación del departamento de Arqueología
y Antropología de la Institución Milà i Fontanals.
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)



Las mujeres en la investigación científica: apuntes sobre la historia y el futuro¹

La ciencia es el producto resultante del trabajo de mujeres y hombres en relación y en un contexto socio-histórico determinado. Tener eso en cuenta irá siempre en beneficio de cualquier análisis. Consecuentemente, para poder analizar el papel de las mujeres en la ciencia debemos situarlo en relación al de los hombres, pues las explicaciones derivarán de un análisis relacional y contextual.

Actualmente la mayoría de las personas que finalizan estudios universitarios en España y que obtienen las mejores calificaciones son mujeres. También son más mujeres que hombres quienes eligen la carrera investigadora, como vemos en el alto porcentaje de becarias predoctorales. Pero si tenemos en cuenta el reducido número de mujeres que alcanzan puestos de responsabilidad, está claro que un gran número de estas mujeres abandonan esta profesión. Resumiendo, la participación de las mujeres en la actividad investigadora y docente está muy lejos de ser igualitaria respecto a la de los hombres, y además decrece de manera notable en las escalas profesionales más altas.

Las razones por las cuales más mujeres que hombres abandonan, desmotivadas, la carrera investigadora son múltiples, complejas y se potencian entre sí. Pero lo que es indiscutible es que este abandono implica una gran pérdida de personal altamente cualificado en el ámbito científico además de convertirse en un fracaso personal entre las jóvenes investigadoras que, en una edad de alto rendimiento intelectual, deben dejar esta actividad.

Y a pesar de todo lo anterior, las mujeres han estado siempre presentes en la producción científica. Con más o menos cantidad, en consonancia o bajo las cambiantes condiciones sociales, pero hasta hace muy poco tiempo eran invisibles (a veces ellas eran invisibles pero no sus trabajos, aunque la autoría les fuera negada a nivel público).

Con el paso del tiempo lo que no ha cambiado demasiado son las condiciones de acceso y el puesto que han ocupado y ocupan las mujeres en el entramado científico en relación a las condiciones y puestos que ocupan los hombres. Era y es una situación totalmente desigual.

En una situación tan evidente de desequilibrio, frente a una historia de la ciencia tan incompleta y a pesar de que el análisis relacional del que hablábamos al principio es necesario, resulta también imprescindible hacer una primera inmersión que rescate nombres y trabajos concretos que den aval a la presencia femenina desde la antigüedad, que se evalúen esas aportaciones y las vidas particulares en sus contextos históricos, etc.

1. El trabajo ha contado con la colaboración de Francesca Campabadal, Maite Paramio y Joaquina Álvarez, investigadoras de AMIT-Cat.

Pero lo que resulta imprescindible para empezar cualquier análisis son datos fiables. Y esto ya es un problema, problema que ha sido denunciado en prácticamente todos los documentos que sobre este tema en particular se han ido elaborando. Se necesitan datos sobre las personas que hacen ciencia en las instituciones públicas y en las privadas: cuántas son, desde cuándo, cargos que ocupan, cuáles han cambiado, etc. Nos referimos a datos básicos, pero los necesitamos desagregados por sexo. Pues bien, así desglosados no existen, o muy poco o desde hace muy poco tiempo como veremos más adelante.

Cuando no tenemos datos para sostener una afirmación cualquiera puede decir que la situación no existe, o que no es tan grave o que simplemente cambiará con el paso del tiempo.

Así pues para afirmar, subrayar y proponer políticas de cambio son necesarios esos datos, ese tipo de datos. Tener y poder consultar estos datos es lo primero que se ha pedido desde las instituciones europeas. Por ejemplo, el conocido como *Informe ETAN*, redactado a partir del estudio de la situación de las mujeres en la ciencia y la tecnología en Europa, reconociendo la discriminación de las investigadoras, proponía distintas medidas correctoras:

- Elaborar estadísticas desagregadas por sexo.
- Garantizar niveles de calidad en los procesos de evaluación y selección, con el fin de acabar con la discriminación indirecta.
- Integrar la igualdad entre los sexos en el Sexto Programa Marco y en los programas de financiación de la ciencia y la tecnología de los estados miembros.
- Garantizar el equilibrio entre hombres y mujeres en los centros de toma de decisiones científicas, en los grupos especiales encargados de conceder ayudas y en los grupos de expertos de la Comisión Europea. Y también, una representación de mujeres en los Comités científicos del 30% para el 2002 y del 40% para el 2005.

Tanto este estudio como los informes del Grupo de Helsinki y de otras instituciones, como por ejemplo la National Science Foundation de EEUU, evidencian la situación de discriminación e insisten en que Europa está perdiendo un gran potencial intelectual al no incorporar por completo a las mujeres en la investigación y en la ciencia.

En el mismo sentido lo decía la ministra española de Ciencia e Innovación, Cristina Garmendia: "Porque la igualdad no puede limitarse a ser una conquista formal de nuestra sociedad: la igualdad o es real o no es igualdad. Se trata de un camino que debemos recorrer, en primer lugar, por una razón elemental de justicia, pero también por una razón de calidad de la ciencia y de eficiencia económica. Ni la ciencia ni las economías españolas pueden permitirse prescindir del capital humano que representa el talento femenino".

La actual situación no es fruto del azar y conocer el proceso que nos ha llevado hasta hoy es importante.

En España Amalio Gimeno, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, decretó en enero de 1907 la creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Con esta nueva institución, heredera de los principios de la Institución Libre de Enseñanza, se pretendía acabar con el aislamiento español y contactar con la ciencia y la cultura europea además de preparar al personal que debería llevar a efecto las reformas

necesarias en la ciencia, la cultura y la educación. Fue presidida desde el principio por Santiago Ramón y Cajal, con José Castillejo en la Secretaría.

Según palabras de la ministra Garmendia: “La JAE representó el nacimiento de un verdadera “política científica” en España, en el sentido en el que don Santiago Ramón y Cajal reclamaba diez años antes en su clásico tratado *Reglas y Consejos sobre Investigación Científica*. La supresión de las trabas legales que impedían el acceso de las mujeres al conocimiento científico es, sin duda, uno de los grandes avances producidos a lo largo del siglo XX para la igualdad entre mujeres y hombres. Pero todavía queda mucho camino por recorrer”.

En 1915 la Junta para Ampliación de Estudios fundó la Residencia de Señoritas siguiendo el modelo de la Residencia de Estudiantes (que solo admitía hombres). Fue dirigida por la pedagoga María de Maeztu hasta 1936, año en que se exilió. Fue el primer centro oficial destinado a fomentar la enseñanza universitaria para mujeres en España (con bibliotecas, laboratorio...), aunque según el artículo de Rosa M. Capel², María de Maeztu no deseaba que la Residencia terminara siendo “ni casino de intelectuales ni plantel de sufragistas”, lo que quería era convertirla en “una casa de muchachas aplicadas al estudio”.

Con la Guerra Civil, la Residencia acabó: el 19 de mayo de 1938 el gobierno franquista decretó el cese de las actividades de la JAE, y muchos científicos de la JAE se vieron obligados a salir del país.

Cinco meses después de la guerra (la ley fundacional del CSIC es del 24 de noviembre de 1939), el régimen franquista creó con los laboratorios, locales y centros de la JAE el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, un organismo encargado de organizar y coordinar la investigación nacional.

El ministro de Educación José Ibáñez Martín asumió la presidencia de la institución y José María Albareda fue el secretario general.

La muerte de Francisco Franco y la recuperación de la democracia marcó un antes y un después en el CSIC. El período que se ha denominado *Transición hacia la Democracia* fue una etapa puente en la que las reformas administrativas hechas durante la presidencia de Alejandro Nieto serán fundamentales para el cambio.

En los primeros treinta años de existencia no hubo ninguna mujer en los puestos de dirección del CSIC ni en los de gestión de política científica. Y hasta hoy mismo solo once mujeres pueden ser consideradas como exponentes de la presencia femenina en la dirección del organismo. Debemos hacer constar que durante la presidencia de Emilio Muñoz (1988-1991) hubo una secretaria general, Pilar Seisdedos, por primera y única vez en toda la historia del CSIC (ver revista *Arbor* [2002]).

La investigación pública, en todos los ámbitos del conocimiento, se sigue haciendo aún hoy básicamente desde el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, cuyo nombre correc-

2. “El archivo de la Residencia de Señoritas”, *CEE Participación Educativa*, 11, julio 2009.

to actual es Agencia Estatal CSIC, dependiente del Ministerio de Ciencia e Innovación, y que según su estatuto (artículo 4), “tiene como misión el fomento, coordinación, desarrollo y difusión de la investigación científica y tecnológica, de carácter pluridisciplinar, con el fin de contribuir al avance del conocimiento y al desarrollo económico, social y cultural, así como a la formación de personal y al asesoramiento de entidades públicas y privadas en esta materia”.

El presidente del CSIC es ahora Rafael Rodrigo Montero, con un secretario general, un vicepresidente de Organización y Relaciones Institucionales y otro en Relaciones Internacionales. Hay una Vicepresidencia de Investigación Científica y Técnica ocupada por una mujer: M^a Carmen Peláez Martínez.

Y con 63 años de vida, es evidente e indiscutible que continúa en el CSIC una clara desigualdad entre la situación de los científicos y la de las científicas sea cual sea la perspectiva desde la que nos planteemos el análisis (revista *Arbor* [2002]).

Tampoco hay en el CSIC ningún centro homologable a los Institutos de Estudios sobre las Mujeres que hay en casi todas las universidades españolas. Sí que hay científicas, sobre todo en Humanidades, con investigación y publicaciones afines a las que se desarrollan en los institutos universitarios que hemos citado.

El CSIC tiene en Barcelona desde 1942 una delegación que marca el inicio del organismo en Cataluña. Así, la investigación se situó también aquí fuera de la Universidad. La delegación depende de la Vicepresidencia de Organización y Relaciones Institucionales, y coordina y potencia las relaciones del CSIC con las diferentes instituciones y entidades de Cataluña. La Delegación Institucional en Cataluña está dirigida desde 2000 por el Dr. Luis Calvo Calvo. En 1963 el CSIC tenía en Cataluña 76 secciones que corresponden a 47 institutos. Actualmente hay 22 centros, 19 de los cuales dirigidos por directores y solo 3 por directoras.

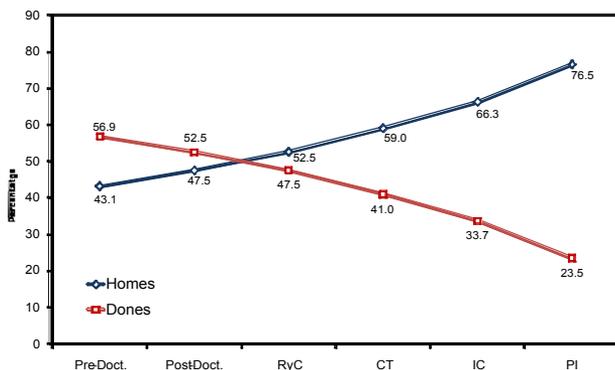
Como ejemplo de la desigual distribución de mujeres y hombres en las distintas categorías que conforman la carrera científica en el CSIC, en la figura 1 podemos ver el porcentaje de mujeres y hombres desde la etapa de formación (predoctoral) hasta las escalas de personal científico permanente (CT, IC y PI), datos correspondientes al año 2009 para todo el CSIC³. Este gráfico conocido como “gráfico tijera” muestra claramente cómo, a pesar de ser mayoría las mujeres en la etapa predoctoral, ya en los contratos Ramón y Cajal se invierten las proporciones y a medida que subimos en las escalas de personal científico permanente el porcentaje de mujeres va siendo más bajo. Esta situación de desigualdad en relación a la promoción de las mujeres hacia posiciones más altas ha sido a menudo atribuida a su “menor productividad científica”. Para evaluar hasta qué punto éste es el aspecto determinante, en 2004 se hizo un primer análisis de la situación del personal científico en el CSIC de Cataluña⁴. Con este estudio se constató que la diferencia en la producción científica entre mujeres y hombres, que era escasa en publicaciones y proyectos dirigidos, no justificaba el

3. Informe Mujeres Investigadoras 2010. Comisión Mujer y Ciencia, CSIC. Disponible en: <http://www.csic.es/web/guest/informes-cmyc>.

4. Joaquina Álvarez-Marrón i Francesca Campabadal, “La posición y producción de las investigadoras del CSIC en Cataluña. Estudio comparativo”, 2004. Disponible en: <http://www.csic.es/web/guest/informes-cmyc>.

hecho de que la mayoría de las científicas (75%) estuvieran situadas en el nivel más bajo de las escalas permanentes.

Figura 1. Porcentaje de mujeres y hombres en cada posición del personal científico del CSIC (datos de diciembre de 2009)⁵



En Cataluña, desde hace nueve años, existe también otra institución pública de investigación: la Institución Catalana de Investigación y Estudios Avanzados (Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats, ICREA) que, como dice su web, está impulsada por la Generalitat de Cataluña y regida por un patronato. Tiene la particularidad de que su personal investigador no está ubicado en edificios o locales propios de esta institución sino que se integra en grupos o departamentos ya existentes en universidades, CSIC y otras instituciones.

En 2010 hay 219 investigadores ICREA, desglosados así:

| Sexe | Area Descripció | Status Descripció (#Rpt Mdl Investigadores) | | |
|--------------|-------------------------------------|---|---------------------|------------|
| | | Research Professor (Senior) | Researcher (Junior) | Total |
| F | Experimental Sciences & Mathematics | 5 | 2 | 7 |
| | Humanities | 11 | 2 | 13 |
| | Life & Medical Sciences | 13 | 1 | 14 |
| | Social Sciences | 4 | 1 | 5 |
| | Technology | 3 | | 3 |
| | Total | 36 | 6 | 42 |
| M | Experimental Sciences & Mathematics | 53 | 5 | 58 |
| | Humanities | 21 | 3 | 24 |
| | Life & Medical Sciences | 48 | 8 | 56 |
| | Social Sciences | 18 | | 18 |
| | Technology | 32 | 2 | 34 |
| | Total | 172 | 18 | 190 |
| Total | | 208 | 24 | 232 |

5. Informe Mujeres Investigadoras 2010. Comisión Mujer y Ciencia, CSIC. Disponible en: <http://www.csic.es/web/guest/informes-cmyc>.

En estos nueve años de actividad ha habido tres directores: Salvador Barberà, Enric Banda y el actual, Jaume Bertranpetit.

La mayoría de personas de nuestro país desconoce esta situación general claramente desigual de las investigadoras, incluso las y los universitarios que son las personas que en algún momento podrán inclinarse hacia la investigación.

Y esto no es un buen punto de partida si pensamos que es una situación que debe cambiarse. Hace falta dar a conocerla, divulgarla con datos y posibles alternativas o cambios a medio plazo. Como ejemplos positivos en esta dirección sirven los siguientes.

En el 2001 un grupo de mujeres de distintas disciplinas de la Universidad, del CSIC y de la industria concienciadas de que debemos trabajar juntas para conseguir la igualdad en la actividad científica, fundaron la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT) con ánimo de ser voz, foro de discusión y red de apoyo para todas las investigadoras. En noviembre de 2002 AMIT hizo su presentación en Barcelona y desde marzo de 2004 las asociadas en Cataluña empiezan las actividades de lo que se establece como nodo de AMIT en Cataluña, formalmente constituidas como Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas de Cataluña (AMIT-Cat). Los objetivos, explicitados en su web⁶ son entre otros: defender la igualdad de oportunidades en la actividad investigadora, en la promoción profesional y en la participación en la toma de decisiones, y eso porque es un derecho, no como concesión; trabajar para hacer más visible la actividad profesional de las investigadoras, denunciar la existencia de situaciones discriminatorias y los mecanismos que las posibilitan; reclamar el cumplimiento de las normativas europeas para la consecución de la paridad de sexos; colaborar con las administraciones, instituciones y fundaciones nacionales e internacionales que promuevan acciones positivas, correctoras del desequilibrio entre sexos en la investigación científica; reclamar a los centros de investigación, las universidades y la industria que pongan en marcha planes de acción para detectar sesgos de género en los procedimientos de admisión y promoción de personal.

Actuaciones que se han puesto en marcha en Cataluña en los últimos años desde los diferentes ámbitos como, por ejemplo, reevaluar los conceptos con los que se califican los currículos, hacer que la presencia de un porcentaje de investigadoras o, aún más, que la presencia de una Investigadora Principal en los Proyectos de investigación para los que se solicita ayuda económica a las instituciones públicas sea considerado como un punto positivo en relación a la evaluación final, o que sea preceptiva la presencia de un 40% de mujeres en los tribunales públicos que deben juzgar el acceso a puestos de trabajo en la investigación pública. Son el tipo de acciones que debemos vindicar ya que pueden ir abriendo camino hacia un cambio imprescindible.

Por todo esto pensamos que las actividades desde la citada asociación así como las realizadas desde otros ámbitos son imprescindibles. En ese sentido es bueno destacar que charlas de divulgación y exposiciones son también aconsejables pues consiguen que estas cuestiones lleguen a un público diferente y numeroso. Ejemplos de ello son la exposición

6. www.amit-cat.org.

“La estirpe de Isis. Mujeres en la Historia de la Ciencia”, en 2005, inspirada y organizada por el programa For Women in Science de L’Oréal y la UNESCO con la intención de dar visibilidad y protagonismo a las mujeres investigadoras a lo largo de la historia y en la actualidad. O la exposición itinerante “16 Científiques Catalanes”, en 2010, organizada por la Asociación Catalana de Comunicación Científica (ACCC) para acercar la figura de la científica a la sociedad rompiendo tópicos como el que los profesionales de la investigación son mayoritariamente hombres.

Añadiré finalmente que hay que tener presente que la incorporación de las mujeres en igualdad de condiciones que los hombres no solo beneficia a las mujeres sino que es imprescindible para mantener e incrementar el nivel científico que nuestra sociedad del conocimiento exige. La actual desmotivación de las jóvenes investigadoras para mantener y desarrollar todo el potencial de su carrera científica es una enorme malversación de inteligencia, experiencia y conocimiento que no podemos tolerar ni permitir, ni como mujeres ni como ciudadanas ni como científicas.



Con el patrocinio de:

 Generalitat de Catalunya
Institut Català de les Dones

 **Santander**
UNIVERSIDADES