

COLECCIÓN de ESTUDIOS

UNIDADES DE IGUALDAD

Género y Universidad

Cristina García Sainz
(ed.)

Unidades de Igualdad Género y Universidad

Cristina García Sainz (ed.)

Unidades de Igualdad Género y Universidad

Cristina García Sainz (ed.)



Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2017

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte, sin la preceptiva autorización.

© de la edición: UAM Ediciones, 2017
© de los textos: las/os respectivas/os autoras/es

Ediciones Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Cantoblanco
C/ Einstein, 1
28049 Madrid
Tel. 914974233
<http://www.uam.es/publicaciones>
servicio.publicaciones@uam.es

Cubierta basada en diseño
realizado por Tau Diseño

La viñeta de El Roto ha sido publicada
con el consentimiento de su autor.
© El Roto, 2016.

ISBN: 978-84-8344-584-6
Depósito legal: M-15977-2017
Printed in Spain - Impreso en España

Índice

Presentación	9
---------------------------	----------

Primera parte. Ciencia, docencia e investigación.

Situación actual y retos

1. La imposible neutralidad de la ciencia, <i>M^a Ángeles Durán Heras</i>	15
2. Estudios, investigación y docencia en la UAM	
2.1. Los estudios de género en los posgrados, <i>Jesús Bescós Cano</i>	49
2.2. Investigación y género en la universidad, <i>Rafael Garesse Alarcón</i>	55
2.3. Evolución de la plantilla de PDI (mujeres y hombres) en la UAM entre los años 2000 y 2015, <i>Carlos García de la Vega</i>	63
3. Las mujeres en la ciencia y la tecnología: presente y retos, <i>Francisca Puertas Maroto</i>	77

Segunda parte. El enfoque de género en las universidades españolas

1. Las Unidades de Igualdad de las universidades públicas españolas. Estructura y actuaciones, <i>Cristina García Sainz</i>	89
2. El género como categoría de análisis en los grados universitarios, <i>Laura Nuño Gómez</i>	111
3. Los posgrados de género: consolidación y retos, <i>Cristina Sánchez Muñoz</i>	127
4. Género e investigación en España. Situación y perspectivas, <i>Inés Sánchez de Madariaga</i>	141
5. Acoso sexual y violencia de género en las universidades, <i>Esperanza Bosch Fiol</i>	159
6. La implementación efectiva de las regulaciones de igualdad de género en las universidades españolas: las unidades de igualdad, <i>Cecilia Castaño Collado y Olga Suárez Caldera</i>	171

Anexos

1. Evaluación del IX Encuentro de Unidades de Igualdad, <i>Diana Abad Rodríguez</i>	195
2. Relación de universidades participantes en el IX Encuentro de Unidades de Igualdad.....	201

Presentación

Este volumen es el resultado de las aportaciones realizadas a lo largo del IX Encuentro de Unidades de Igualdad (UU. II.) de las universidades españolas celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) los días 12 y 13 de mayo de 2016.

En este encuentro se dieron cita especialistas de primer nivel en el ámbito de la ciencia y la investigación, docentes, responsables de distintas universidades, de la Conferencia de Rectores (CRUE) y autoridades políticas en materia de igualdad. El mayor número de participantes lo constituyó la representación de las UU. II., responsables y equipos de trabajo de estos órganos que son los competentes en el impulso y promoción de acciones para conseguir la igualdad de género en la universidad.

Durante el encuentro, los representantes de más de cuarenta universidades participaron en las exposiciones y debates, que se centraron en el análisis de la situación de la desigualdad de género en el ámbito universitario. Los ejes principales fueron los estudios de grado y de posgrado, la investigación, el acoso y la violencia de género y las funciones y actuaciones de las UU. II. en las universidades públicas españolas. La organización del evento, si bien estuvo a cargo de la Unidad de Igualdad de Género (UIG) de la UAM, contó con el apoyo del comité científico formado por representantes de las UU. II. de las universidades madrileñas, que se comprometieron en la formación, desarrollo y seguimiento de los grupos de trabajo, así como de extraer las conclusiones de los debates habidos en ellos.

La conferencia y las ponencias presentadas a lo largo de los dos días que duró el encuentro han sido convertidas en artículos por sus autoras y autores, siguiendo las normas editoriales de la UAM. Queremos manifestar aquí nuestro agradecimiento por el trabajo desarrollado, de mucha importancia, para trazar el estado de la cuestión con respecto a la situación de la igualdad entre mujeres y hombres en la universidad.

El texto se compone de dos partes. La primera recoge diversos trabajos con extensión heterogénea. Se inicia con un conciencioso artículo escrito por M. Ángeles Durán sobre "La imposible neutralidad de la ciencia". Tras este sugerente título la autora profundiza en el debate sobre la responsabilidad y el compromiso que implica la actividad científica. En ese sentido se pasa del conocimiento en sí mismo al que conlleva una finalidad transformadora. La universidad ha evolucionado considerablemente, pero es preciso que las mujeres

estén plenamente integradas en la vida universitaria, por justicia y porque la sociedad en su conjunto se beneficia de ello. Las Unidades de Igualdad, que surgen del marco legislativo que regula la igualdad, la universidad y la ciencia desde hace una década, están llamadas a lograr esa meta, desempeñando de esta forma funciones de carácter académico, pero también social.

La situación de la perspectiva de género, en los estudios de posgrado, en la investigación y la participación de mujeres y hombres en la docencia de la UAM se recoge en tres artículos aportados por Jesús Bescós, vicerrector de Estudios de Grado; Rafael Garesse, vicerrector de Investigación e Innovación, y Carlos García de la Vega, vicerrector de Personal Docente e Investigador. A lo largo de varias páginas estos autores aportan su visión sobre la situación de sus respectivas áreas de responsabilidad en la UAM. Además, describen algunas medidas adoptadas para mejorar la inserción de la perspectiva de género en los estudios e investigaciones y avanzar hacia la paridad en todas las categorías del profesorado.

El artículo de Francisca Puertas hace referencia al marco legislativo, europeo e español, que aboga por la igualdad y la paridad. A pesar de que la normativa es clara en el modo de plantear la igualdad como un principio básico, la realidad dista de ser acorde a tales enunciados, pues, como muestran las estadísticas que recoge esta autora, la distancia entre unas y otros entre el personal investigador son aún significativas, tanto en el CSIC, donde la autora desempeña su trabajo, como en otros ámbitos de producción científica, estatal o internacional.

La segunda parte de este texto contiene distintas aportaciones sobre la situación de las UU. II., su cometido y sus actuaciones. Los artículos que se recogen reúnen información específica sobre realizaciones y retos pendientes en el quehacer de la vida universitaria. En el primero de ellos, Cristina García Sainz describe la situación actual de las UU. II. basándose en los resultados de una encuesta enviada a las UU. II. de las universidades españolas a comienzos de 2016. Los datos muestran que, si bien los objetivos y actuaciones de estos órganos no son muy diferentes, existe una gran diversidad en su trayectoria, en la propia denominación de la entidad, en la dependencia orgánica, así como en la dotación presupuestaria y de personal.

El artículo de Laura Nuño, directora del Observatorio de Género de la Universidad Rey Juan Carlos, trata del género como categoría analítica y aborda su escasa integración en el sistema universitario, donde, a su parecer, existe la convicción de que se trata de un asunto periférico. Destaca la necesidad de considerar los estudios de género como un área de conocimiento

específico y como materia docente que ha de ser impartida y evaluada. Tras su análisis, propone distintas estrategias para promover e implantar los estudios de género en las titulaciones de grado.

La situación de los estudios de género en los posgrados es analizada por Cristina Sánchez, directora del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la UAM. Su artículo aborda la inserción de la perspectiva de género en estos estudios, la cual se lleva a cabo a través de dos modelos, el de posgrados especializados y el transversal, que permea todos los estudios y alcanza a un mayor volumen de alumnado. La autora se centra en el análisis de los posgrados, en especial en el máster de Estudios Interdisciplinarios de Género de la UAM, y apunta medidas para paliar la ausencia de contenidos de género en los posgrados no especializados.

Inés Sánchez de Madariaga, directora de la Cátedra Unesco de Políticas de Igualdad de la UPM, trata en su artículo sobre participación y género en la investigación. Analiza el marco regulador estatal y europeo en la materia, el cual se orienta, por un lado, a promover cambios estructurales en la investigación científica y, por otro, a integrar la dimensión de género en la misma para mejorar los resultados y su impacto sobre la población. A lo largo del texto plantea medidas y sugiere actuaciones necesarias para llevar a la práctica los enunciados normativos con criterios de rigor y eficacia.

Por su parte, Esperanza Bosch elabora su artículo aportando argumentos útiles para identificar la violencia de género; realiza un recorrido por los avances teóricos logrados en esta materia desde los años setenta del pasado siglo, los cuales han posibilitado la incorporación de este hecho al ámbito académico y jurídico. En su texto describe los distintos modos de acoso y analiza la situación de este fenómeno en las universidades basándose en distintos estudios realizados y, especialmente, en los últimos en los que la autora ha participado, donde también plantea medidas para la prevención, la detección y la intervención en este ámbito.

Por último, Cecilia Castaño y Olga Suárez presentan en su artículo un análisis riguroso de la situación de las UU. II., fruto de una investigación en el marco de un proyecto europeo sobre políticas de igualdad en ciencia e investigación. Las autoras señalan las dificultades con las que se encuentran estas unidades en el desempeño de sus funciones y señalan que los cambios son difíciles de lograr en tanto que son estructurales. Plantean que buena parte de los problemas derivan de la aplicación de un modelo de gestión universitaria más apoyado en la eficacia que en la equidad. De su estudio se deduce que la trayectoria de las UU. II. combina avances y retrocesos.

En el anexo se recogen los resultados de la evaluación del encuentro realizado en Madrid en mayo de 2016, cuyo análisis ha corrido a cargo de Diana Abad Rodríguez, técnica de la Unidad de Igualdad de Género de la UAM. Los datos muestran la general satisfacción manifestada por el desarrollo del evento, la utilidad de sus contenidos, así como el interés por compartir debates y experiencias entre los participantes. Este apartado se completa con la relación de universidades asistentes al citado evento.

Este texto, que resulta de la celebración del IX Encuentro de Unidades de Igualdad, ha sido posible gracias a la colaboración de distintos organismos y personas a quienes es preciso agradecer en estas líneas su valiosa aportación. Por un lado, las representantes de las Unidades de Igualdad de las universidades madrileñas, constituidas en comité científico, gestionaron y coordinaron los grupos de trabajo: Remedios Menéndez, de la UAH; María Bustelo y Maribel Barredo de la UCM; Elena San Segundo y Diana Espada, de la UC3; Paloma García-Maroto, de la UPM, y Sonia Núñez y Lidia Fernández, de la URJC. La Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid financió buena parte de los gastos derivados de la organización del encuentro. La universidad mostró su apoyo institucional con una presencia significativa del Equipo de Gobierno, que además se ha materializado con sendas contribuciones a este volumen. La inauguración contó además con la presencia del Rector de la UAM, José M. Sanz, y con el rector de la Universidad de Valencia, Esteban Morcillo, como representante de la CRUE en la comisión permanente para las cuestiones relativas a las UU. II.

El agradecimiento se extiende también a otras muchas personas y servicios de la UAM, como el de Publicaciones, que ha acogido con generosidad esta propuesta desde el inicio. Por último, el resultado del trabajo que se resume en estas páginas tiene como principales protagonistas a las personas de las distintas universidades españolas que se desplazaron a Madrid, y más concretamente a la UAM, para analizar y debatir sobre la situación de la igualdad de género en las universidades.

Margarita Alfaro Amieiro

*Vicerrectora de Cooperación y Extensión Universitaria
de la Universidad Autónoma de Madrid*



PRIMERA PARTE

CIENCIA, DOCENCIA E INVESTIGACIÓN.
SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS

1.

La imposible neutralidad de la ciencia

MARÍA-ÁNGELES DURÁN

*Catedrática de Sociología. Profesora de investigación Ad Honórem
del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*



1. INTRODUCCIÓN: UN ARTÍCULO EN CUATRO TIEMPOS

No pretendo que este texto sea un descubrimiento en el sentido que le dan los investigadores de las ciencias experimentales, pero quiero comenzar recordando lo que los filósofos de la ciencia llamarían su contexto de descubrimiento, el proceso por el que vino a luz. No lo hizo de golpe sino poco a poco, en cuatro tiempos. Si el lector quiere ir deprisa, puede saltar este primer epígrafe. Perderá la comprensión *desde dentro* del artículo, pero no lo esencial de su contenido. O puede leer sólo la introducción, es en sí misma un pequeño ensayo biográfico sobre sociología de la ciencia.

Comenzó en diciembre de 2015, cuando Antonio Ariño me transmitió la invitación de Isabel Lozano para dar una conferencia en el centenario de la creación de la Universidad Popular de Valencia. Esta universidad popular la creó Vicente Blasco Ibáñez en 1903, fue la pionera en España y por sus aulas desfilaron buena parte de los intelectuales de la época. La conferencia inaugural corrió a cargo de Gumersindo de Azcárate. El tema elegido fue *La neutralidad de la ciencia* y la prensa de la época estimó en 2.000 personas el número de asistentes, que llenaron las calles próximas tras completar el aforo.

Y aquí vienen las primeras preguntas que quiero compartirles. ¿Por qué a algunas personas, o épocas, les apasiona este tema y a otras les deja indiferentes? ¿Por qué me decidió a aceptar el encargo la oportunidad de replicar en un contexto distinto la conferencia de Azcárate? Buscando respuesta a esta y similares cuestiones, en los tres meses siguientes leí y releí sobre la época de fin del siglo XIX y comienzos del XX. Me llevé la sorpresa (flaca es la memoria) de que uno de los autores citados como fuente sobre Azcárate era José Ramón Torregrosa, quien luego me contó algunas cosas sobre la que había sido su primera publicación académica. Era uno de los muchos frutos del Seminario

sobre Historia del Pensamiento Político dirigido por José Antonio Maravall, en el que ambos habíamos participado a mediados de los años sesenta en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense. Quizá el olvido del artículo de Torregrosa era solo superficial, se había transferido o transformado en un mayor interés por la figura de Azcárate. Eso sucede a menudo con los temas de investigación que nos interesan: la selección casi nunca es casual, aunque pueda ser inconsciente.

La neutralidad de la ciencia interesa tanto a quienes quieren despolitizarla como a quienes quieren politizarla, es solo un aspecto de la reflexión sobre las relaciones entre conocimiento y poder. Por este motivo recordé algunas notas de mi etapa de oposiciones a cátedra de Sociología, durante los años setenta e inicio de los ochenta. En aquella época, el sistema de acceso obligaba a preparar una extensa *Memoria sobre el concepto, método y fuentes de la disciplina*, por lo que en las ciencias sociales era casi imprescindible referirse al debate entre la *value-free sociology* (traducida como sociología libre de valores) y la sociología comprometida. Quienes aspirábamos a la carrera académica teníamos que hacerlo por obligación, pero el debate estaba también en la calle, encajaba con las preocupaciones intelectuales y políticas de un país que salía de un largo período de restricciones en la libertad y se encaminaba hacia la democracia. A Popper, especialmente su libro *La sociedad abierta y sus enemigos* (primera edición en 1945), se le citaba hasta en los cócteles. Probablemente gran parte del entusiasmo por Popper lo provocaba su aura de gurú simultáneo para liberales y socialdemócratas, así como el tirón que en aquella época tenían las palabras *sociedad abierta* y *enemigos*. Curiosamente, no fue Popper quien creó ese título, sino un hallazgo editorial que sustituyó a sus propuestas de títulos menos atractivos. Cuando en 1991 recibí el doctorado honoris causa de la Universidad Complutense, en el que remití a la máxima de humildad socrática "Sólo sé que no sé nada", el éxito de público no se acompañó con el que había disfrutado pocos años antes. La prensa se hizo eco de que en una universidad con cien mil estudiantes, sólo ciento cincuenta acudieron a escucharle y muchos asientos estaban vacíos. Si se compara con el entusiasmo desbordante que provocó Azcárate casi un siglo antes en Valencia, y con el olvido que el propio Azcárate sufrió apenas unas décadas después, no queda otro remedio que dejar en un discreto segundo plano la importancia del impacto intelectual, reconociendo que lo condicionan tanto o más los factores externos y coyunturales que la valía intrínseca del pensamiento o la obra del autor.

Quien ganó el *súmmum* de popularidad en la etapa de la transición política en España fue Kuhn con *La estructura de las revoluciones científicas*

(primera edición como libro, en inglés, en 1962). En aquellos años no se necesitaba ser académico para soltar en una conversación que “se había desafiado un paradigma dominante”. Feyerabend (su imagen popularizada de filósofo anarquista y contra el método) y Lakatos (su teoría de los PIC o programas de investigación científica, con líneas básicas y auxiliares que se iban sometiendo a verificación) eran también citas habituales en España durante los años setenta y ochenta en todo tipo de textos académicos, no sólo filosóficos.

Aunque no publiqué la memoria de cátedra en que manifestaba mis preferencias por la sociología comprometida y la adhesión a la propuesta de la Unesco a favor de la investigación/acción, pronto germinaron en un libro colectivo titulado *Liberación y utopía. La mujer ante la ciencia* (1982). Fue una propuesta para un movimiento intelectual y social que rebasaba en ambición lo que podría llevar a cabo una sola generación de investigadoras/es. De su breve síntesis, *Diez propuestas no utópicas para la renovación de la ciencia*, pronto circularon centenares de fotocopias (aprovecho para agradecer desde aquí, *a posteriori*, la paciencia del editor Akal, un sufridor de las reproducciones *off copyrights*). Por esa época ya llevaba varios años trabajando para proyectos de investigación con base empírica y me proponía seguir haciéndolo, no encontraba incompatibilidad sino complemento entre lo uno y lo otro. Poco después, volvería al tema de los valores y la ciencia en “Creer, descreer, crear”, una colaboración dentro del libro coordinado por Vidal-Beneyto titulado *España a debate* (Tecnos, 1992) y en la propuesta del volumen colectivo *Mujeres y hombres en la formación de la teoría Sociológica* (CIS, 1996), así como en “Mujeres y hombres en el futuro de la ciencia”, artículo que formó parte de ese mismo libro. Lo normativo no eclipsaba para nada el objetivo de observar de cerca, medir, y si hubiera sido posible, experimentar y prever. Como anécdota, era tan habitual que el orden de uso fuera “Hombres y mujeres” que en las pruebas de imprenta corrigieron el título del libro y hubo que rehacerlo. Hoy nos hemos acostumbrado y ya no cuesta esfuerzo.

La conferencia conmemorativa del centenario de la Universidad Popular tuvo lugar el 11 de febrero de 2016 en el antiguo paraninfo de la Universidad de Valencia, en el conjunto histórico neoclásico de La Nau. Ese fue el segundo momento en la afloración de este artículo. El paraninfo es un precioso salón de ceremonias en madera y terciopelo rojo, con los cuadros de los excelentísimos señores rectores precedentes adornando las paredes. (Como inciso, todos los rectores eran caballeros revestidos de las galas correspondientes). Presidieron el acto el rector, Esteban Morcillo, y el alcalde de Valencia, Joan Ribó. En pri-

mera fila se sentaba Isabel Lozano, concejala de Igualdad y Políticas Inclusivas, de quien dependía la Universidad Popular, y promotora de varias iniciativas relacionadas con el centenario, entre otras la reedición facsímil de las conferencias iniciales en la Universidad Popular. En la audiencia, muy mezclada, había un buen número de mujeres, muchas de ellas investigadoras y docentes. En eso (y en otras muchas cosas, obviamente) no se parecía a quienes un siglo antes escucharon a Azcárate, porque si bien entonces ya estuvo permitido el acceso a mujeres, todavía eran muy minoritarias en los actos culturales.

La casualidad me había brindado aquella mañana una viñeta del humorista y pintor Andrés Rábago (El Roto) en *El País*, de esas que valen mil palabras, y comencé refiriéndome a ella. Es la misma que ahora se incluye en estas páginas, gracias a la cortesía de su autor. Lo que el hombre al borde del andén sostiene en las manos es un periódico, pero su comentario podría aplicarse a gran parte de la enseñanza y la investigación.



Fuente: El Roto, publicado en *El País*, 11 de febrero de 2016.

Es frecuente que los textos se transformen al someterse a una exposición oral. Algunos conferenciantes son capaces de atravesar el trance sin romperse ni mancharse; traen su texto escrito, lo leen o proyectan con mayor o menor gracia, y eso es todo. Pueden hacerlo una y mil veces, incluso convertirlo en texto corporativo, un comodín utilizable en cualquier circunstancia y por cualquier miembro del equipo (tándem, institución, o como quieran llamarlo), lo que amortiza considerablemente su coste de producción y mejora su capacidad divulgativa.

No es ese mi caso. Si tengo delante una audiencia viva, me resulta imposible leer un texto aunque lo traiga preparado. La audiencia y el contexto transforman la exposición, porque no se trata de *"la suelta de un discurso"*, sino de un diálogo en el que las palabras van en una sola dirección pero el resto del lenguaje es compartido. Los huecos vacíos o la gente de pie, la luz mortecina o bien administrada, el sonido, los abandonos, el silencio, el gesto, las miradas, todo habla y transmite, todo forma parte del diálogo sin voces. La audiencia callada emite infinidad de señales, variables en grado de intensidad y en concordancia. Una audiencia desconectada es un erial, pero una buena audiencia es un fogonazo alumbrador de novedades al hilo de lo ya sabido que se va contando. Frente al texto escrito en el que el autor puede protegerse y ocultarse de las miradas ajenas, en el presentado personalmente el autor se expone de cuerpo entero, nada escapa al escrutinio de una audiencia que percibe al instante la inseguridad o la firmeza, el cansancio, la ilusión, el miedo, el desinterés o el aburrimiento, la alegría por el hallazgo que se trasmite o por el placer de comunicación con los que escuchan.

Además de una recreación del ambiente social y político de la España de Blasco Ibáñez y de Azcárate, había recogido para la conferencia varios debates actuales sobre la neutralidad de la ciencia, el más reciente uno publicado en *The Economist* en enero de 2016 sobre la influencia de los valores en el trabajo de los economistas. En ese artículo se citaban varios estudios que concluían que los economistas de orientación política de derechas suelen encontrar por medios empíricos unos costes mayores asociados a la subida de impuestos que los economistas de izquierdas. También había recopilado un intercambio de seis cartas entre Goldsmith y Wolpert publicadas en abril del año 2000 en *The Ecologist* que me había parecido particularmente interesante, en el que Goldsmith se manifestaba convencido de la parcialidad de la ciencia, en tanto que Wolpert desacreditaba a la filosofía y sociología de la ciencia como irrelevantes para el progreso científico. Pero estos debates se quedaron a medio contar y a medio recibir. La audiencia tenía conocimiento directo, experiencia

personal del conflicto entre valores y el significado de la neutralidad. Más que escucharme, tiraba de mí, se adelantaba. Creo que ese día los asistentes reconocieron en mis palabras un antiguo romance que contaba su propia historia, sus propios enfrentamientos en torno a los valores y la escurridiza objetividad de la ciencia. O tal vez, como en la canción del centinela con que cierra Max Weber su ensayo sobre la vocación del científico, querían preguntar:

«Centinela, ¿cuánto durará la noche aún?». Y el centinela responde: «La mañana ha de venir, pero es noche aún. Si queréis preguntar, volved otra vez».

Y eso, más que Azcárate, Popper, Merton o Kuhn, les hizo ponerse de pie al final y afirmar con un prolongado aplauso su propio deseo de conquistar la ciencia y permanecer en ella.

El final de una conferencia no suele ser una despedida, sino un hasta luego. Los temas que se han planteado siguen madurando a la espera de una próxima ocasión, y eso es lo que ocurrió pocas semanas después, en el tercer tiempo del proceso de maduración de este artículo. En 2016 correspondía realizar el congreso anual de las Unidades de Igualdad de las universidades españolas en la Universidad Autónoma de Madrid. La profesora Cristina García me transmitió la invitación para dar la conferencia inaugural y, al ofrecerle varios temas, respondió que el de la neutralidad de la ciencia encajaba perfectamente en los objetivos del congreso. El rector de la Universidad Autónoma de Madrid, José María Sanz, presidía el acto de inauguración y afirmó en la apertura que “las universidades tenemos que ser centros promotores de nuevos valores”. Así, en primera persona del plural, asumiendo la responsabilidad institucional: “tenemos que”. También el rector Esteban Morcillo, que asistía en representación de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), había citado en la inauguración las palabras del sociólogo Simmel “hasta la verdad está sesgada de género”.

Pocas veces hay tanta conexión entre la inauguración de un acto académico y las actividades que le siguen, en este caso entre los valores propios de la Universidad y el debate sobre la neutralidad de la ciencia que iba a ser objeto de mi conferencia. Aunque no lo había previsto, como respuesta inmediata a la sesión de apertura dediqué parte del tiempo de exposición a preguntarme en voz alta sobre las relaciones que vinculan la Universidad con la producción de conocimiento. La educación, con los valores. A los profesores (transmisores, espectadores, receptores, evaluadores), con los estudiantes. A las Unidades de Igualdad, con el resto del sistema universitario. Y sobre todo, cómo

pueden priorizarse los valores en una escala de mayor a menor importancia. Que en resumen sería la tercera pregunta que quiero compartirles: ¿cuánta innovación en los valores puede introducir un sistema educativo?

Antes decía que algunos conferenciantes llevan su texto escrito y no se apartan de ello. Eso tiene la ventaja de la predictibilidad, de los tiempos bien medidos, de no cometer errores por confiar en exceso en la memoria. La fecha de inicio del congreso era víspera del 13 de mayo, algo que quizá a los asistentes de aquel día y a los lectores de este texto que no hayan alcanzado la cincuentena no les diga gran cosa. Probablemente tampoco tenga mucho significado para la mayoría de los varones. Pero las mujeres nacidas antes de la transición política fuimos socializadas en unos valores y prácticas culturales en las que mayo era un mes de hondo significado, el mes de María, heredero cristianizado de las antiguas fiestas de la primavera en honor de Artemisa. Al transcribir el audio de la conferencia, he comprobado que dediqué varios minutos a recordar su simbolismo. En las últimas décadas se ha modificado mucho lo que se enseña en las escuelas y centros universitarios, pero las enseñanzas regladas no son el único mecanismo de transmisión de valores. Por ejemplo, no se puede ignorar el sentido del tiempo, del espacio y de las relaciones de prioridad entre lo masculino y lo femenino que se inculcan a través de las primeras oraciones, mucho antes de aprender el alfabeto y los números; oraciones que en mi generación fueron el avemaría y el padrenuestro. El recuerdo del mes de mayo fue el nexo para hablar de la evolución de las culturas y los ritos que refuerzan —a menudo envueltos en bellas ceremonias— las diferencias entre hombres y mujeres. Quizá me excedí en el tiempo consumido en tratar de transmitir a la audiencia la idea de que, más allá de las palabras, existen otras formas de comunicación a través de las imágenes, los sonidos y todo el arco de las percepciones sensoriales. Pero es que quise reivindicar el valor de los propios recuerdos en el proceso de construcción intelectual, y de la subcultura femenina que tan irónicamente analizó Simmel. ¿Qué queda de una persona si sacrifica sus recuerdos? ¿Cómo justificar que las experiencias pasadas ocurrieron en nosotros y luego se borraron sin dejar huella? Aunque sólo fuera por el esfuerzo de borrarlas, tiene que haber quedado un rastro en nosotros, como personas y como grupos que vivieron los acontecimientos colectivamente. Y sí, efectivamente, dediqué más tiempo del previsto a recordar, que no añorar, los valores y las prioridades que nos enseñaban en los años cincuenta y principios de los sesenta.

Me ha costado muchas horas de reflexión lidiar con todo ello, y siempre agradeceré a Isabel Morant que me incitara a dar rienda suelta a algunas de

esas reflexiones en el libro *Si Aristóteles levantara la cabeza. Quince ensayos sobre las ciencias y las letras*. Probablemente mis compañeros de promoción en la Facultad de Ciencias Políticas leyeron *La política* de Aristóteles sin sobresaltarse. También yo la leí sin sobresalto la primera vez, porque estaba bajo anestesia cultural, como si los clásicos fueran meros arcaísmos exóticos. Pero al cabo del tiempo, cuando comprendí mejor las consecuencias de su terrible afirmación sobre los seres nacidos para obedecer, me dolió como un navajazo. No creo que pueda estudiarse del mismo modo lo que duele y lo que conforta. Quienes no parpadearon entonces, tampoco necesitaron después revulsivos ni antidotos. Yo sí, y su búsqueda no me deja tregua. Sigo descubriendo huellas de *La política* en las más respetables instituciones democráticas actuales.

Finalmente, como ya habrá adivinado el lector, el cuarto momento es este que ahora me ocupa, el de verter el trabajo discontinuo de más de un año en una rimera de folios o páginas en PDF para darlo a la imprenta. Contaba con dos vídeos transcritos y una gruesa carpeta llena de materiales sueltos, anotaciones y hojas manuscritas sobre temas próximos que en su día no utilicé. Los que tienen costumbre de escribir saben que nada se inicia a partir de cero, que tras cualquier texto yacen años previamente acumulados de experiencias, de lecturas y de discusiones; en cierto modo siempre estamos entrando y saliendo en ellos. En este caso los materiales desbordan el tamaño razonable de un artículo. Me resigno a no utilizar la mayoría de los recursos que con tanto derroche de horas he ido acumulando. Comprendo que tendré que rehacer el índice original y dedicar unos cuantos días y unas cuantas noches a ensamblar los materiales e integrarlos. Intentaré cerrarlo en las vacaciones de fin de año, viajará conmigo en la maleta hasta Berlín. No es fácil, porque lo que subyace es la reflexión acerca de cómo dos entidades tan alejadas en su origen y encaje organizativo como las Universidades Populares y las Unidades de Igualdad universitarias han tenido que resolver su relación con los valores que propugnan.

2. QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO HABLAMOS DE CIENCIA

2.1. LA CIENCIA, DEFINIDA POR LOS CIENTÍFICOS

Aunque las palabras sean las mismas, una asociación de ideas tiene distinto significado según quién la use y quién la escuche. Como el círculo de emisores es más reducido que el de receptores, quienes emplean el término *neutralidad de la ciencia* están más implicados en lo que dicen y tienen sobre ello más conocimiento, en tanto que quienes lo escuchan pueden hacerlo de modo pa-

sivo, sin prestar mucha atención ni sentir la necesidad de tomar partido. De lo contrario, pronto pasarían al otro lado para convertirse a su vez en emisores y demandar diálogo. Solo ante circunstancias puntuales, por ejemplo el lanzamiento de la bomba atómica en Hiroshima, la prohibición de usar alimentos transgénicos o algunos determinismos biológicos, se crean movimientos de opinión respecto a la neutralidad de la ciencia que interesan al gran público y levantan encendidas controversias.

Muchas organizaciones emplean la palabra ciencia en su nombre u objetivos sin haber establecido previamente una definición de qué es la ciencia. Por ejemplo, no fue hasta el año 2009 que el Science Council del Reino Unido sintió la necesidad de hacerlo para clarificar qué organizaciones podían formar parte de él y cuáles no. Finalmente, la definición aceptada fue “la búsqueda y aplicación de conocimiento y comprensión del mundo natural y social, siguiendo una metodología sistemática basada en la evidencia”. Otras definiciones de ciencia son mucho más estrictas, añaden los criterios de exactitud, falsabilidad y capacidad de predicción (Bunge, 1959), por lo que dejan fuera gran parte de las ciencias humanas y sociales. En España, la mayor institución dedicada a la ciencia es el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Tradicionalmente, ha formado parte del Ministerio de Educación, salvo algún breve período en un ministerio dedicado específicamente a la ciencia y las universidades. En la actualidad (2017) es una agencia estatal que depende orgánicamente del Ministerio de Economía y Competitividad a través de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Según su estatuto, 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 (art.4)”. El estatuto no pone énfasis en la ciencia como resultado, sino en el proceso de investigación científica y tecnológica, destacando la gran complejidad de este proceso por su inmediata conexión con la economía, la sociedad y la cultura. Hay que destacar que economía, sociedad y cultura son objeto de las ciencias humanas y sociales, no cabe aplicarles los estrictos criterios de definición de la ciencia que requería Bunge.

Tanto la ciencia como los científicos disfrutan en el momento actual de buena imagen pública, aunque tal vez no sea una imagen muy precisa y detallada. Según un sondeo de Metroscopia sobre confianza en las instituciones (2016), los investigadores científicos, junto con los médicos de la sanidad pú-

blica, son quienes obtienen mejores índices de confianza. Un 95% de los entrevistados les otorgan confianza, sólo el 5% les suspenden. Es una valoración excelente, sobre todo si se les compara con los políticos, que sólo son aprobados por el 13% y rechazados por el 85% (Toharia, José Juan. *Confianza en las instituciones. España en perspectiva comparada (1)*, 19 diciembre 2016).

El marco legal de la ciencia viene dado en España por la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Investigación (2011), que actualizó y reorientó la anterior Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica (1986). La ley destaca la necesidad de construir un espacio europeo del conocimiento; dinámico, con múltiples actores y dando poder a los agentes de cambio (preámbulo, I). Desde el preámbulo, la ley enumera las medidas novedosas que persiguen situar la legislación española en materia de ciencia, tecnología e innovación en la vanguardia internacional. Es de destacar que la primera citada sea “la incorporación del enfoque de género con carácter transversal”, y la cuarta, “la incorporación de la dimensión ética profesional”.

El título preliminar, en el artículo 1, incluye entre los objetivos de la ley la contribución de la investigación “al desarrollo económico sostenible y al bienestar social”. Los procedimientos para la implantación de la perspectiva de género y la eliminación de sesgos discriminatorios por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social se establecen con mucho detalle en la disposición adicional decimotercera. Sólo ha transcurrido un lustro desde la aprobación de la ley y es poco tiempo para comprobar si ha surtido efectos importantes sobre la organización de la ciencia y sobre sus contenidos. A juzgar por algunos datos muy recientes con eco en los medios de comunicación sobre dotaciones de plazas y composición de jurados en premios científicos, hay que prever resistencias a todo lo que pueda traer consigo redistribución de poder y recursos (González, L.; Díaz, C.; Gómez, A. 2015).

2.2. LA CIENCIA EN EL LENGUAJE COTIDIANO

2.2.1. LA CIENCIA SEGÚN LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA Y SEGÚN EL DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL, DE MARÍA MOLINER

Hay centenares de estudios en filosofía y sociología que definen la ciencia, pero se dirigen a públicos especializados y ninguno de ellos tiene el grado de influencia que le confiere su aceptación por un diccionario de prestigio dirigido al público general. Por ello se utilizarán dos vías de alto grado de generalidad para acercarse a ambos conceptos: la Real Academia de la Lengua Española,

que define lo que cada palabra significa, y el Diccionario de Uso del Español, de María Moliner, que recoge el modo en que cada palabra es utilizada. Esta breve incursión lingüística mostrará desde el comienzo que existen profundas divergencias en el modo de entender qué es la ciencia, cuáles son sus métodos y su finalidad.

A la ciencia, del latín *scientia*, la define el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia de la Lengua como “el conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente”. El Diccionario de Uso, en cambio, define la ciencia como “el conjunto de conocimientos que alguien tiene, adquiridos por el estudio, la investigación o la meditación”. También, como “el conjunto de los conocimientos poseídos por la humanidad acerca del mundo físico, espiritual, de sus leyes y de su aplicación a la actividad humana para el mejoramiento de la vida”. Aunque la definición de la Real Academia de la Lengua y del Diccionario de Uso sean similares, hay un elemento que las diferencia claramente; mientras la Academia ontologiza la ciencia en sí misma, para Moliner es un saber poseído por un sujeto, sea individual o colectivo. De la definición de la Academia resultan prácticamente excluidas las ciencias no experimentales y las que no tengan capacidad predictiva. En cuanto al método para adquirir la ciencia, la Academia solo recoge la observación y el razonamiento, en tanto que Moliner se refiere a la investigación, sin definir en qué consiste, pero ofrece también como vías de acceso el estudio o la meditación. Es llamativa la diferencia entre la Academia y el Diccionario de Uso en lo que se refiere a la finalidad de la ciencia: la Academia no se refiere siquiera a ello, pareciera irrelevante, en tanto que el Diccionario de Uso señala que se aplica a la actividad humana para el mejoramiento de la vida. No es el conocimiento en sí y por sí, sino dirigido a un fin. Y, si se completa el razonamiento, el conocimiento que perdiera esta condición perdería también, en el uso, su correspondencia con el concepto de ciencia.

Ninguno de los dos diccionarios alude a otras dimensiones analizadas por los filósofos y sociólogos de la ciencia que incluyen la institución que la produce (el sistema de ciencia, los centros y programas de investigación, sus reglas de organización) y los profesionales que la sustentan (la ciencia como actividad de los científicos) (Lamo, E.; Gonzalez, J.; Torres, C.:2010).

No faltan, tanto en el diccionario de la Academia como en el de María Moliner, referencias a las ciencias puras, las ciencias naturales o las ciencias por contraposición a las letras. Las *ciencias humanas* las define la Academia

como las que “se ocupan de diversos aspectos de la actividad y del pensamiento humano”, y enumera entre ellas la historia, la filosofía y la filología. Hay algo de incongruencia en esta definición, porque no justifica por qué aplica a estos saberes el calificativo de ciencias si habitualmente no tienen base experimental ni carácter predictivo. Moliner no enumera las ciencias humanas, pero las define como “las que, a diferencia de las naturales, estudian hechos directamente relacionados con el hombre, a menudo difícilmente medibles”. Puesto que previamente no ha definido como característica de la ciencia su carácter experimental y predictivo, el Diccionario de Uso no es incongruente; sin embargo, hace notar que los hechos de los que se ocupan estas ciencias son a menudo “difícilmente medibles”.

Respecto a las ciencias sociales, la Academia las define como “las que se ocupan de la actividad humana en la sociedad”, y enumera la economía, la sociología y la antropología. Moliner las define como “las que estudian al hombre atendiendo a su comportamiento, tanto a nivel individual como social”. La interpretación de Moliner es mucho más amplia que la de la Academia, puesto que incluye el comportamiento individual. Entre las ciencias sociales cita la sociología, la historia y la economía. Sociología y economía son comunes a ambos diccionarios, pero la historia es clasificada como una de las ciencias humanas por la Academia, en tanto que Moliner la clasifica entre las ciencias sociales.

Por su carácter burlón, que muestra que hasta las palabras más serias pueden resignificarse, vale la pena recordar que tanto el Diccionario de la Academia de la Lengua como el de Uso recogen la acepción “ciencia infusa”. La Academia la define como “la atribuida en algunas tradiciones a factores sobrenaturales”, haciendo notar su carácter irónico. Moliner no resalta el aspecto irónico, la define como “la comunicada directamente por Dios al ser humano. Se aplica a lo que alguien sabe o cree saber sin haberlo aprendido o estudiado”; aunque no resalte la ironía, aplica distancia al decir que es lo que se sabe “o cree saber”.

Finalmente, ambos diccionarios recogen un uso popular de la palabra ciencia asociado al *árbol del bien y del mal*, también llamado *árbol de la ciencia* o *árbol del conocimiento*. Según la tradición, el árbol significó la prohibición de acceder al conocimiento, y fue la desobediencia a esta prohibición, accediendo a sus frutos, lo que desencadenó la expulsión de Adán y Eva del Paraíso. ¿Qué frutos, y para quién, siguen hoy prohibidos? La metáfora tiene su gracia porque son muchas las entidades científicas, entre otras el CSIC, que utilizan el icono del árbol cargado de frutos como imagen corporativa.

2.2.2. CREACIÓN, PRODUCCIÓN CIENTÍFICA Y RECEPCIÓN SOCIAL DE LA CIENCIA

Creación y producción son conceptos parecidos pero no iguales. A muchos investigadores les retrae la palabra creación porque la asocian con la fantasía; prefieren la idea de "producción científica", o producción de bienes o servicios científicos claramente delimitados que se pueden apropiarse e incluso vender (patentes, subvenciones, *spin-offs*) de modo semejante a la actividad económica para el mercado. Sin embargo, no hay producción que valga la pena si no se inicia con una creación. O, como decía Max Weber, con una "inspiración" próxima a la embriaguez, al don que comparten el científico con el artista.

Cuando las entidades científicas describen su producción, o la de un equipo o investigador individual, suelen enumerar las publicaciones (*papers*, artículos, libros, y cada vez más los audios o vídeos), presentaciones en congresos o sesiones científicas, tesis, proyectos dirigidos, premios y reconocimientos logrados. También es frecuente que se citen las patentes, contratos y ayudas financieras recibidas. Pero no lo es tanto la especificación de los avances debidos a cada uno de estos eslabones. En las evaluaciones de la producción científica se utilizan factores diversos, como la cantidad y la calidad, pero incluso cantidad y calidad pueden medirse de manera muy diversa. En las ciencias experimentales se valoran especialmente los artículos breves, elaborados en fechas muy recientes, con una métrica y matemática sofisticada, publicados en revistas de excelencia que utilizan casi en exclusiva el idioma inglés. La investigación orientada al mercado se realiza bajo la presión para transformarse en tecnología competitiva, de ahí la urgencia de ponerla en circulación y patentarla lo antes posible para garantizar su rendimiento económico.

La transposición acrítica de estos criterios a las ciencias sociales tiene efectos devastadores. Ni la métrica sofisticada ni la brevedad ni el uso de la lengua inglesa son garantía de calidad, y menos aún de pertinencia para investigaciones que tienen por objeto sociedades no anglófonas y que frecuentemente carecen del acopio previo de datos que son imprescindibles en las métricas de refinado aparataje matemático. La integración acrítica en proyectos diseñados desde presupuestos culturales y sociales ajenos es una forma de colonización intelectual que a menudo distorsiona el sentido de los hallazgos.

En principio, la finalidad de la publicación es dar a conocer un descubrimiento; pero las revistas científicas no son canales generales de divulgación, sólo las leen públicos muy reducidos. La mitad de los artículos publicados en revistas de alto impacto no reciben una sola cita y se desconoce cuál es su efecto fuera del ámbito académico. En la práctica, la principal finalidad de

las publicaciones es garantizar los derechos de autor (patentes industriales o similares derivados económicos) o el marcaje de territorios intelectuales, justificar los costes de la propia investigación y asegurar una buena posición profesional a los investigadores o a la entidad científica promotora. La publicación ha dejado de ser en muchos casos un instrumento de comunicación para convertirse en un objetivo en sí mismo, al asumir la función de unidad de cómputo de la producción intelectual.

2.3. NEUTRO, NEUTRAL, NEUTRALIZAR

La neutralidad es un derivado del *neuter* latino, "ni lo uno ni lo otro". Es un concepto importante en física, química y gramática. Según la Academia, si se aplica a las personas, significa que "no participa en ninguna de las dos opciones en conflicto". Y si se aplica a los Estados o naciones, "que no toma parte en la guerra movida por otros y se acoge al sistema de obligaciones y derechos inherentes a tal actitud". El Diccionario de Uso da una definición similar, con el matiz añadido para los países de que "se abstienen de intervenir en un conflicto entablado entre otros". La abstención de intervenir va un paso más allá de la simple no elección, y esta idea la remacha la definición de Estado neutral como aquel que "se acoge" a un sistema de "obligaciones y derechos" derivados de su no elección. Queda claro que la neutralidad se define más en el campo de la acción que en el de las ideas, y al asociarse con el concepto de ciencia le transfiere esta cualidad.

Algunos autores desagregan en varios componentes la relación de la ciencia con los valores. Lacey (2001) diferencia la imparcialidad, la neutralidad y la autonomía, concluyendo que sólo la imparcialidad (en la adopción de una teoría no tienen cabida los valores) puede considerarse una exigencia en la práctica de la ciencia libre de valores. En cuanto a la autonomía, que define como "la posibilidad de fijar prioridades y estrategias en la investigación, sin interferencia de elementos externos, solamente guiada por intereses cognitivos", la considera irrealizable.

Algunos sinónimos de neutralidad son de uso común en la investigación y tienen connotaciones positivas, como imparcialidad u objetividad. Otros se aplican a sustancias o cosas, queriendo significar indiferenciación o carencia de rasgos expresivos, pero cuando se aplican a los individuos se convierten en *dejación de obligaciones o responsabilidades* y sus connotaciones son negativas. A veces se usa el lenguaje de modo inadecuado, por ejemplo, utilizando el término "sesgo" cuando se quiere decir orientación temática o metodológica.

Pero quizá la derivación más interesante para la reflexión que ahora nos ocupa es la ofrecida por el término *neutralizar*. Como señala el Diccionario de Uso, “neutralizar es anular cierta acción o influencia, impedir que algo o alguien actúe”. Probablemente, en el debate sobre la ciencia la neutralidad a menudo no ha sido otra cosa que una *neutralización*, exactamente lo contrario de lo que en principio pudiera pretenderse bajo la advocación de tal valor.

En cualquier caso, si se reclama neutralidad a la ciencia hay que resolver:

Cuáles son los aspectos en conflicto ante los que puede o no posicionarse.

Quiénes son los intérpretes (personales o institucionales) que adoptan tal decisión, la transmiten y ejecutan.

Cuáles son los derechos y las obligaciones que conlleva mantener a la ciencia en el campo de la neutralidad, y cómo se transmiten tales derechos y obligaciones a través del complejo sistema organizativo en que la ciencia se produce y divulga.

3. LA NEUTRALIDAD DE LA CIENCIA EN LA TRANSICIÓN DEL SIGLO XIX AL XX

3.1. EL CONTEXTO SOCIAL EN ESPAÑA

Las universidades tienen su origen en las instituciones medievales de enseñanza superior. Durante siglos fueron instituciones vinculadas con la Iglesia y cerradas al acceso de las mujeres, que sólo comenzaron a ser admitidas, no sin fuertes tensiones y muy lentamente, en la segunda mitad del siglo XIX. También es cierto que fue en instituciones religiosas donde algunas mujeres lograron acceder a los niveles más altos de conocimiento durante la Edad Media y Moderna, y que la mayoría de las mujeres más destacadas de la cultura occidental formaron parte de órdenes religiosas. La transmisión de la enseñanza universitaria se hacía presencialmente, y muchos de los estudiantes vivían internos en colegios dependientes de la propia universidad. Sus principales funciones fueron, por una parte, la transmisión de conocimientos, y por otra, la concesión de grados o títulos que habilitaban para ejercer profesiones. A finales del siglo XIX, la estructura social de España se caracterizaba por fuertes desigualdades sociales, grandes diferencias regionales, mayoría de población analfabeta, predominio del campesinado, y élites constituidas por la aristocracia terrateniente, el clero y los militares. Como consecuencia de la emergencia de la sociedad industrial, habían surgido algunas demandas sociales que la Universidad tradicional no podía satisfacer. La industria

necesitaba trabajadores con niveles de instrucción intermedios y especialización profesional, que no los producían ni el sistema general de enseñanza ni las universidades. En los sectores más emancipados de las clases obreras se había desarrollado también la aspiración a recibir instrucción como medio de ascenso social e incorporación a las incipientes clases medias. En menor medida, y sólo entre minorías más combativas, se intentaba generar un tipo nuevo de conocimientos y transformar el uso social de los ya existentes. Para llenar este vacío surgieron muchas iniciativas, algunas vinculadas a la Iglesia y otras a entidades de corte liberal. Por ejemplo, las sociedades económicas de amigos del país crearon aulas especializadas (contabilidad, dibujo, granjas escuela, etc.) y talleres de formación. Las Universidades Populares se iniciaron con gran éxito en Francia a finales del XIX. La de Valencia se mantuvo hasta el fallecimiento de Blasco Ibáñez en 1928, con períodos de actividad y languidecimiento. Su objetivo era llevar la educación a las clases populares, pero también a sectores de la burguesía que estaban muy apartados de las corrientes culturales europeas.

Los últimos años del siglo estuvieron dominados por graves conflictos sociales y el temor a esos conflictos obligaba a la reflexión y a la toma de posición ante ellos a todas las corrientes de pensamiento, tanto a la muy influyente Iglesia católica (encíclica *Rerum Novarum*, año 1891, sobre el derecho de asociación de los trabajadores y otras cuestiones sociales) como a los intelectuales reformistas.

3.2. AZCÁRATE, EL KRAUSISMO Y LAS UNIVERSIDADES POPULARES

Gumersindo de Azcárate era un político muy conocido, de orientación republicana. Catedrático de economía política y estadística, letrado de la Dirección General de Registros, a partir de 1873 se había dedicado en exclusiva a su cátedra en la Universidad Central. En 1875 fue expulsado por defender la libertad de cátedra, igual que Giner de los Ríos, Salmerón o Castelar. Fue uno de los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza. Pudo reintegrarse a la universidad a partir de 1881, pero no en las materias en las que antes enseñaba, sino en otras de menor impacto público, como el Derecho comparado. Entre 1903 y su muerte en 1917 presidió el Instituto de Reformas Sociales.

Los periódicos de la época describen la conferencia inaugural (1903) como un acontecimiento cívico extraordinario. Las fotografías, ya descoloridas, confirman el gentío. Lo que hoy más llama la atención en aquella inauguración es, por una parte, la personalidad del conferenciante. Y por otra, el

tema elegido para su conferencia. Pero no todo el mundo estaba feliz con su llegada ni con la creación de las Universidades Populares. La prueba es que la comitiva que salió a recibirle a la estación de ferrocarril contó con el acompañamiento de dos guardias a caballo para prevenir posibles altercados, que no se produjeron.

El pensamiento de Azcárate es indesligable del lento tránsito de la sociedad agraria, en la que los propietarios de la tierra eran las familias y no personas individuales, hacia la emergente sociedad industrial, en la que los trabajadores asalariados poseían mayor movilidad territorial, eran más individualistas y desarrollaban un sindicalismo más fuerte y organizado. En ese contexto estaba surgiendo una clase media, todavía incipiente pero ya visible, especialmente en las ciudades, constituida por profesionales que querían implantar racionalidad en la vida social. Azcárate no se sentía muy identificado con los valores de la monarquía, le interesaban más la valía personal, el esfuerzo y la cualificación. Quienes le seguían o le detestaban no lo hacían sólo a título individual, sino en relación con el movimiento intelectual y social krausista del que formaba parte. Esta característica no es exclusiva de Azcárate, puede aplicarse a gran parte de los científicos e intelectuales de cualquier época.

Los krausistas trataban de hallar equilibrios entre posiciones antagónicas, propugnaban el antidogmatismo, la búsqueda de la armonía y el acercamiento a la naturaleza y a la sociedad. No por ello dejaba de ser una corriente elitista; sus lugares de reunión eran el Parlamento, los salones del Ateneo y de las élites culturales, muy similares a las élites políticas. Sus eruditas y a menudo oscuras publicaciones resultaban poco asequibles; y su aspecto severo, vestidos de oscuro, despertaban frecuentemente sentimientos de incompreensión. A causa de su voluntad transformadora, el tema de la neutralidad de la ciencia les tocaba de lleno, en aquel momento era una garantía de protección frente a un entorno arriesgado y amenazador.

Azcárate tuvo que moverse entre dilemas difíciles de resolver; era profundamente religioso y sin embargo crítico y republicano, consideraba necesario oponerse a una excesiva intervención de la Iglesia en la vida intelectual y política. Trataba de separar los planos del conocimiento obtenido mediante la observación y experimentación del así llamado "conocimiento revelado", en el que él, a título personal, no obstante creía. Al igual que otros krausistas, estuvo a favor del acceso de las mujeres a la educación y la cultura, y promovió instituciones específicas para ello. Pero no puede decirse que fuera un feminista radical; en su ideario, las mujeres seguían conservando parte de los papeles tradicionales y su incorporación a la vida pública o cultural debía

ser solamente moderada por comparación con la de los hombres (Vázquez Ramil, R., 2012). A pesar de ello, no faltaron comentarios en la prensa y en la calle por parte de los sectores más tradicionales sobre el abandono de las obligaciones domésticas y familiares de las mujeres que se inscribían en los cursos o actividades de las Universidades Populares y otras entidades de corte reformista.

Lo que atrajo a tanto público a la inauguración de la Universidad Popular no era, obviamente, el marco teórico ni la erudición con que el conferenciante pudiera envolverlo sino la confianza en su saber y su condición de precipitador, de incentivador de propuestas de acción que promovían los valores de la libertad y la igualdad. En su caso, y en su momento, hablar de la neutralidad de la ciencia fue una rotunda afirmación política, puesto que la ciencia, según poderosos grupos de interés, debía estar subordinada a los dictámenes de la Iglesia en cuestiones religiosas o morales, y de hecho también se subordinaba de numerosas maneras a los poderes políticos dominantes.

3.3. LAS UNIVERSIDADES POPULARES Y EL ENSAYO DE METODOLOGÍAS ALTERNATIVAS PARA LA ENSEÑANZA

A diferencia de Francia, donde los promotores de las Universidades Populares y las anteriores iniciativas educativas pertenecían a corrientes ideológicas y estratos sociales distintos, en España tanto unas como otras fueron promovidas por la burguesía reformista, con frecuencia vinculada con sectores republicanos (Moreno y Sebastián, 2010). En origen fueron un intento de llevar valores novedosos a la enseñanza. ¿Lograron transmitir valores nuevos, convertirse en agentes de cambio social? Durante algo más de un siglo, las Universidades Populares llevaron una existencia discontinua, zigzagante. En 1963, después de un periodo de desaparición tras la Guerra Civil, parte de su legado se recuperó en la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos. Las Universidades Populares estuvieron abiertas a las mujeres desde su creación; de hecho, han sido sus clientes o consumidores principales en muchas épocas y lugares. Ofrecían la oportunidad de acceder a recursos intelectuales a quienes en su momento no les fue posible acceder, y de mantenerse al día después de haber abandonado el sistema educativo, especialmente en la etapa del ciclo de vida llamada "del nido vacío" y en la jubilación; pero no está claro que hayan conseguido contribuir de modo notable a la modificación de los contenidos que transmiten, es un desafío todavía pendiente.

En 2009 ya había 228 Universidades Populares federadas, que se auto-definían como centros municipales de educación de adultos y animación sociocultural. Pueden ser agentes importantes de cambio de valores en las relaciones de género, aunque la edad media de los adultos hace más difícil la innovación. Ofrecen cursos, talleres y actividades dirigidas a desarrollar las competencias básicas personales, la educación social y las nuevas tecnologías, en las que utilizan una "metodología basada en la experiencia, muy participativa, flexible, grupal, lúdica e integral" (Moreno y Sebastian, *op. cit.*, p. 176). ¿Qué se entiende por educación social y cuál es el peso que se otorga a la igualdad de género? Tras esta metodología se hallan valores muy diferentes de los que imperaban en la Universidad tradicional. Al reconocer como valor *la experiencia* del alumno, se asume que es poseedor de conocimientos válidos previos a su paso por la institución. Al reconocer el valor de *la participación y la flexibilidad*, se destaca su carácter grupal, que en cierto modo debilita la estructura vertical y monolítica del contenido. Al reclamar para la educación una metodología integral, se está mencionando implícitamente la existencia de un mundo en el que se *destacan los valores humanos*, junto a los estrictamente científicos. Finalmente, y tal vez lo más interesante, la metodología lúdica eleva *el juego, la alegría y el humor* al rango de instrumentos educativos. Es difícil calibrar en qué modo esta disposición del ánimo puede afectar al contenido de la ciencia o del conocimiento transmitido a través de la educación, pero sin duda no es el mismo severo clima emocional en que tradicionalmente se han desenvuelto la educación y la ciencia, presididas por la idea de disciplina y sacrificio.

4. NACIDAS PARA OBEDECER. (O LA IMPOSIBLE NEUTRALIDAD DE LA CIENCIA EN LA TRANSICIÓN DEL SIGLO XX AL XXI)

En cualquier tratado sobre historia del pensamiento y la ciencia occidental, Aristóteles ocupa un lugar privilegiado. Se le considera padre fundador de la Filosofía y la Biología. Su influencia sobre la Iglesia cristiana ha sido extraordinaria y ha impregnado los códigos legales y todas las disciplinas científicas. Se le considera el fundador de la política como ciencia y a él se debe un texto germinal, *La política*, en el que defiende que las mujeres *han nacido para obedecer*. No fue el único en decirlo, pero sí el más influyente entre los reputados como sabios.

A comienzos del siglo XX se produjeron grandes transformaciones en el modelo tradicional de universidad: se multiplicó el número de universidades y de estudiantes, la sociedad se secularizó, las entidades religiosas tradicionales perdieron parte de su influencia y surgieron nuevas formas de espiritualidad, crecieron las facultades de ciencias naturales, experimentales e ingenierías, y se generalizó el acceso del alumnado femenino. Los avances tecnológicos permitieron innovaciones en el contenido de las enseñanzas, pero también en sus modos de organización y estudio (sistema de bibliotecas, clases prácticas, intercambios internacionales). Fueron en gran parte los avances tecnológicos los que impulsaron el acceso de las mujeres a las universidades y a las instituciones científicas, porque gracias a ellos se había reducido la mortalidad infantil y consecuentemente la natalidad. También habían permitido aumentar la productividad del trabajo doméstico (por ejemplo, gracias a la traída de aguas) e industrial y la existencia de un excedente de población dedicado al estudio y la producción de servicios. Una vez que las mujeres se incorporaron al sistema educativo, era inevitable que se iniciaran movimientos críticos respecto al contenido de la ciencia y respecto a su sistema organizativo. Durante siglos, apoyándose en argumentos biologists, se había aceptado que el destino de las mujeres era obedecer a los hombres. Que no estaban dotadas para intervenir en la vida pública, que el silencio era en ellas una virtud. Pero la ciencia del siglo XX ya no avalaba este principio. Las mujeres lo cuestionaban abiertamente. No fue una reacción inmediata ni virulenta, pero sí progresiva. Su presencia en el sistema de producción de conocimientos conlleva cambios que afectan al sistema de valores de las instituciones científicas. Por decirlo de un modo metafórico, ni siquiera el *Génesis* se libra del cuestionamiento.

La mayor institución científica española, el CSIC, es heredera discontinua de la Junta de Ampliación de Estudios, a su vez vinculada con la Institución Libre de Enseñanza. La transición se produjo en el clima conflictivo de la Guerra Civil, con la disolución de la JAE, un largo reguero de expulsados y silenciados, y la creación de una nueva institución (1939), basada en la idea de que la ciencia debía ser cristiana y católica. Algo que recuerda el tenso periodo que vivió Azcárate. Durante décadas se mantuvo esta orientación en los cuadros dirigentes, si bien en la mayoría de los institutos de investigación la subordinación de la ciencia a la Iglesia no pasaba de ser una declaración de intenciones. Solamente en 2010, en aplicación de la Ley de Memoria Histórica, se borraron del frontispicio de la fachada de la sede principal del CSIC las palabras que ensalzaban su origen en la contienda civil, (Castillo, M. y Rubio, J. L. *Enseñanza, ciencia e ideología en España (1890-1950)* Vitela, 2015).

Aunque *Liberación y utopía. La mujer ante la ciencia* se publicó en 1983, sigue siendo válido, aunque algo atenuado, lo que allí se decía a propósito de los valores universalistas en la producción de la ciencia y las barreras que algunos valores culturalmente adscritos a las mujeres oponen a su plena incorporación al ámbito científico. Los valores expresados explícitamente por ideologías políticas o religiosas marcan la vida social, pero bajo ellos hay sustratos más profundos, sedimento y fuente de ambos, que no se codifican formalmente pero continúan vigentes incluso bajo orientaciones manifiestamente modernizadoras o laicas. Son los valores que han vinculado a las mujeres con lo concreto como contrapuesto a lo abstracto, al sentimiento como opuesto a la razón, a la naturaleza como opuesta a las ideas, a la sensibilidad como opuesta a la experiencia, y a la sumisión como opuesta al proyecto y al dominio. Siguen arraigados, reforzados por múltiples mecanismos sociales que se resisten a la eliminación por decreto.

Si se compara la situación que vivió Azcárate a comienzos del siglo XX con la que están viviendo los estudios de mujeres a comienzos del siglo XXI, se constata un cambio esencial. Mientras Azcárate pedía neutralidad, hoy piden compromiso. Nadie pretende que se altere un razonamiento lógico o se manipulen los resultados de un experimento, pero sí se reclama al sistema de organización de la ciencia que integre plenamente a las mujeres en el proceso productivo. La razón para hacerlo es doble; por una parte, como una exigencia de justicia para quienes secularmente han estado excluidas de este proceso. Y por otra, no menos importante, porque la ciencia y la sociedad en su conjunto se benefician de sus aportaciones, de los nuevos temas y perspectivas que traen consigo.

5. LOS VALORES EN LA INNOVACIÓN ORGANIZATIVA: DE LA PROCLAMACIÓN A LA IMPLANTACIÓN SOCIAL

En España, la Constitución de 1978 (especialmente artículos 9.2 y 14) es el principal referente normativo para la implantación del valor de la igualdad entre mujeres y hombres. Las manifestaciones de inercia y resistencia no suelen hacerse visibles cuando se proclaman principios generales porque no tienen efectos prácticos inmediatos, sino cuando se implementan medidas concretas para realizarlos. El mayor desarrollo legislativo de este principio general se ha producido en la Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (2007). Por lo que se refiere a los centros de investigación y universidades,

las referencias básicas son la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001 y la posterior LOMLOU (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades, 2007), así como la Ley de la Ciencia (2011) (Durán, 2013). Los Institutos Universitarios de Investigación fueron una innovación organizativa destinada a promover la investigación especializada e interdisciplinar en las universidades. En muchos casos, dieron forma administrativa a núcleos de investigación previos que habían surgido a iniciativa de grupos de investigadores. Facilitaron la aparición de los estudios de género, siendo pionero el IUEM, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, en la Universidad Autónoma de Madrid. Se había iniciado como seminario interdisciplinar en 1979, y fue uno de los primeros reconocidos en cualquier campo como instituto universitario de investigación (1993). Entre la LOU y la creación de las Unidades de Igualdad se produjo un salto cualitativo propiciado por la legislación europea. La Ley de Igualdad de 2007 fue el gran impulso legislativo que aceleró la puesta en práctica de los principios de igualdad de género expresados en la Constitución. También la Ley de la Ciencia, en concordancia con directrices europeas, expresa el compromiso de implementar la igualdad en las instituciones productoras y transmisoras de ciencia, y es en desarrollo de estos principios como nacen las *Unidades de Igualdad* en universidades y centros de investigación.

En las grandes corporaciones es frecuente la creación de departamentos encargados de los aspectos menos tangibles de la organización, tales como su imagen pública o los valores corporativos. Tiene mucho que ver con la asociación entre imagen y actividad económica, puesto que una buena imagen es un importante elemento publicitario, y a la inversa. En los organismos públicos, como son la mayoría de las universidades, no es tan frecuente este ejercicio de introspección y exportación de imagen. En las empresas es frecuente que el énfasis se ponga en valores relativamente concretos, en tanto que otros valores más abstractos y característicos de las instituciones públicas, tales como *equidad* o *libertad* son mucho más difíciles de reconocer y medir en la práctica cotidiana.

La mayoría de las instituciones educativas hacen explícito en algún momento su ideario o declaración de objetivos y valores. Son una señal de identidad, aunque eso no garantice que los valores proclamados sean realmente los más buscados por la organización. Los órganos de dirección y gestión pueden compartir o no sus valores (manifiestos e implícitos) con el resto del personal y con las entidades de gestión de menor rango. Si un valor, por ejemplo el de igualdad entre hombres y mujeres, es proclamado por una institución, no

puede dar por hecho que haya sido compartido tradicionalmente por todos los miembros de la institución o que vaya a serlo en el futuro. La capacidad de los líderes de implantar sus propios valores o los establecidos por las leyes es moderada, aunque dependiendo del modo en que obtienen el liderazgo (por elección, por propiedad, por designación, por conquista violenta) disponen de distintas capacidades para integrarlos en el conjunto de la institución. En este sentido, requieren cualidades similares a las que resumía Max Weber para identificar a los políticos vocacionales: pasión por una causa, sentido de la responsabilidad y mesura.

Si se trata de un valor novedoso, es habitual que se desarrollen los llamados *planes estratégicos*, que consisten en una revisión de toda la institución para facilitar la implantación del nuevo valor, adaptando el funcionamiento en todos los niveles y reflejándolo en los reglamentos o normas de uso interno. Hay que anticipar que se producirán fricciones entre los antiguos valores y los nuevos que se quieren implantar, que en algunos casos pueden ser virulentas, por lo que es necesario diseñar estrategias para mitigar en lo posible la oposición y resistencia. Son muchos los estudios que han mostrado que los evaluadores tienden a valorar mejor las obras atribuidas a varones en todos los campos (uno de los más recientes, una valoración a ciegas sobre programadores informáticos de Github, febrero 2016), y a esta tendencia cultural no escapan ni siquiera los investigadores que estudian las presiones sociales en la construcción de la ciencia. También hay que prever que en la práctica a menudo entran en conflicto varios valores y que el mejor modo de oponerse a un valor en alza (por ejemplo, la igualdad) no es negándolo manifiestamente, sino supeditándolo o apoyando otro valor con el que pueda entrar en colisión (por ejemplo, la libertad, el respeto a las reglas procesales, o la excelencia medida según estas mismas reglas).

Todo esto se aplica plenamente a las Unidades de Igualdad, porque a fin de cuentas son pequeñas agencias de implantación y defensa de valores creadas en las grandes organizaciones a partir de la Ley de Igualdad de 2007. A diferencia de los Institutos de Investigación, cuya finalidad es fundamentalmente científica, la función de las Unidades de Igualdad de las universidades es simultáneamente académica y social, por lo que también comparten intereses con entidades no académicas (como ilustración: el programa del congreso de 2016 se articuló en torno a los estudios y docencia en grado, postgrado, investigación, acoso y violencia en la Universidad, y coordinación entre universidades).

A efectos de la promoción de nuevos valores en la Universidad, los grandes grupos que hay que tener en cuenta son los estudiantes, los profesores, el personal investigador y administrativo y el resto de los trabajadores. Pero, yendo más allá, no podrán olvidarse los patrocinadores (que en universidades privadas juegan un papel importante), los potenciales estudiantes, las autoridades educativas y locales, y, por su especial peso, los distintos órganos de gobierno y decisión. Si las instituciones no pueden garantizar los valores de sus propios miembros, menos aún el comportamiento de las instituciones ajenas con las que tienen contacto. Si no se trata de un brindis al sol, la gestión del cambio de valores no puede dejarse al azar. Hay que planificarlo, anticipar los puntos débiles o de fricción en la estructura, contrarrestarlos, y presentar el "lado bueno" de la innovación. No queda otro remedio que asumir riesgos y apoyar los liderazgos de defensa de los nuevos valores que emerjan en el proceso.

6. ALGUNAS FORMAS DE EXPRESIÓN DEL PODER EN LA CIENCIA

El diferencial de poder de distintos grupos sociales en relación con el desarrollo de la ciencia se manifiesta de muchos modos. Frecuentemente, y en aras de implementar el valor de la universalidad, las instituciones científicas diseñan estrategias para evitarlo, pero su origen no está sólo en las instituciones, sino que es externo y actúa a través de ellas. La manifestación más importante del poder diferencial es la distinta capacidad de diversos grupos sociales para lograr la exención respecto a otras obligaciones, que redundan en la posibilidad de dedicarse íntegramente a la actividad científica. El cribado se produce antes y después de incorporarse al sistema de producción de ciencia, no cesa en ningún momento y es el principal responsable de la famosa gráfica de tijera en la distribución según género de las categorías profesionales de los investigadores. La capacidad de las instituciones científicas para evitar las diferencias de poder en el conjunto de la estructura social y económica es muy limitada, lo que no obsta para que deban tratar de que estas diferencias no se reproduzcan e intensifiquen dentro de su ámbito de responsabilidad.

La segunda expresión de poder se produce en la priorización de los temas relevantes para el campo de investigación. *¿Para qué, para quién se investiga?* Las instituciones son endogámicas, para acceder a ellas hay que pasar por largos entrenamientos que implican aprender y creer en lo aprendido, respetar genealogías ajenas. Como Kuhn señalara, si no se logra el acuerdo sobre prioridades se produce una ruptura paradigmática, con la consiguiente

escisión de públicos y clientelas, o la dominación de un paradigma sobre otro. El conflicto puede mantenerse latente si el diferencial de poder es grande, pero genera desafección, desconfianza, y puede estallar o hacerse explícito si se produce alguna circunstancia favorable. La preocupación por el daño que la ausencia de un grupo social produce en la ciencia ha llevado a que la Unión Europea convierta la integración de género en uno de los objetivos clave de la European Research Area (ERA) (2015). En 2015, el 36,2% de los proyectos financiados en el programa europeo Horizon 2020 introdujeron el tema del género en su contenido.

La tercera manifestación de poder surge en torno a la aceptación o rechazo de nuevas metodologías. Cuando el objeto de estudio es novedoso, tropieza con el problema de que los modos anteriores de trabajo no se ajustan bien al nuevo objeto. Si de lo que se trata es de estudiar el ámbito de las mujeres, es frecuente que no existan datos sistemáticos porque hasta ese momento no se consideró un campo de investigación diferenciado y relevante por sí mismo. Respecto a la metodología, al tratarse de un campo tan extenso y en rápido crecimiento, la necesidad de aproximaciones interdisciplinarias y transversales es evidente; pero la interdisciplinariedad no encaja en la estructura segmentada de la investigación científica, y conlleva sus propias debilidades. Tanto la educación como la difusión y la investigación se producen a través de entidades especializadas, con escasa conexión entre unas y otras. Al nivel educativo, las meras dificultades horarias y espaciales para coordinar la presencia en distintos centros educativos resultan disuasorias, especialmente si se trata de campus diseminados de una ciudad universitaria o en distintas partes de una ciudad. En la difusión cumplen la misma función de barrera la mayoría de las revistas y canales de expresión científica, que se dirigen a un público especializado.

Las dificultades para la investigación interdisciplinar se acrecientan con la superespecialización de los institutos o departamentos científicos, y con el sistema de acreditación de méritos por pares procedentes del mismo campo. Aunque teóricamente el sistema de producción científica reconozca las ventajas de la interdisciplinariedad, en la práctica resulta muy arriesgado practicarla, especialmente para los jóvenes que aún no han afianzado su posición académica. Por ello, la mayoría de los/as investigadores en el campo de estudios de las mujeres han tenido que llevar adelante su carrera académica simultáneamente en dos campos: el de procedencia (sea historia, medicina, economía o cualquier otra disciplina) y los estudios de género, con el consiguiente desgaste de energía e identidad que este dualismo conlleva. Los departamentos

universitarios o Institutos de Estudios de la Mujer, actualmente integrados en muchas universidades en los estudios de género, han adoptado generalmente una organización interdisciplinar.

Junto a la interdisciplinariedad, otra dificultad metodológica a resolver es el estatuto científico otorgado a la introspección. Podría ser una riqueza al alcance de la mayoría de los investigadores en humanidades y ciencias sociales, con frecuencia la única riqueza disponible porque el resto no existe o, aún peor, está deformado por la proyección de experiencias ajenas que lo desfiguran; pero es una riqueza frágil. La memoria de lo sucedido, de lo sentido, de lo proyectado o deseado, quizá no se haya recogido en documentos ni cifras, pero el sujeto que la ha experimentado puede recordarla y analizarla. Sin embargo, las corrientes filosóficas no coinciden en el grado de validez o reconocimiento que puede otorgarse a la introspección no sólo para el conocimiento de sí mismo sino del mundo en general (Álvaro, J. L.; Garrido, A.; Ramírez, S., Vieira, F.; Jiménez, F. U.O.C., 2012). Entre los fundadores de la sociología, Comte y Durkheim le otorgaron muy escaso valor, por su preferencia en destacar el carácter positivo u objetivo de los hechos sociales, tratándolos "como si fueran cosas". Si no se reconoce valor a lo que cada sujeto puede decir o recordar de sí mismo, tampoco se reconoce la importancia de lo olvidado o no percibido por otros sujetos, entre ellos los que han fundado la disciplina. Es bastante paradójico que la observación extensiva por encuesta reciba mejor consideración científica que la introspección, cuando la primera es una forma superficial y masiva de la segunda.

Un cuarto frente de problemas deriva de la necesidad de acopio sistemático de datos. La información es poder. Y el manejo de la falta de información, también. En 1975, Naciones Unidas (conferencia de México) proclamó la necesidad de que las informaciones estadísticas se desagregasen por sexo. En 1985 (conferencia de Nairobi) definió 39 indicadores para medir la situación de las mujeres y su evolución, que en muchos países no puede realizarse por falta de datos (CEPAL, 2007). En 2015, la Asamblea General fijó los objetivos del desarrollo sostenible para 2030, y entre ellos marcó la igualdad de género, que conlleva cambios en los sistemas de recogida y análisis de la información social y económica. En España, la ley de igualdad de 2007 (artículo 20) expresa la obligación de los poderes públicos de desagregar sistemáticamente la información por sexo, y de construir sistemas de indicadores eficaces. Sin embargo, aunque la desagregación sea un paso necesario, no es suficiente, puede no dirigirse a obtener información relevante para las mujeres. Una buena ilustración es el enorme esfuerzo estadístico para producir la EPA (encuesta

de población activa); aunque perfectamente desagregada por sexo, oscurece y hace más invisible el trabajo que no se considera destinado al mercado laboral, que es mayoritariamente desempeñado por mujeres.

La creación de nuevos indicadores no es tarea sencilla. Los archivos y series previamente establecidos generan una fuerte inercia porque están sometidos a acuerdos internacionales y cualquier pequeño cambio altera las bases de partida de las estimaciones. Se requieren recursos y voluntad para implementar los cambios. Por ejemplo, según cuáles sean los datos o indicadores utilizados, los *rankings* de desarrollo de las regiones y países varían sensiblemente, algo que con frecuencia no están dispuestos a aceptar los gobernantes, especialmente si como resultado de los nuevos indicadores el país o región ha sufrido empeoramiento durante su mandato o si con las nuevas cifras se arriesga la obtención de créditos o ayudas. También generan resistencias si de los nuevos datos se deducen diferentes cargas o contribuciones de los grupos sociales, por ejemplo de las mujeres. Como señala el programa GTZ del Ministerio alemán para Cooperación Económica y Desarrollo, si se quiere introducir un indicador de modo eficaz hay que tener en cuenta no sólo el diseño del cuestionario y su terminología, sino el contexto de la entrevista, la relación con los usuarios, con el personal de los servicios generales del instituto estadístico o centro de investigación, y los canales de difusión y tratamiento de la información (GTZ, *Gender-differentiated Statistics and Indicators*. 2008).

Otros aspectos en que se manifiestan las diferencias de poder son el acceso a la financiación de las investigaciones (cuantía, disponibilidad personal, continuidad) y el liderazgo para formación de equipos. No hay espacio para tratarlo aquí con detenimiento, pero según varios estudios y memorias de I+D+I, en España es muy variable la proporción de mujeres directoras de proyectos de investigación según las áreas. La media es en torno al 25%, pero en los proyectos tecnológicos, que suelen tener alta financiación, son menos del 15%. Como miembros de equipos de investigación, su presencia se sitúa en torno al 33%. El informe de la Comisión Europea sobre Investigación e Innovación (*Monitoring Report*, 2015), publicado en 2016, resalta la necesidad de lograr una participación equilibrada de hombres y mujeres en la producción científica. Para ese año, la participación de mujeres entre los trabajadores de los proyectos, incluidos los no investigadores, fue del 35,8%. Entre los coordinadores fue del 34,6%, y entre los asesores, del 51,9%.

7. LOS VALORES EN LA VIDA COTIDIANA DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS

Por tradición cultural, las mujeres están presionadas para ofrecer un perfil no competitivo, y los hombres, para lo contrario. Es una huella de lo que san Pablo, en los orígenes de la cultura cristiana, y la cultura griega y romana en su conjunto, por no citar la musulmana, consideraron como "el obligado silencio de las mujeres". La exclusión del ámbito público y la subordinación al paterfamilias o al esposo en el ámbito familiar, han dejado una huella en el diferente modo en que hombres y mujeres investigadores proyectan su nombre sobre su propia obra, una especie de autocensura que no desaparece por el mero dominio del conocimiento. Se dice respecto a las pinturas medievales que "anonymous was a woman", pero igual podría aplicarse a la ciencia actual. Son muchas quienes sienten que su tarea en un equipo es más la de cooperar y ofrecer distensión que la de dirigir y destacar, y no digamos rechazar o aplicar sanciones. Necesitan hacerse perdonar su brillantez y sienten la presión y el castigo social cuando ponen en juego capacidades competitivas en las que resulta alterado el *peaking order* anterior del equipo o de los investigadores del entorno.

La *eponimia* significa dar su nombre a una cosa. No sucede sólo entre los conquistadores o gobernantes que marcan con su nombre las ciudades o los accidentes geográficos, también sucede en el ámbito científico. Entre los investigadores varones es más frecuente que entre las mujeres. Resulta casi natural, entendiéndolo por natural lo cultural, que en el campo de la biología los investigadores proyecten su propio nombre sobre las materias que estudian, asociando así su nombre a una memoria más duradera, la de sus propios descubrimientos. Aunque se trate en muchos casos de terribles enfermedades, prefieren que su nombre se popularice a través de esta simbiosis que permanecer desapercibidos. Así sucede por ejemplo con el *párkinson*, que inmortaliza a James Parkinson (1755-1824) asociándole con una de las enfermedades que más castiga a las envejecidas sociedades del siglo XXI.

Las citas son un trasunto de las eponimias, de las marcas previas. Cada cita demuestra el dominio de un campo, pero también el reconocimiento intelectual de otro, una oferta implícita de alianza o rendimiento de vasallaje, como bien demostró Merton al hablar de los colegios o clubs intelectuales invisibles. La muy denostada escolástica medieval, en la que el argumento de autoridad primaba sobre la racionalidad del discurso, tiene reproducciones constantes en la producción científica contemporánea. No sucede sólo en España ni en las ciencias sociales. Max Planck decía que el reconocimiento de una teoría en un campo no tiene tanto que ver con el convencimiento de los investigadores en ese campo

cuanto con el fallecimiento de quienes proponían teorías opuestas, y la llegada a la madurez o al poder intelectual de nuevas generaciones que habían crecido familiarizándose con las nuevas ideas o teorías emergentes (Max Planck, *Scientific Autobiography and Other Papers*, trad. F. Gaynor [Nueva York, 1949]).

Un artículo de Azoulay, P.; Fons-Rosen, C.; Zivin, J., titulado *Does science advance one funeral at a time?* (NBER Working Paper 21788, 2015) constata que las vinculaciones entre producción científica e ideología no son exclusivas de las ciencias sociales. Con bastante humor, los autores concluyen que en el campo de la biología y ciencias de la vida, cuando fallece un investigador muy destacado, en los meses siguientes aumentan las publicaciones de quienes hasta entonces se habían mantenido alejados de ese campo. Además, las citas de los nuevos autores se multiplican, en tanto que las citas de quienes se mantienen como seguidores del autor fallecido descienden de manera dramática. Lo que se produce no es tanto un avance cuanto un desplazamiento de poder dentro del campo de investigación.

La presencia de valores en la ciencia no se limita a su contenido, o mejor dicho, donde más se concentra la presión de los valores es en su proceso de producción. Para cerrar estas páginas, nada mejor que terciar en un debate recién iniciado en la *Revista Española de Sociología*, órgano de expresión de la Federación Española de Sociología, al que por ahora han contribuido Manuel Fernández Esquinas y Cristóbal Torres (*Revista Española de Sociología RES*) 2016, vol. 25,3). Aunque los autores no lo titulen de ese modo, podría substituirse el debate con el interrogante *¿La sociología se aleja de la sociedad?*

Una de las ramificaciones actuales más interesantes del debate sobre la neutralidad de la ciencia es el papel jugado por los valores en la selección de publicaciones para las revistas científicas. Sus consecuencias afectan a la obtención de empleo, la promoción profesional, el reconocimiento, la concesión de premios, y en los casos del máximo nivel, la integración del investigador/a en la memoria colectiva de la disciplina junto a los *padres fundadores*. Fernández Esquinas y Torres Alberó analizan con detalle y conocimiento, desde dentro, cuál es la situación de las revistas científicas españolas, especialmente en el área de las ciencias sociales, a propósito de la competencia con las revistas en lengua inglesa. Aportan un conocimiento inmediato sobre las disyuntivas ante las que han de pronunciarse los consejos directivos y los evaluadores de artículos. Decisiones absolutamente ajenas al contenido científico de cada publicación, pero de gran importancia práctica, acaban conformando el estilo y a veces el destino de la revista. No sólo son afectadas las revistas, sino que todo el engranaje del sistema educativo y de investigación queda sesgado por

ello. A causa de la tecnificación y globalización se requieren instrumentos cada vez más tecnificados y profesionalizados, tales como el acceso a índices de citas e impacto de las publicaciones. Las revistas científicas se han convertido en el principal instrumento de difusión de los hallazgos científicos, sobre todo en el campo de las ciencias experimentales, desplazando a los libros. En las ciencias sociales no es tan aguda la tendencia, pero la influencia de los estilos organizativos de las ciencias experimentales es muy fuerte y tiende a imponerse. En las últimas décadas, las revistas de ciencias sociales tienen que afrontar innovaciones tecnológicas como la digitalización y la metrificación, muy conectadas con la creación de grandes mercados culturales en lengua inglesa. La reputación y credibilidad de las revistas se asienta en gran parte en sus sistemas de evaluación, y es ahí donde se conectan con el debate de la neutralidad valorativa, la dificultad de implantación en la vida real de las revistas e, indirectamente, con el posible sesgo de género.

Los editores juegan el papel de guardianes científicos, y para llevar a cabo las evaluaciones cuentan con redes de evaluadores, expertos reconocidos en cada especialidad. Del resultado de las evaluaciones no sólo depende la publicación de un artículo específico, sino, acumulativamente, asuntos tan importantes como el acceso a puestos de trabajo, promociones, financiación de proyectos individuales e institucionales, acceso a infraestructuras. En las revistas se ha producido una segmentación que coloca en el centro solamente a las revistas que publican en inglés y funcionan a escala global. Las editoriales transnacionales tienden al oligopolio, y tratan a las revistas con "estrategias de inversión y organización empresarial similares a las existentes en otros sectores de la economía global" (Fernandez Esquinas, *op. cit.*, pág. 431). El impacto social se desdibuja ante el vigor del escapatismo científico y las cotizaciones en la bolsa internacional de citas.

La reputación de la revista viene dada cada vez más por sus índices de impacto, lo que Emilio Muñoz llama la *impactolatría* (Muñoz, 2008), y estos a su vez se miden por el sistema de citas. Uno de los efectos de este sistema es que las revistas pueden filtrar, pero no proponer, temas o autores. Los temas de mayor interés social no tienen por qué coincidir con los más "rentables" en términos de publicaciones en revistas consideradas de impacto. En eso coinciden con los directores de programas de investigación o cualquier otra actividad científica. Los consejos de redacción de las revistas necesitan hacer un esfuerzo especial, que no siempre quieren o pueden, para constatar si su línea editorial esta priorizando unos temas o enfoques sobre otros; y en caso de que quieran corregir una tendencia, han de salirse de la rutina establecida

de selección entre los originales que llegan directamente a la redacción con la esperanza de ser publicados, convirtiéndose en editores proactivos hacia valores explícitos o implícitos.

Estos son problemas generales, pero afectan de modo particular a las mujeres a pesar de que tanto los autores como los evaluadores están protegidos teóricamente por el anonimato. Les afectan sobre todo de cuatro modos.

El primero y más general no tiene que ver directamente con las revistas, sino con cualquier producción intelectual, y ya se ha destacado como una consecuencia de la falta de poder. Es la escasez de tiempo para sí, una vez que el sistema productivo adscribe a las mujeres la mayor parte del trabajo no remunerado del cuidado, expropiándolas del recurso de tiempo imprescindible para cualquier otra actividad. La escritura de un artículo no sólo consume gran cantidad de tiempo para prepararlo, sino para difundirlo posteriormente (envío a posibles editores, correcciones postevaluación, incorporación a Internet y otros sistemas de circulación en abierto, envío a lectores relevantes, mantenimiento de archivos de publicaciones, etc.). Sólo quien tiene tiempo para sí, concentrado, previsible y abundante, puede escribir.

El segundo es la preferencia de las líneas editoriales por temas o enfoques que tradicionalmente han atraído más a los varones que a las mujeres, lo que con frecuencia se traduce en la desvalorización de los nuevos temas. La relevancia de un tema no se decide por criterios científicos sino valorativos.

El tercero es la dificultad de disponer de información en los temas novedosos y poco estudiados en los que pudieran ser pioneros los intereses intelectuales de las mujeres; por definición, ni hay grandes proyectos de investigación previos que señalen el camino sin riesgo, ni, menos aún, existen estadísticas o estudios empíricos que permitan una métrica sofisticada del tipo preferido por los experimentalistas.

Y en cuarto lugar, el sistema de citas que se utiliza para el cómputo del impacto de la obra publicada. Así como el anonimato de autor y evaluador contribuye a evitar el sesgo de género, la selección de citas imprescindibles o convenientes por los propios investigadores es una forma de *name-dropping* que cae de lleno en las relaciones de poder, reconocimiento, establecimiento de redes, alianzas y olvidos más o menos premeditados, en las que el género es relevante.

EPÍLOGO

Cuando Gumersindo de Azcárate abogaba a comienzos del siglo XX por el respeto a *la neutralidad de la ciencia*, pedía que se protegiera la libertad de los

investigadores para seleccionar los temas de investigación y llevar adelante sin presiones la observación, la experimentación y los ejercicios lógicos. También pedía libertad para la enseñanza y la difusión de los resultados de sus investigaciones. Lo denunciaba desde un contexto de inestabilidad política y debilidad de la ciencia como institución.

Un siglo más tarde, y tras décadas de democracia y progreso científico, el contexto institucional de la ciencia es otro. Más fuerte, más extenso, más integrado en el proceso productivo. Como institución, la ciencia se ha hecho mayor de edad. Por eso, los grandes movimientos sociales le piden que asuma nuevas responsabilidades y dé un paso adelante para iniciar voluntariamente la crítica de sus propios condicionantes sociales y actuar después en consecuencia. Los cambios que piden los movimientos sociales están ahora respaldados por las leyes, y han sido los filósofos, historiadores y sociólogos de la ciencia quienes han hecho ver el sesgo no deseado que la estructura social impone en la organización de la ciencia.

REFERENCIAS

- Álvaro, J. L.; Garrido, A.; Ramírez, S.; Vieira, F.; Jimenez, F. (2003), *Fundamentos sociales del comportamiento humano*, Barcelona, UOC.
- Azcárate, Gumersindo "La neutralidad de la ciencia" (2016), en *Conferencias en la Universidad Popular de Valencia*, curso de 1902 a 1903, (edición facsímil).
- Azoulay, P.; Fons-Rosen, C.; Zivin, J. (2015), "Does science advance one funeral at a time?", National Bureau of Economic Research (NBER), *Working Paper*, 21788.
- Bunge Mario (1979), *La ciencia. Su método y su filosofía*, Siglo Veinte, Buenos Aires (primera edición, 1959).
- Castillo, M. y Rubio, J. L. (2015), *Enseñanza, ciencia e ideología en España (1890-1950)*, Sevilla, Vitela.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2007), "Estadísticas para la equidad de género: magnitudes y tendencias en América Latina", *Cuadernos de la CEPAL*, junio.
- RD 1730/2007, 21 de diciembre, por el que se crea la agencia estatal Consejo Superior de Investigaciones Científicas y se aprueba su estatuto.
- Constitución Española (1978).

- Durán, M. A. (1982), *Liberación y utopía. La mujer ante la ciencia*, Madrid, Akal.
- Durán, M. A. (1992), "Creer, descreer, crear", en Vidal-Beneyto, *España a debate*, Madrid, Tecnos.
- Durán, M. A. (coord.) (1996), *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Durán, M. A. (1996), "Mujeres y hombres en el futuro de la ciencia", en Durán, M. A. (coord.), *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Durán, M. A. (2007), *Si Aristóteles levantara la cabeza. Quince ensayos sobre las ciencias y las letras*, Madrid, Cátedra.
- Durán, M. A. (2012), "El desafío económico de las mujeres", en Díaz, C., *Género y sociología*, Madrid, Técnos.
- European Commission (2016), Directorate-General for Research and Innovation, *Monitoring Report 2015, Horizon 2020*, Bruselas.
- European Research Area (ERA) (2015), "Gender equality and gender mainstreaming in research. 2015".
- Goldsmith, E. & Wolpert, L. (2000), "Is science neutral?", *The Ecologist*, vol. 30, núm.3, mayo.
- González Orta, L.; Díaz Martínez, C.; Gómez Ruiz, A. (2015), *Las mujeres en los premios científicos en España 2009-2014*, Unidad de Mujeres y Ciencia, Secretaría de Estado de I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad.
- GTZ (2008), Gender-differentiated Statistics and Indicators.
- Kuhn, T. (2004), *La estructura de las revoluciones científicas*, Breviarios, México, Fondo Cultura Económica (primera edición como libro, en inglés, en 1962).
- Lacey, Hugh (2002), "The ways in which the sciences are and are not value free" in *The Scope of Logic, Methodology and Philosophy of Science*, volume 316 of the series Synthese Library, pp. 519-532.
- Lamo E., González, J. M., Torres, C. (2010), *La sociología del conocimiento y de la ciencia*, Madrid, Alianza Editorial.
- Ley de la ciencia (2011).
- Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (2007).
- Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Investigación (2011).
- Science Council (2009).
- Moliner, M. (2016), *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

- Moreno, P.; Sebastian, A. (2010), "Las Universidades Populares en España (1903-2010)", *Revista CEE Participación Educativa*, número extraordinario, pp. 165-179.
- Muñoz, E. (2008), "Dinámica y dimensiones de la ética en la investigación científica y técnica", *Revista Arbor*, CLXXXIV, 730, marzo-abril, pp. 197-206.
- Pérez Sedeño, E. (2005), "Las ligaduras de Ulises o la supuesta neutralidad valorativa de la ciencia", *Revista Arbor*, CLXXXI, 716.
- Planck, Max (2004), "Scientific Autobiography and Other Papers", Nueva York, 1949, pp. 33-3, citado por Kuhn, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Breviarios Fondo de Cultura Económica, pp. 234-235.
- Popper, K. R. (1994), *La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós Iberica (primera edición en 1945).
- Quintanilla, M. A. (1978), "El mito de la neutralidad de la ciencia. La responsabilidad del científico y el técnico", *El Basilisco*, núm. 1, marzo-abril, pp. 52-56.
- Real Academia de la Lengua (2014), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Sánchez Ron, J. M. (1992), *El poder de la ciencia*, Madrid, Alianza.
- The Economist* (2016), "Ideological divisions in economics undermine its value for the public", jan., 23rd.
- Toharia, J. J. (2016), "Confianza en las instituciones. España en perspectiva comparada (1)", *Metroscopia*, 19 de diciembre.
- Torregrosa Peris, J. R. (1964), "El pensamiento político de Don Gumersindo de Azcárate", *Revista de Estudios Políticos* (135-136): 121-136.
- Vázquez Ramil, R. (2012), *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y su estela: la Residencia de Señoritas de Madrid*, Madrid, Akal.
- Weber, Max (1979), *El político y el científico*, Madrid, Alianza (conferencia originaria sobre "La política como vocación", 1919).

2.

Estudios, investigación y docencia en la UAM

2.1. LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LOS POSGRADOS

JESÚS BESCÓS CANO

Vicerrector de Estudios de Posgrado
de la Universidad Autónoma de Madrid

Este informe presenta un breve resumen de aspectos relacionados con la igualdad de género en el nivel de estudios de posgrado, es decir, de máster universitario y de doctorado, en la Universidad Autónoma de Madrid. Aparte de exponer datos absolutos y comparativas sobre la proporción de hombres y mujeres en los colectivos implicados en cada nivel, se expone una descripción de las iniciativas que se están llevando a cabo para integrar aspectos de género en la estructura competencial de estas titulaciones.

1. ESTUDIOS DE MÁSTER UNIVERSITARIO

1.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA DISTRIBUCIÓN POR GÉNEROS

La Figura 1 presenta la *situación de los estudiantes* matriculados en estudios de máster universitario en España y en la Comunidad de Madrid, indicando

en cada caso valores totales y el porcentaje de mujeres sobre el total. La situación indica que el número de mujeres supera en ambos casos el 50%.

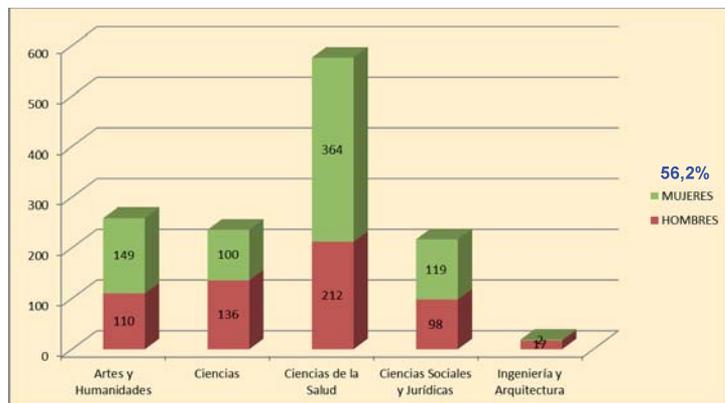


Figura 1: estudiantes matriculados en másteres universitarios (fuente: SIIU 2014/2015).

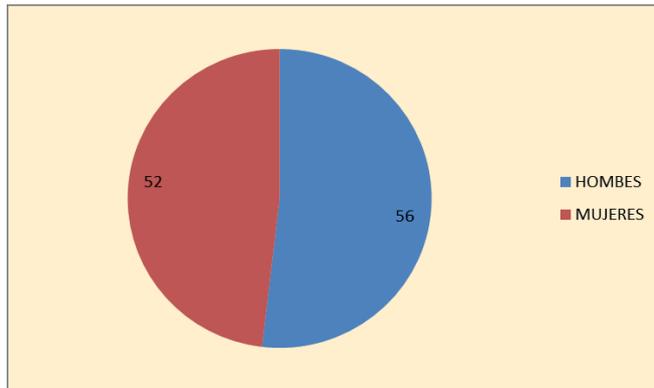


Figura 2: matriculados en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid (fuente: SIIU 2014/2015).

La situación en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid también presenta un cierto equilibrio, según muestra la figura 2. En ella puede apreciarse que la UAM es la universidad con un mayor porcentaje de mujeres matriculadas en estudios de máster, y que el equilibrio es generalizado en las universidades de carácter multidisciplinar. Este mismo equilibrio se da si realizamos el análisis por ramas de conocimiento, salvo en la rama de Ingeniería y Arquitectura, en la que la presencia de mujeres sigue siendo muy inferior a la de los hombres. Esto explica el hecho de que UPM, una universidad politécnica, tenga el mayor desequilibrio en favor de los hombres, y de que las universidades con una presencia nula o reducida de este tipo de estudios (caso de la UCM y de la UAM) estén claramente sesgadas hacia el género femenino.

Otro aspecto interesante para valorar el equilibrio de géneros en los estudios de máster es la *distribución de los coordinadores* de los títulos, es decir, del profesorado que asume, en el caso de la UAM muy altruistamente, la tarea de coordinar académicamente los títulos de máster. La figura 3 muestra la situación en los más de 70 másteres que oferta la UAM, varios de ellos con más de un coordinador. La conclusión es que la implicación de ambos colectivos, hombres y mujeres, en esta tarea de gestión es prácticamente equitativa.

De la inspección de los datos aportados es fácil extraer la conclusión de que la situación en términos de equilibrio de géneros es muy buena en la UAM en este nivel de estudios. Sin embargo, sin restar importancia a este aspecto, en la UAM se ha entendido que éste es un buen caldo de cultivo para ir más allá, incluyendo poco a poco competencias de género en el listado de competencias de estos títulos y, por lo tanto, contenido y evaluación de estos aspectos.

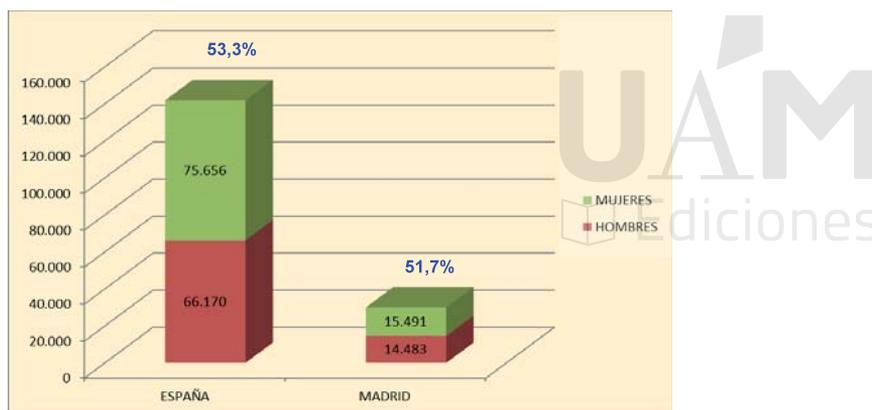


Figura 3: distribución por sexo de los coordinadores de los másteres universitarios de la UAM (curso 2015/16).

1.2. INTEGRACIÓN DE ASPECTOS DE GÉNERO EN LA ESTRUCTURA COMPETENCIAL

La iniciativa comenzó a finales del año 2015, promovida por la Unidad de Igualdad y por el IUEM (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer) de la UAM, con una reunión en este Vicerrectorado para ver cómo trabajar el tema de las *competencias de género* en todos nuestros títulos de máster.

Como en otras universidades, la UAM oferta el máster universitario en Estudios Interdisciplinarios de Género, que específicamente trata este tema, y en el que las competencias de género no son transversales sino disciplinares. El verdadero interés era ver cómo atacar las competencias transversales, que habitualmente, salvo algunos ejemplos concretos, son compartidas por todos los títulos. El primer paso fue analizar la situación que teníamos en nuestros setenta y tantos títulos de máster, buscando en las memorias de verificación de los títulos cuáles tenían identificadas competencias que tuvieran que ver con aspectos de género, de una u otra manera, aunque no fuera competencia explícita o única sobre ese tema, sino parte de una competencia más amplia. El resultado fue que identificamos 5 títulos bastante diversos:

- Máster universitario en Dirección de Recursos Humanos
- Máster universitario en Intervención Psicosocial y Comunitaria
- Máster universitario en Genética y Biología Celular
- Máster universitario en Antropología Física: Evolución y Diversidad
- Máster universitario en Física Nuclear

En algunos, uno espera encontrar este tipo de competencias; en otros lo espera menos. En la Facultad de Psicología hay mucho trabajo en este sentido, algo palpable en su máster de "recursos humanos" y en el de "intervención psicosocial y comunitaria". En los otros tres títulos, todo de la Facultad de Ciencias, salvo en el de "antropología", la situación era menos previsible.

El segundo paso consistía en poner en marcha un *proyecto piloto* para introducir en los títulos contenido concreto evaluable en aspectos de género, comenzando para ello con estos títulos que tenían la competencia identificada en sus memorias, lo que no exigía tramitar una modificación a la correspondiente agencia de acreditación (la Fundación Madri+d en este caso). La estrategia era valorar qué tal funcionaba esta experiencia para en su caso ir posteriormente instando al resto de los títulos a, cada vez que tengan que hacer una modificación en su plan de estudios, incluir en sus memorias de verificación la competencia correspondiente. El objetivo a medio plazo: incluir competencias transversales de género en todos los títulos que no las tienen, que son la mayoría.

El tercer paso era analizar cómo incluir este contenido en cada titulación. Por una parte, dado que las competencias deben adquirirlas todos los estudiantes, el contenido asociado debía incluirse en materias obligatorias. Por otra, dado que la adquisición de toda competencia ha de ser contrastada, el contenido debía ir asociado a un proceso de evaluación. Desde la Unidad de Igualdad y desde el IUEM se planteó la posibilidad de *desarrollar seminarios*, quizás no específicos para un máster concreto, pero, a lo mejor, sí por ámbitos: un seminario en el ámbito de las ciencias de la salud, otro en el de las ciencias experimentales, otro específico para las ingenierías, etc.; seminarios en sentido amplio (desde una conferencia hasta una serie de actividades) que pudieran integrarse en materias obligatorias. Para ello, el seminario debería ser autocontenido, es decir, con una evaluación integrada, de manera que sea fácil incluirlo en asignaturas obligatorias sin necesidad de coordinación adicional.

Otro aspecto relevante es que se planteaba la inclusión de *seminarios científicos*, es decir, de seminarios de nivel de máster, no de charlas de divulgación, que, a lo mejor, en otros niveles sí pueden ser más adecuadas. Los títulos de máster se caracterizan por una población de estudiantes con un notable madurez intelectual, lo cual permite exponerles un marco que, o bien les permita fundamentar principios que hasta cierto punto ya tenían asimilados, o bien poner en cuestión o reflexionar sobre una situación que posiblemente hasta ese momento no se habían planteado, pero desde un enfoque que es el

mismo que reciben en todas las demás disciplinas de sus estudios de máster, o sea, desde un enfoque científico.

Aparte de incluir en este proyecto a títulos que ya tienen en su listado de competencias aspectos de género, se entendió que era fundamental ampliar la experiencia al MESOB (Máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato), el máster más numeroso en esta universidad —y lo suele ser en la mayoría de las que lo ofertan— con cerca de 300 estudiantes cada año, y precisamente el máster que forma profesores de enseñanza secundaria, un ámbito en el que es fundamental la concienciación, sensibilización y formación en aspectos de género. En este sentido, tratándose de un título regulado por legislación específica, resultaba sorprendente que este tipo de competencias no estuvieran explícitamente incluidas.

2. ESTUDIOS DE DOCTORADO

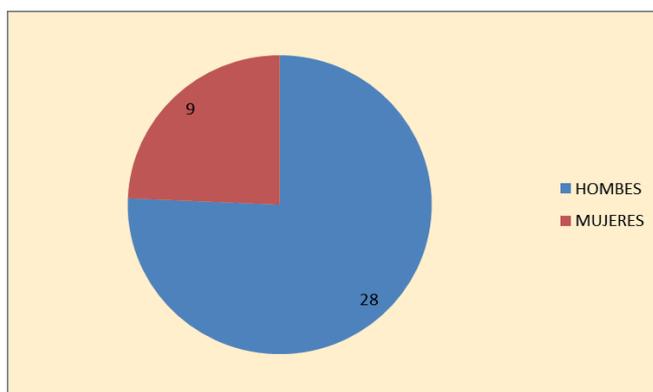


Figura 4: estudiantes matriculados en la UAM en programas de doctorado del RD 99/2011 (curso 2014/15).

La figura 4 muestra la distribución por géneros y por rama de conocimiento de *estudiantes matriculados en estudios de doctorado* en la UAM durante el curso 2014/2015. Sólo se incluyen los 1.300 estudiantes matriculados en programas renovados, es decir, regulados por el RD 99/2011. Aunque la situación global es de equilibrio, como ocurría con los estudios de máster, el análisis por rama de conocimiento confirma, como ya se ha hecho notar en multitud de informes, importantes desigualdades en Ciencias de la Salud, con amplia mayoría de mujeres, y en Ingeniería y Arquitectura, donde la situación es la contraria.

Análogamente a lo expuesto en los estudios de máster, la figura 5 ilustra la distribución por sexo de los *coordinadores de los 36 programas de doctorado renovados* de la UAM. Dado que la propia legislación exige amplia experiencia investigadora, demostrada mediante la posesión de al menos dos tramos de investigación, el profesorado a cargo de la coordinación de los programas es frecuente que pertenezca a generaciones en las que aún es muy apreciable el desequilibrio de géneros. De ahí que en este caso los datos reflejen una situación claramente sesgada a los varones.

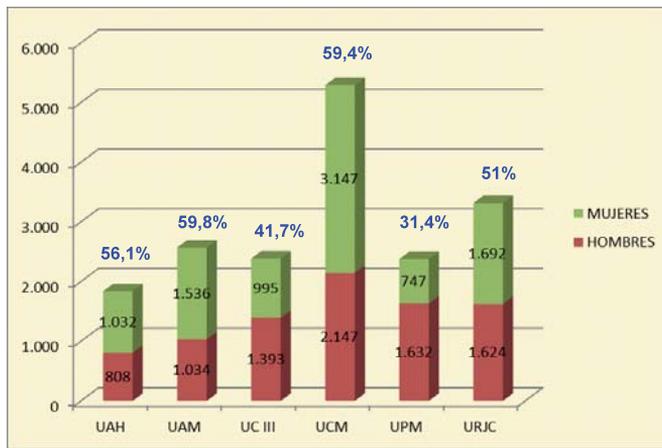


Figura 5: distribución por sexo de los coordinadores de los programas de doctorado de la UAM (curso 2015/16).

Por último, también en este nivel de estudios se está trabajando en aspectos formativos de género. Los programas renovados, aunque no incluyen cursos estructurados en créditos, sí disponen de un catálogo de actividades formativas que en su mayor parte siguen los doctorandos durante su primer año de formación. En el caso de los programas de doctorado de la UAM se está analizando cómo integrar seminarios más específicos, en este caso, a cada ámbito concreto de investigación.

2.2. INVESTIGACIÓN Y GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

RAFAEL GARESE ALARCÓN
*Vicerrector de Investigación e Innovación
de la Universidad Autónoma de Madrid*



1. INVESTIGAR EN LA UNIVERSIDAD

En otro capítulo de este libro se recoge la contribución de la profesora Francisca Puerta Maroto, secretaria general de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas, que ofrece una visión de investigación y género más experta que la que yo puedo aportar, con numerosos datos que ilustran claramente las desigualdades actuales en ciencia, tanto en España como en Europa. Por ello me centraré en resumir una visión más personal de la situación actual de la investigación en el complejo contexto de la Universidad. Durante mi trayectoria profesional he trabajado en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en el Hospital Puerta de Hierro, en la Universidad Autónoma de Madrid y uno de los centros europeos más relevantes en el área de la Biología Molecular, por lo que he tenido la oportunidad de comprobar la realidad de la investigación en diferentes instituciones y contextos. Sin duda, la universidad tiene una situación muy singular que condiciona en gran medida la investigación que desarrolla, y que es necesario analizar previamente.

En la Universidad, al contrario de lo que sucede en otros centros e instituciones, es necesario compaginar la investigación con la docencia, lo que constituye en su conjunto la educación superior. Ambas actividades son muy exigentes y van aumentando progresivamente su profesionalización, ya que es necesario asimilar nuevas metodologías a un ritmo muy rápido y en un entorno cada vez más competitivo. A ello hay que sumar la transferencia y la innovación, recientemente demandada también a las universidades. Si analizamos esta situación con el sistema de acreditación y promoción académica, se corre el riesgo de que en investigación, el sobrecargado Personal Docente e Investigador de las universidades tenga como objetivo realizar las actividades mínimas necesarias exigidas por la ANECA o por el CNEAI con objeto de poder acreditarse o conseguir un sexenio. Y ese objetivo no puede marcar de ninguna manera la carrera investigadora. El motor de la investigación es la curiosidad por el nuevo descubrimiento, el entusiasmo permanente, la ilusión, la pasión

por la materia que se investiga, ya sea arte, humanidades o biotecnología. A este tipo de investigadores e investigadoras es necesario recordarles cuándo tienen que pedir un sexenio, porque no lo tienen entre sus prioridades. Existen numerosos ejemplos de entusiasmo sin límite y dedicación apasionada a la ciencia, pero hay dos que para mí son especiales por la profunda admiración que les profeso, y por la manera tan injusta que en mi opinión las ha tratado la comunidad científica. El primero es Rosalind Franklin, investigadora genial gracias a cuya crucial aportación se pudo determinar la estructura de doble hélice del ADN, el hilo de la vida, por el que recibieron el Premio Nobel Francis Crick y James Watson. El segundo es Gabriela Morreale, química y endocrinóloga, profesora de investigación del CSIC, que realizó aportaciones científicas muy relevantes e impulsó medidas en el Sistema Nacional de Salud como la puesta en marcha del *screening* del hipotiroidismo congénito, la popular prueba del talón en recién nacidos, que ha evitado de padecer déficit intelectual a miles de niños y niñas españoles. Sirvan como representantes del tipo de investigación al que me quiero referir, que está directamente relacionado con el talento y el liderazgo científico.

2. LIDERAZGO CIENTÍFICO

Aunque no existe una estricta correlación, el indicador más cercano que tenemos de liderazgo científico es la figura de Investigador Principal (IP). Por tanto, es relevante preguntarse cómo están las mujeres con respecto al liderazgo de proyectos que están enucleando grupos de investigación en un contexto competitivo, una actividad que es sin duda muy vocacional y que necesita una fuerte implicación intelectual. Y que también necesita mucha dedicación. En este sentido es relevante citar a Thomas Alba Edison, que nos recordaba que en ciencia se necesita talento y trabajo: un 1% de inspiración y un 99% de transpiración. Si nos centramos en el talento, estamos viviendo una época donde una de las preocupaciones de la ciencia española es la fuga de cerebros, jóvenes investigadores e investigadoras que se estabilizan en otros países de la Unión Europea y América, de tal manera que la inversión en formación que se realiza en España no se incorpora a nuestro sistema de ciencia y tecnología. Pero es más relevante la pérdida de talento que supone el desbalance de género. El número de catedráticas, o profesoras de investigación, o mujeres IP en nuestro país es muy inferior al de varones, cuando debíamos estar en unas proporciones de igualdad. Eso también implica una enorme pérdida de talento (fuga de cerebros) ocasionada

por el desbalance de género. El problema es a nivel mundial, y por tanto no es sólo que el mundo necesite a la ciencia, que la necesita, sino además y principalmente que la ciencia necesita a las mujeres. La Unión Europea y el programa Horizonte 2020 han puesto en marcha una serie de iniciativas destinadas a ir logrando progresivamente una mayor igualdad de género en investigación, pero es aún necesario avanzar con mucha determinación en este campo.

3. EL SISTEMA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA ESPAÑOL

Actualmente el sistema de ciencia y tecnología español es bastante robusto, aunque sin duda aún le falta cierta madurez. La inversión que se realizó en los años 80 y 90 del siglo XX, junto al desarrollo de los primeros planes nacionales de Investigación, fue dotando a nuestro país de una estructura investigadora cada vez más sólida. Las universidades fueron desempeñando un papel muy destacado, de tal modo que se fue transformando la Universidad desde instituciones preferentemente docentes a instituciones de educación superior con una relevancia notable de la investigación. Las cifras reflejan claramente el papel central de la Universidad en el sistema científico español: más del 60% de la producción científica total de nuestro país se genera en el sistema universitario. Este vertiginoso crecimiento ha situado a España en la décima posición mundial.

Durante los últimos veinte años, prácticamente lo que llevamos de siglo XXI, el escenario de la ciencia española se ha ido transformando progresivamente, con un considerable aumento de la competitividad. A ello se debe la puesta en marcha de programas de investigación fuertemente financiados en Europa, particularmente el Horizonte 2020, donde las tasas de éxito son muy bajas, y el aumento de masa crítica investigadora que, unido a la reciente crisis económica, ha llevado a una mayor competencia en la captación de fondos en las convocatorias nacionales.

También es relevante resaltar dos aspectos que están teniendo una alta incidencia. En primer lugar, la excelencia investigadora se está concentrando progresivamente en un número reducido de centros altamente especializados que se han creado recientemente tanto a nivel nacional como regional. En segundo lugar, tanto el programa Horizonte 2020 como el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica e Innovación (2013-2016) apuestan fuertemente por la innovación y los retos sociales. El noveno programa marco muy probablemente reforzará esta línea de actuación que pretende crear una Europa de innovación abierta, con la transferencia como objetivo fundamental.

Esta fuerte transformación del entorno científico está teniendo una mayor incidencia en el sistema universitario. La implantación del espacio europeo de educación superior, el famoso plan Bolonia, también ha supuesto un aumento de la exigencia docente y ha burocratizado en exceso la actividad docente, de modo que el aumento de competitividad en el sistema de ciencia español ha llegado en un momento de cambio de sistema educativo en las universidades, y en un contexto estructural que es idéntico al de los años 80. Mantener grupos de excelencia en las universidades es, por tanto, cada vez más complicado. La investigación de buena calidad, y de carácter fundamental no orientado, tan necesaria y que es la base de la investigación universitaria, se va quedando progresivamente fuera del sistema. Sin duda, la Universidad se encuentra frente a un enorme reto en su futuro cercano, donde necesitará introducir cambios importantes.

3. INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA Y GÉNERO

En este contexto, ¿en qué situación se encuentra la investigación liderada por mujeres en la Universidad española? Para contestar a esta pregunta podemos tratar de analizar la situación en nuestra universidad, la Universidad Autónoma de Madrid. Recientemente acabamos de presentar en el Plan Estatal (convocatoria 2015) nuestras solicitudes de financiación de proyectos de investigación, que en total han sido 120. De ellas, el 35% la lideran mujeres, y el 65% hombres, mientras que el porcentaje de hombres y mujeres en el PDI de la UAM es de 42% y 58% respectivamente. En solicitudes estamos por tanto casi 10 puntos por debajo de lo que debería ser en condiciones de igualdad de género. Con respecto a los proyectos que se están desarrollando actualmente en nuestra universidad los datos se pueden extraer del excelente informe realizado por Pedro Casanovas Ramos, alumno de máster de Estudios Interdisciplinarios de Género que imparte el Instituto Universitario de Estudios de la Mujer (IUEM), que ha sido supervisado por la Unidad de Igualdad de Género de la UAM. En el informe se recogen una amplia variedad de datos, de los que sólo voy a resaltar algunos que ilustran con claridad la situación.

En la Facultad de Ciencias se están desarrollando 256 proyectos de I+D, que supone un porcentaje importante del total de proyectos vivos de nuestra universidad. De ellos, 62 están liderados por mujeres (22,4%), un porcentaje muy bajo si consideramos que del profesorado de ciencias un 41,3% son mujeres. En la Facultad de Medicina, el número de proyectos es de 51, de los

cuales 18 lo lideran profesoras (35,3%), 6 puntos por debajo del porcentaje que representan en el total del profesorado. La diferencia se vería aumentada sin duda si se incluyeran también los proyectos clínicos, actualmente gestionados por los Institutos de Investigación Sanitaria y que no están incluidos en este análisis. Podemos concluir que en el área de ciencias experimentales y ciencia de la salud el porcentaje de IP mujeres está muy por debajo de lo que corresponde a lo que representan en el profesorado de estas facultades. En la Facultad de Filosofía, nuestro centro de arte y humanidades, la situación está más balanceada. De los 68 proyectos activos, 31 están liderados por mujeres (45,3%), un porcentaje cercano a su representación en el profesorado de esta facultad.

Una posible deducción del análisis de estos resultados podría ser que la investigación en el área de humanidades es menos exigente que la investigación en ciencias experimentales o de la salud. En mi opinión, ambas tienen la misma exigencia, pero la metodología de investigación en humanidades y ciencias sociales permite una organización más personal, de modo que es posible gestionar el tiempo que se dedica a los proyectos de una manera más adecuada que en ciencias, donde los experimentos tienen un ritmo, una dinámica y una pausa que no es susceptible de ser cambiada. Es un buen ejemplo que ilustra que en un área donde la mujer tiene la capacidad de organizar su tiempo, incluido el necesario para el liderazgo de proyectos de investigación competitivos, las diferencias de género disminuyen considerablemente. Por el contrario, en las áreas más experimentales la incidencia del género es muy grande, porque en ellas el ritmo temporal en el cual se va desarrollando la investigación es tremendamente exigente.

4. DESIGUALDAD DE GÉNERO EN INVESTIGACIÓN

Rosalind Franklin afirmaba que *la ciencia y la vida de cada día tienen que ser la misma, no pueden estar separadas*. Cuando comparamos los estadios iniciales de la carrera investigadora, existe un claro balance de género, o incluso se aprecia un mayor número de mujeres que realizan estudios superiores en la mayoría de las ramas de la ciencia. Esto sucede en estudios de grado, máster, doctorado e incluso en la etapa postdoctoral. Por ello, en el caso de los jóvenes investigadores (contratados del programa Ramón y Cajal o ayudantes doctores), la situación es relativamente equilibrada, lo cual indica con absoluta claridad que existe un alto número de jóvenes científicas que han

superado todas las etapas formativas de forma brillante y se incorporan al sistema con una sólida experiencia y un gran talento. Este es el momento donde se incrementan las exigencias de un sistema de ciencia tan competitivo, con la complejidad adicional del entorno universitario. Coincide temporalmente con el periodo de maternidad, en un país que dedica muy poca atención a la conciliación familiar, a lo que es necesario añadir el papel de cuidadora familiar que en nuestra sociedad desempeña la mujer, atendiendo a padres y personas mayores del entorno familiar. En estas condiciones es mucho más complicado dedicar el tiempo necesario a una actividad tan exigente como el liderazgo científico, lo cual provoca un progresivo desequilibrio de género a medida que se avanza en las diferentes etapas de la trayectoria académica.

Aunque las soluciones destinadas a promover la igualdad de género en ciencia hay que considerarlas de un modo holístico y es necesario contemplar una variedad de medidas bien coordinadas a nivel de gobierno y de instituciones, existen algunas acciones que podrían adoptarse y permitirían mejorar la situación actual.

- Formación en liderazgo de proyectos de investigación.

Es un aspecto muy relevante de carácter general para el PDI, ya que, como se indicaba previamente, el sistema de ciencia y tecnología ha cambiado profundamente en los últimos años. La presentación de proyectos en el programa Horizonte 2020 tiene aspectos muy técnicos que es necesario conocer adecuadamente. También el Plan Estatal, con la posibilidad de elegir entre los programas de excelencia y de retos sociales, requiere una formación adecuada de los IP, particularmente los jóvenes. Esta ayuda sería de gran relevancia para las jóvenes investigadoras. Otro aspecto igualmente relevante es que en los proyectos que traten de investigación con un componente de género asociado, se presenten con este aspecto discutido correctamente. Finalmente, el balance de género en la composición de equipos de investigación debe ser adecuado, que en general es un aspecto que no se cuida suficientemente.

- Facilidades en el entorno de trabajo.

Las facilidades para la conciliación familiar en el entorno de trabajo son esenciales. La UAM tiene una guardería y un colegio en el propio campus, lo que debería ser la norma en todas las universidades. También disponer de apoyo institucional a las jóvenes investigadoras para asistir a actos, seminarios, conferencias, etc., debería constituir parte del manual de buenas prácticas de las instituciones universitarias.

- Facilitar la organización de las actividades docentes.

La organización de las actividades docentes del PDI corresponde a los departamentos, que podrían incluir entre sus objetivos facilitar al máximo su desempeño a las jóvenes investigadoras.

- Mejora de los criterios de evaluación.

El personal investigador está sometido a una continua evaluación. Actualmente, es un hecho que las mujeres desempeñan una importante función social en el entorno familiar. Por ello se podrían introducir factores correctores en la evaluación de los currículos de las jóvenes investigadoras, que estarían destinadas a considerar y compensar esta dedicación.

Como se ha comentado anteriormente, la ciencia necesita a las mujeres como fuente fundamental de talento. En investigación es esencial. Pero además de talento, se necesita tener capacidad de soñar. No puedo imaginarme a un investigador o investigadora que no sea capaz de soñar, porque el buscar nuevo conocimiento, en sí mismo, es una actividad muy relacionada con la capacidad de soñar y de mirar hacia el futuro. Lo decía con claridad Albert Einstein: *no dejemos nunca de soñar, empezamos a ser viejos cuando dejamos de hacerlo, ¿qué sería del mundo sin los soñadores?* Me atrevo a añadir: *¿qué sería de la Universidad sin su investigación y sin sus investigadoras?* Creo que eso es un importante reto que tenemos que asumir entre todos. Soñemos por el momento con la igualdad de género en investigación, pero intentemos que los sueños se conviertan en realidad lo antes posible.

2.3. EVOLUCIÓN DE LA PLANTILLA DE PDI (MUJERES Y HOMBRES) EN LA UAM ENTRE LOS AÑOS 2000 Y 2015

CARLOS GARCÍA DE LA VEGA

*Vicerrector de Personal Docente e Investigador
de la Universidad Autónoma de Madrid*



Resumen

Se presentan los datos referidos a la plantilla de PDI (profesorado y contratos de investigación) en la UAM entre los años 2000 y 2015. Toda la información se puede consultar en la página web de la UAM (UAM en cifras) en el siguiente enlace:

<https://www.uam.es/presentacion/datos/uamencifras.html>

Las cifras de cada una de las categorías confirman que en la UAM también se produce un “efecto tijera” de forma que existe un número parejo entre hombres y mujeres en los puestos de inicio y desarrollo de la carrera académica, pero hay una desproporción muy notable (80% de hombres frente a 20% de mujeres) en el apartado de cátedras.

Se propone un modelo de actuación en la toma de decisiones de la universidad que permita promover el cierre de la “tijera”.

1. EVOLUCIÓN DE LA PLANTILLA ENTRE 2000 Y 2015: LOS DATOS DEL PROFESORADO

En las tablas 1 y 2 y en las figuras 1, 2 y 3 se presentan los datos de plantilla del profesorado ocupada en la UAM a lo largo del siglo XXI. Para la mejor comprensión de esas cifras se han de tener en cuenta distintas circunstancias que han contribuido y contribuyen a la evolución de la plantilla:

1. En 2001, se publica la LOU, que incluye figuras de contrato laboral (algunas nuevas como la de profesor ayudante doctor y profesor contratado doctor) que sustituirán a las de carácter administrativo (en particular, a los asociados a tiempo completo).

2. La sustitución de ese sistema de contratación es refrendada en 2007 con la modificación de la LOU, que permitirá el acceso directo a un contrato

de profesor contratado doctor a partir de uno de asociado a tiempo completo aportando el interesado o la interesada la acreditación para la primera figura. Este proceso se cerrará en 2012.

3. A partir de 2012 se produce una importante restricción en la capacidad de convocatoria de plazas, tanto de funcionario como de laboral fijo, por parte de las universidades. Esta restricción supone que sólo se podrán convocar las plazas que se autoricen tras la aplicación de la tasa de reposición en los términos que la correspondiente Ley de Presupuestos Generales del Estado determine. Durante 2012, 2013 y 2014 esa tasa fue del 10% de las bajas producidas en plazas del profesorado funcionario; en 2015 se elevó al 50% y, por fin, para 2016 se fijó en el 100%. Incluso en el último caso, hay una previsión de que al menos el 15% de las plazas que se convoquen se deberá destinar a la estabilización de investigadores Ramón y Cajal. De otro lado, en 2015 se publica el RD 10/2015 de 11 de septiembre que permite el paso de una titularidad a una cátedra (promoción interna) sin que estas plazas se contabilicen para la oferta de empleo público de las universidades.

4. A partir de 2006 comienza la incorporación definitiva en contratos estables de investigadores Ramón y Cajal, y un poco más adelante se instaura un plan de contratación de investigadores/as predoctorales que acaba con su estatus de becarios/as FPU o FPI. Estas modificaciones son confirmadas con la publicación de la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación en 2011, que establece la doble vía de diseño de las plantillas del PDI prevista en la LOU: profesorado (laboral o funcionario) y contratos de investigación (pre- y post-doctoral).

Con estas premisas es como debemos analizar las tablas y gráficos que se incluyen en esta presentación.

La tabla 1 recoge los datos crudos para cada una de las categorías de profesorado (excepto la de ayudante). Cada una de ellas merece una explicación más detenida.

Asociados/as: estos contratos son siempre de tiempo parcial y la persona que los ocupa debe tener una actividad principal fuera del ámbito universitario. Para esta categoría, que en la UAM queda fuera de la carrera académica, se ha de tener en cuenta, por tanto, la propia condición de “profesional de reconocido prestigio” fuera de la universidad. El universo de esos profesionales y su distribución por sexos condiciona en gran medida quién (hombre o mujer) obtiene la plaza. En este sentido, se debe destacar el caso de los profesores/as asociados/as de Ciencias de la Salud, que deben ser facultativos/as con plaza fija en alguno de los centros sanitarios (hospitales

o centros de salud) que, a su vez, estén adscritos, en este caso, a la UAM. Es decir, que la propia plantilla de cada centro sanitario condiciona las candidaturas a estas plazas. Esa es la razón, y no una supuesta política proactiva de la UAM, para incorporar mujeres, que explica que en el año 2000 poco más del 20% de las plazas estaban ocupadas por mujeres y a finales de 2014 sean ya casi el 42%.

Las dos categorías de profesorado laboral (ayudante doctor/a y contratado/a doctor/a) impulsadas por la LOU presentan hoy números muy parejos entre mujeres y hombres. Esto indica, nuevamente sin ser resultado de una política proactiva en la UAM, que la cualificación profesional (obtener la acreditación para ocupar estas plazas) parece no diferir entre hombres y mujeres.

El caso de los profesores/as colaboradores/as es muy singular puesto que son contratos fijos para los que no se requiere el título de doctor. Además, estos contratos se extinguirán con la jubilación de quien los ocupe. En la UAM hay una notable mayoría de mujeres debido a la integración en 2011 de tres escuelas universitarias de enfermería en las que el profesorado era mayoritariamente femenino.

El cuerpo de titulares se ha mantenido estable en estos años: 37% de mujeres en el año 2000, 40% en 2014 (con un crecimiento neto en el número de plazas de 33).

Finalmente, las diferencias son muy notables en las cátedras. Se ha pasado de un 13,5% a un 20% en el número de catedráticas entre esos años. Es cierto también que se ha duplicado el número absoluto de catedráticas, pero ese incremento no ha logrado corregir la notable diferencia entre mujeres y hombres en el puesto de mayor rango de la carrera académica.

La situación actual del profesorado contratado (permanente y no permanente) así como el de los cuerpos docentes (titularidades y cátedras) se muestra con claridad en la figura 1, que permite confirmar que en la UAM la diferencia más notable, y la única fuera de los porcentajes contemplados en las medidas de igualdad (al menos el 40% de uno de los sexos), se refiere a las cátedras. Es importante señalar este dato porque si se hace referencia a las diferencias en los contratos laborales (permanentes y no permanentes) y a los cuerpos docentes, se comprueba que en la UAM, en la actualidad, hay prácticamente paridad en el caso de los laborales, pero no en los cuerpos docentes: sólo el 35% son mujeres (tabla 2 y figura 2). Estas diferencias se aprecian muy bien si representamos los datos en porcentajes (figura 3).

	2000	2005	2010	2014	
categoría	M / H	M / H	M / H	M / H	
Asociado/a t. parcial	97 / 168	94 / 223	126 / 244	94 / 202	
	265	317	370	296	total
Asociado/a CC Salud	60 / 221	90 / 207	99 / 174	119 / 166	
	281	297	273	285	total
Ayudante doctor	-----	23 / 18	60 / 56	52 / 69	
	-----	41	116	121	total
Asociado/a t. completo	196 / 173	73 / 65	9 / 8	-----	
	369	138	17	-----	total
Contratado/a doctor/a	-----	125 / 102	152 / 136	189 / 193	
	-----	227	288	382	total
Colaborador/a	-----	8 / 11	22 / 12	27 / 7	
	-----	19	34	34	total
Titular	351 / 591	365 / 525	397 / 505	393 / 582	
	942	890	902	975	total
Catedrático/a	34 / 218	37 / 270	65 / 301	80 / 295	
	252	307	366	375	total

Tabla 1. Número de plazas de profesorado ocupadas por mujeres y hombres en la UAM. Se incluyen datos para cada una de las categorías (permanentes y no permanentes) y tipo de vinculación (contrato o funcionario) en los años 2000, 2005, 2010 y 2014. Todos los datos están referidos al 31 de diciembre de cada año.

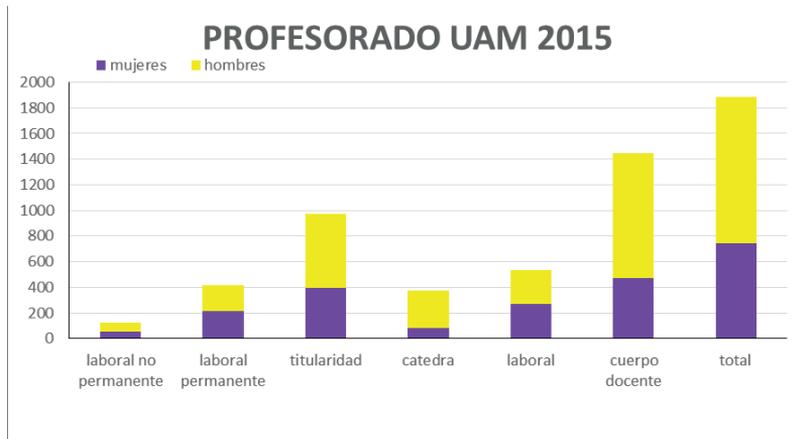


Figura 1. Número total de plazas de profesorado ocupadas por hombres (barra amarilla) y mujeres (barra morada) en el año 2015. Se aprecia que en cualquier situación, excepto en las cátedras y, por ende, en los cuerpos docentes (cátedras más titularidades), el número de hombres y mujeres es bastante similar.

PROFESORADO EN LA UAM EN 2015

	mujeres	hombres	total
laborales	268	269	537
cuerpos docentes	473	877	1350
total	741	1146	1887

Tabla 2. Número total de hombres y mujeres que ocupan plazas de profesorado en la UAM en 2015. El número para contratos laborales con dedicación a tiempo completo (ayudante doctor, colaborador y contratado doctor) es prácticamente idéntico; en el caso de los cuerpos docentes, las mujeres no superan el 35% de las plazas ocupadas por la muy significativa diferencia a favor de los hombres en el caso de las cátedras.

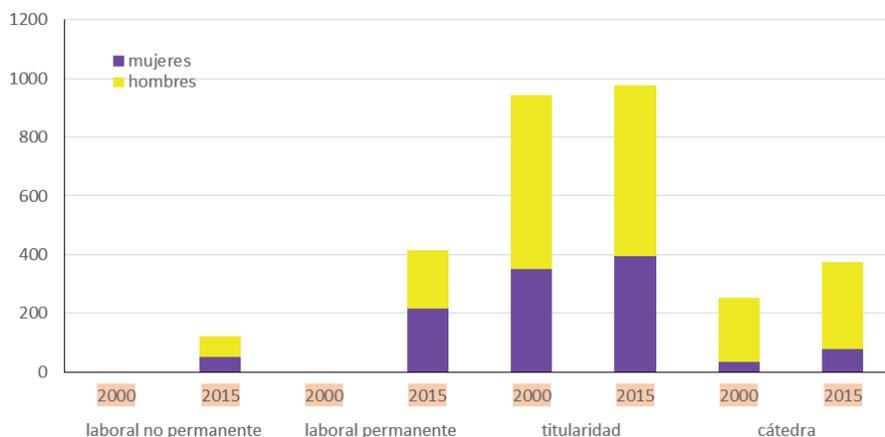


Figura 2. Evolución de la plantilla de profesorado ocupada por hombres (barra amarilla) y mujeres (barra morada) entre los años 2000 y 2015. En el año 2000 no existían los contratos laborales, pero su ocupación durante los últimos 15 años ha dado lugar a una distribución similar entre los dos sexos. El número de profesorado de los cuerpos docentes experimenta algún incremento en el caso de las mujeres, pero la diferencia de ocupación de las cátedras, transcurridos 15 años, sigue siendo muy significativa (y a favor de los hombres).

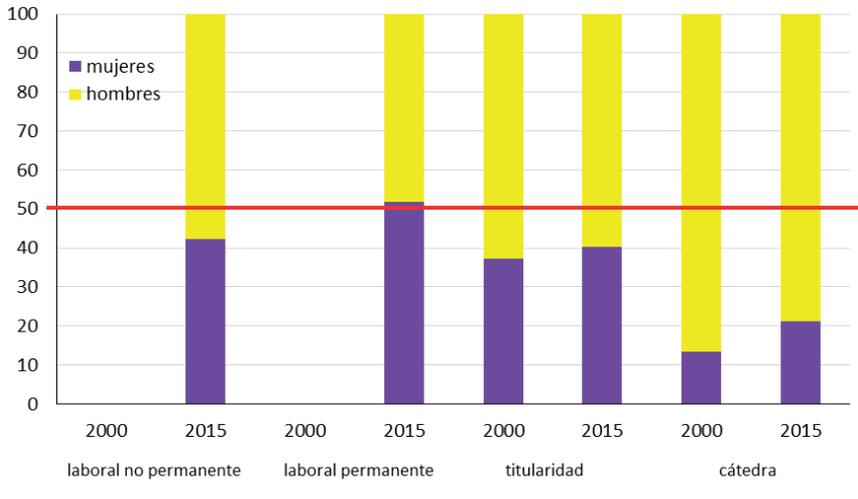


Figura 3. Evolución de la ocupación de plazas de profesorado ocupadas por hombres (barras amarillas) y mujeres (barras moradas) entre los años 2000 y 2015, expresada en porcentajes. La línea roja marca el 50% en la distribución. Se aprecia que la diferencia más notable está en las cátedras.

2. EVOLUCIÓN DE LA PLANTILLA ENTRE 2000 Y 2015: LOS DATOS DE LOS CONTRATOS DE INVESTIGACIÓN

Con respecto a la plantilla de investigadores e investigadoras cabe hacer nuevamente algunas precisiones:

1. Sólo se dispone de datos en los que se diferencia la ocupación de los contratos por hombres y mujeres de los años 2010 y 2015.

2. Se han incorporado en los datos de contratos de investigación pre-doctorales a los correspondientes a la plantilla de ayudantes. La razón fundamental es que este tipo de profesorado tiene una actividad docente muy limitada por la LOU (colaborar en clases prácticas y por un máximo de 60 horas) que se asemeja a la que se puede llegar a asignar a otros tipos de contratos pre-doctorales con los FPI y los FPU. De igual manera, todos estos contratos tienen como finalidad realizar una tesis doctoral.

3. Una buena proporción de los contratos de investigación viene marcada por convocatorias externas a la propia universidad (en el caso de la UAM las excepciones son las ayudantías y el programa propio de FPI). Esta circunstancia incide en dos puntos muy importantes: de un lado, el número de contratos

puede variar a lo largo de los años dependiendo de la situación presupuestaria o de las decisiones políticas que puedan adoptar los organismos convocantes. Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid se han dejado de convocar contratos predoctorales y la UAM llegó a contar con más de 80 en el año 2000. De otro lado, la decisión de la asignación de los contratos es ajena a la universidad (así ocurre con los contratos FPU, por ejemplo; pero también con los de los programas Juan de la Cierva o Ramón y Cajal de carácter postdoctoral).

Con estas circunstancias hay que entender que las políticas de igualdad que se puedan aplicar quedan fuera, en buena parte de los casos, del ámbito universitario.

MUJERES / HOMBRES EN LOS CONTRATOS DE INVESTIGACIÓN DE LA UAM: 2010 -2015

CATEGORÍA	2010	2015	
	M / H	M / H	
PRE-DOCTORAL			
AYUDANTE	38 / 42	35/50	
	80	85	total
FPI, FPU Y OTROS	105 / 82	110/95	
	187	205	total
POST-DOCTORAL			
RAMÓN Y CAJAL	22/32	29/29	
	54	58	total
JUAN DE LA CIERVA	5/5	8/8	
	10	16	total
OTROS	95/94	47/62	
	189	109	total

Tabla 3. Número de contratos de investigación pre- y post- doctorales ocupados por mujeres (M) y hombres (H) en la UAM en los años 2010 y 2015. En ninguna de las categorías existen diferencias notables entre ambos sexos.

En cualquier caso, y tal como muestran la tabla 3 y la figura 4, la distribución entre hombres y mujeres del número de contratos tanto pre- como post- doctorales en la UAM es bastante similar. Buena muestra de que parece que no haya diferencias en la capacidad competitiva de uno y otro sexo para convocatorias que pueden tener muy distintos criterios para la asignación de los contratos.

También se debe resaltar que los únicos contratos que forman parte de la carrera académica en la UAM son los de Ramón y Cajal, con los que se mantiene un compromiso de promover su estabilización mediante la convocatoria de plazas de profesor contratado doctor.

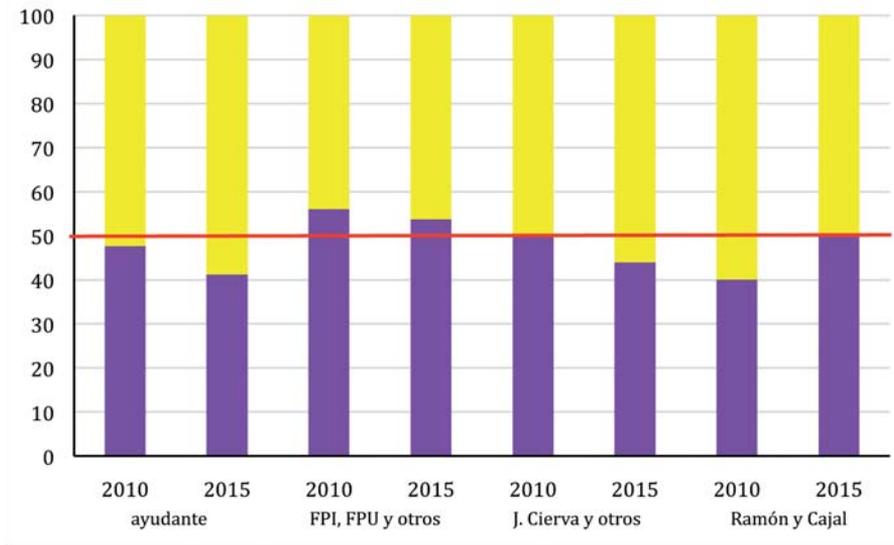


Figura 4. Número de contratos pre- y post- doctorales ocupados por mujeres (barras moradas) y hombres (barras amarillas) en la UAM en los años 2010 y 2015 expresados en porcentajes. La línea roja marca el 50% en la distribución.

3. SITUACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR (PROFESORADO Y CONTRATOS DE INVESTIGACIÓN) EN LA UAM EN 2015

En la figura 5, se muestra (en porcentajes) la distribución global del PDI en la UAM. La gráfica pretende mostrar de izquierda (inicio) a derecha (final) el desarrollo de la carrera académica en una universidad. Así se han seleccionado los contratos predoctorales como primer paso en ese proceso que debe conducir a la obtención del título de doctor o doctora (imprescindible para poder acceder a cualquier figura de mayor nivel). Además, se presentan los datos de la etapa postdoctoral que en la UAM pueden conducir a un proceso de estabilización: por esa razón y bajo la denominación de postdoctoral se han agrupado los contratos de profesor/a ayudante doctor/ae investigador/a Ramón y Cajal. A continuación se representan los correspondientes al primer paso en la estabilización (contratado doctor) y, finalmente, los de los cuerpos docentes: titularidades y cátedras. Como ya se ha indicado anteriormente, sólo los puestos de cátedra presentan unas diferencias muy sensibles entre hombres (ocupan 4 de cada 5 cátedras) y mujeres.

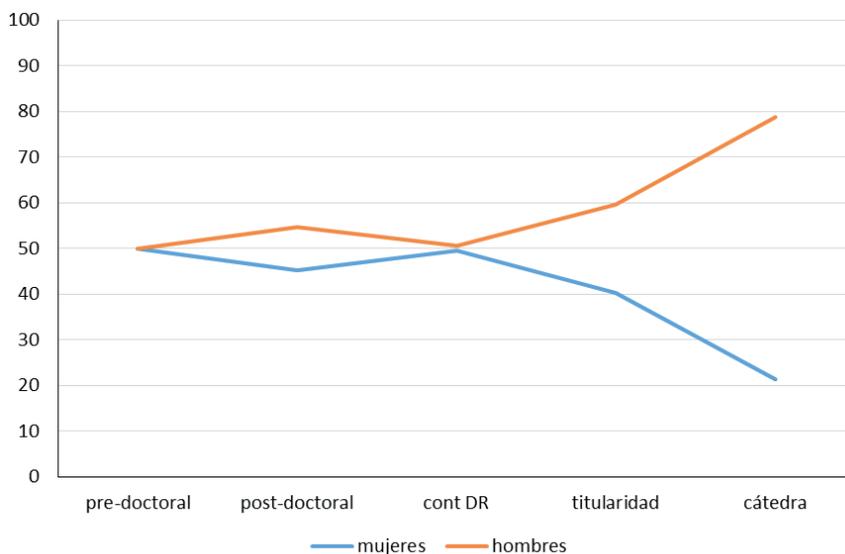


Figura 5. Porcentajes de ocupación de plazas (mujeres: línea azul; hombres: línea naranja) del PDI de la UAM en 2015. Se aprecia el “efecto tijera” de manera que en las primeras etapas de la carrera académica ambos sexos presentan proporciones muy similares. En las cátedras (máximo nivel de la carrera académica) las diferencias son muy ostensibles a favor de los hombres.

4. CÓMO CERRAR LA TIJERA, O CASI: UNA PROPUESTA

De acuerdo con lo descrito hasta ahora, resulta evidente que, en la UAM, la única figura del PDI que queda fuera de una proporción de equidad entre hombres y mujeres es la de las cátedras. Esta diferencia tiene indudables motivos históricos del acceso de la mujer a la Universidad y, en particular, a la carrera docente. En el caso de la UAM, y durante sus casi 50 años de historia, y a pesar de la progresiva incorporación de la mujer a la carrera académica, esta tendencia “natural” no se ha corregido con el simple paso del tiempo.

Ante un posible discusión en la UAM acerca de la conveniencia de adoptar una decisión política que, enmarcada en lo dispuesto en la Ley de Igualdad y en el propio Plan de Igualdad, promueva los criterios de igualdad entre hombres y mujeres, convendría tener en cuenta algunos factores relacionados con la propia estructura de la plantilla y el modelo de acceso a las cátedras.

Al respecto de esto último, cabe hacer dos consideraciones:

1. El actual modelo de acceso a cátedra en la UAM viene fijado por un proceso de promoción interna que permita el paso de una titularidad a una cátedra. Las restricciones presupuestarias y el desarrollo de las sucesivas ofertas de empleo público no van a permitir la convocatoria “libre” de concursos a cátedra en números significativos.

2. La “fuente” de nuevas plazas viene determinada por las bajas que se produzcan en la plantilla de funcionarios de los cuerpos docentes. Este número es el que permite calcular la tasa de reposición que, a su vez, determina el contenido (cuántas plazas se pueden incluir) en la oferta de empleo público anual. En este punto es determinante realizar una predicción de esas bajas basada en la edad del profesorado. En la tabla 4 se muestran las cifras de bajas previstas en titularidades y cátedras de hombres y mujeres para cuando alcancen la edad de jubilación forzosa de 70 años a lo largo de los años desde 2016 y hasta 2048, cuando se jubilen los actuales titulares más jóvenes.

La tabla es completa en el sentido de que se tienen en cuenta todos los puestos de los cuerpos docentes ocupados en 2016. Lógicamente, estas cifras irán modificándose por dos razones: la incorporación de nuevos profesores y profesoras y la decisión individual de pasar a la jubilación con anterioridad a los 70 años y cualquier otro motivo que tenga como consecuencia la baja de cualquiera de estos miembros del profesorado funcionario.

Aun así, la tabla indica dos factores muy significativos que inciden en la renovación de la plantilla de cátedras y en la posible incorporación de mujeres:

AÑOS	CÁTEDRAS			TITULARIDADES		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
2016-2020	73	16	89	35	23	58
2021-2025	101	24	125	59	53	112
2026- 2030	66	25	91	100	85	185
2031-2035	28	10	38	128	108	136
2036-2040	13	3	16	88	85	173
2041-2048	0	0	0	54	34	88
Total	281	78	359	464	388	852

Tabla 4. Número de plazas de titularidades y cátedras cuyos ocupantes alcanzarán la edad de jubilación forzosa en periodos de 5 años entre 2016 y 2048 y distribuidas entre mujeres y hombres. La suma de jubilaciones en titularidades y cátedras esperadas en un año determina la tasa de reposición para el siguiente año y el tamaño de la oferta de empleo público.

Por un lado, la cifra de jubilaciones previstas (titularidades y cátedras) para los próximos 30 años no es menor de 30 y está cerca de las 40 plazas.

Antes del final del curso 2015-2016 había 292 catedráticos frente a 78 catedráticas, pero tras las bajas producidas (mayoritariamente por jubilación forzosa) habrá 272 frente a 75 (20 jubilados frente a 3 jubiladas). En los próximos 10 años se darán cifras parecidas: mínimo 15 catedráticos jubilados frente a 5 como máximo de catedráticas.

Con esas previsiones cabe suponer que cada año, y tras la aprobación de la oferta de empleo público que incluirá también plazas de profesor contratado doctor y de titular, se podrían convocar 20 plazas de promoción a cátedra.

Si el procedimiento que decida la UAM para asignar el destino (áreas y departamentos) de esas nuevas 20 cátedras incluyera algún criterio que promoviera la equidad, el resultado de los correspondientes concursos de acceso podría dar lugar a un reparto equitativo (10 y 10) entre hombres y mujeres. Si así ocurriera, y tal como muestra la figura 6, durante los próximos 10 años la proporción de mujeres catedráticas en la UAM alcanzaría el 40%. En otros 20 años (2045), ambos sexos ocuparían cifras equivalentes de cátedras.

Cabe señalar también, que el progresivo acercamiento en las proporciones de hombres y mujeres que ocupen cátedras también se debe, indirectamente, a que el número absoluto de cátedras también disminuirá. Y ello debido a que el número de bajas en las cátedras puede ser superior al de nuevas plazas convocadas.

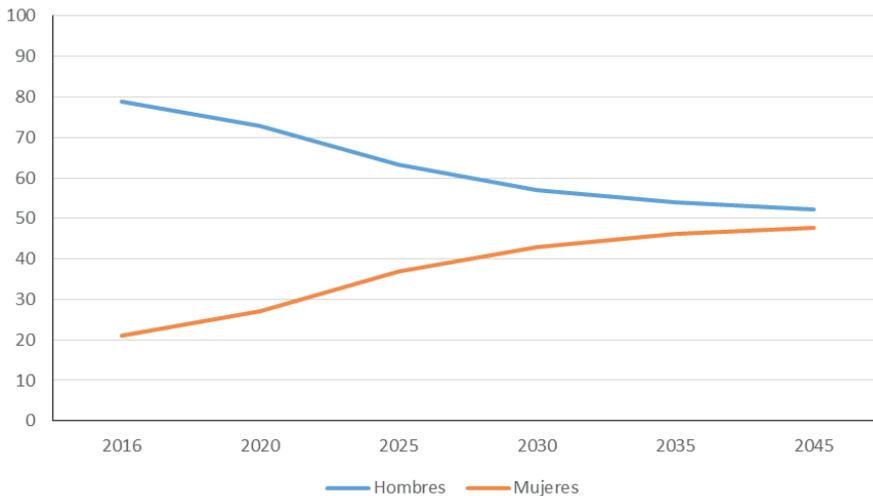


Figura 6. Evolución de la distribución de cátedras en la UAM entre mujeres (línea azul) y hombres (líneas naranja) si se mantuvieran las previsiones de jubilación forzosa y se produjera un reparto equitativo de 20 posibles cátedras cada año.

La previsión está basada en datos actuales de la plantilla. Lógicamente, los nuevos catedráticos y catedráticas también moverán estas cifras porque también se jubilarán en un plazo que rondaría los 10 o 15 años: la mayoría de los/las que lograrán una cátedra tendrán al menos 55 años. Pero como la incorporación sería paritaria (10 contra 10), las diferencias actuales nos valen para hacer la previsión.

Cualquier modificación en el resultado de los concursos a favor de las mujeres contribuiría a cerrar con más celeridad la tijera.

Finalmente, cabe señalar que difícilmente la tijera se abrirá por detrás (titulares o contratados/as doctores/as) porque, como ya se ha mostrado con anterioridad, en la actualidad estas plazas están ocupadas por hombres y mujeres en proporciones similares o, al menos, del 40%. Además, (ver la tabla 4), las cifras de jubilación forzosa en las titularidades no ofrecen diferencias importantes entre ambos colectivos (en todo caso en número superior en los hombres).

Para el caso de las titularidades, y como en el caso de las cátedras, si se promueven 20 plazas por año y se ocuparan en proporciones idénticas entre hombres y mujeres, el número de cada colectivo se irá haciendo similar (ver figura 7). En este caso, resultará más importante el hecho de que el número de titularidades cubiertas con respecto a las bajas producidas puede ser notablemente inferior.

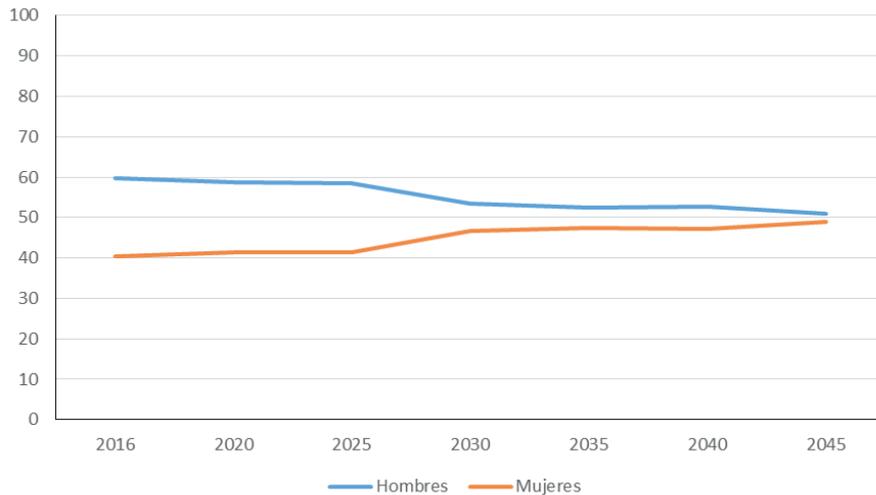


Figura 7. Evolución de la distribución de titularidades en la UAM entre mujeres (línea azul) y hombres (líneas naranja) si se mantuvieran las previsiones de jubilación forzosa y se produjera un reparto equitativo de 20 posibles titularidades cada año.

Como conclusión, y a la vista de los datos que se han comentado, sería deseable y coincidente con el pronunciamiento de la UAM en su Plan de Igualdad para promover la equidad en la distribución de hombres y mujeres en su plantilla de PDI, que se implementara algún sistema que propiciara este procedimiento para acelerar el cierre de la tijera.

3. Las mujeres en la ciencia y la tecnología. Presente y retos

FRANCISCA PUERTAS MAROTO

*Profesora de investigación del CSIC y Secretaría General
de AMIT (Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas)*



Resumen

Este artículo pretende reflejar la presentación que hice dentro de la Mesa Redonda del IX Encuentro de Unidades de Igualdad de las Universidades Españolas celebrado en la UAM el 12 de mayo de 2016.

Se hace un repaso breve de la legislación europea y nacional en materia de igualdad de mujeres y hombres, y de manera específica se describen aquellas leyes que se refieren explícitamente a medidas efectivas dirigidas a suprimir sesgos y barreras que permitan no desperdiciar un capital humano altamente cualificado, como el que supone las mujeres científicas.

Pese a existir la legislación antes descrita, tanto en Europa como en España, sigue existiendo una situación claramente diferenciada (negativa) para las mujeres en la ciencia y la tecnología. Evidentemente, las leyes no se cumplen en su integridad. Se hace una descripción de la situación actual de las mujeres en la ciencia y la innovación en Europa y España.

Es evidente que queda mucho por hacer. No se entiende una investigación de calidad si no hay especialistas multidisciplinares, e igualmente si no hay una integración efectiva de géneros. La investigación ha demostrado que el sesgo de género tiene implicaciones importantes para el contenido de la ciencia. La desigualdad de género genera una pérdida de oportunidades y errores cognitivos en el conocimiento, la tecnología y la innovación.

Es necesario implicar a los sectores académicos, sociales y políticos para buscar soluciones efectivas a estas diferencias evidentes de las mujeres en la ciencia y tecnología. Hay un trabajo importante de visibilización de mujeres científicas y sus contribuciones; de educación a niveles de estudiantes de secundaria y bachillerato; y de cumplimiento de las leyes vigentes en temas de igualdad.

Se hace una presentación muy breve de los objetivos de la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT) y de la Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC.

1. INTRODUCCIÓN Y LEGISLACIÓN

Desde el Tratado de Roma de 1957, la Unión Europea (UE) ha considerado la igualdad de mujeres y hombres como algo prioritario en sus políticas de actuación. Desde entonces, la UE ha adoptado 13 directivas en el ámbito de la igualdad de género, como las relativas al salario igualitario, a la protección a las mujeres embarazadas o al acceso a bienes y servicios. En el Tratado de Ámsterdam en 1999 se estableció la igualdad entre hombre y mujer como objetivo transversal que afectaba a todas las tareas comunitarias, y la Comisión Europea formalizó su compromiso para lograr la igualdad de género en la investigación. Se creó el Grupo de Helsinki como órgano asesor de la Comisión, y en el año 2001 la Comisión publicó el informe ETAN (*European Technology Assessment Network*), que llevaba por título "Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros". Posteriormente, en los restantes programas marcos (el 6º y 7º), la perspectiva de género en la investigación y la tecnología ha sido ampliamente considerada. En el programa actual, Horizonte 2020, las instituciones europeas han incluido el género como un tema prioritario y transversal. Como objetivos concretos establecidos en este programa, en cada nivel investigador, se exige una igualdad de género en los equipos de investigación, en la toma de decisiones, en los procesos de monitorización y/o evaluación y una integración del análisis de género/sexo en el contenido de la investigación e innovación. Además de todo esto, en el ERA (European Research Area) una de sus cinco prioridades está centrada en la igualdad de género y transversalidad de género en la investigación.

En España también disponemos de legislación a este respecto. Destaca la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (una de las más avanzadas a nivel europeo). La Ley Orgánica 4/2007 que modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, que en su disposición adicional duodécima dice que "las universidades contarán entre sus estructuras de organización con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres". Además está la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación de 2011, donde se recogen los elementos básicos sobre los que sustentar medidas específicas dirigidas a suprimir esos sesgos y barreras que permitan no desperdiciar un capital humano altamente cualificado. En concreto, en su disposición adicional decimotercera se indican los siguientes aspectos relevantes:

1. Los órganos, consejos y comités, así como los órganos de evaluación y selección del Sistema Español de Ciencia y Tecnología, se ajustarán a la composición y presencia equilibrada de mujeres y hombres.
2. La incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en la investigación y la tecnología. Se promoverán los estudios de género y de las mujeres.
3. El sistema acogerá, tratará y difundirá todos los datos desagregados por sexo e incluirá indicadores de presencia y productividad.
4. Los procedimientos de selección y evaluación del personal investigador. Se establecerán mecanismos para eliminar los sesgos de género que incluirán, siempre que sea posible, mecanismos de evaluación confidencial que impidan a la persona evaluadora conocer características personales de la persona evaluada, en particular su sexo y su raza.
5. La estrategia estatal de innovación promoverá la incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en todos los aspectos de su desarrollo.
6. Los organismos públicos de investigación adoptarán Planes de Igualdad en un plazo máximo de dos años tras la publicación de esta ley, que serán objeto de seguimiento anual. Se deberán incluir medidas incentivadoras para que mejoren los indicadores por género en el correspondiente seguimiento anual.

En la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación, aprobada en febrero de 2013, se recoge la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas de I+D+i (investigación, desarrollo e innovación) como uno de sus principios básicos.

En consecuencia, los organismos públicos de investigación y universidades han ido elaborando sus planes de igualdad. Se han creado Unidades de Igualdad en las universidades españolas, la Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) y comisiones específicas de mujeres y ciencia, como es el caso del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

2. SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN EL I+D+I EN ESPAÑA Y EUROPA

Pese a existir la legislación antes descrita, tanto en Europa como en España, sigue existiendo una situación claramente diferenciada (negativa) para las

mujeres en la ciencia y la tecnología. Evidentemente, las leyes no se cumplen en su integridad.

Hay causas visibles y otras mucho más sutiles que explican esta situación diferenciadora y permanente en el tiempo. Desde una educación sexista y estereotipada en la que la ciencia, y no digamos la tecnología, es cosa de hombres; hasta la falta de referentes o modelos de mujeres en puestos destacados en este ámbito (aunque las hay, pero mucho menos visibles, ellas y sus contribuciones, que los modelos masculinos), a la dificultad de compatibilizar las actividades y obligaciones que esta carrera exige con la familia (aunque existen leyes para la conciliación de la vida laboral, familiar y personal).

Hay otras causas mucho más sutiles y difíciles de denunciar, como pueden ser microdiscriminaciones o luz de gas, o el prejuicio previo negativo hacia las mujeres científicas. En este estudio (Corinne A. Moss-Racusin *et al.*, 2012) se demostró que existe un sesgo sutil de género que puede traducirse en desventajas en el tratamiento de la mujer en la ciencia, teniendo, pues, menos probabilidades de ser contratada o valorada que un hombre, en igualdad de condiciones, al ser percibida como menos competente; y que dicha apreciación, y esto es muy importante, era vista tanto por hombres como por mujeres.

En el Libro Blanco de la Situación de las Mujeres en la Ciencia Española, elaborado por la Unidad de Mujeres y Ciencia del entonces Ministerio de Ciencia e Innovación (Libro Blanco, 2011), se ponía en evidencia que hay una diferencia real en la promoción entre las mujeres y los hombres en la Universidad española. Este estudio reveló que un profesor titular varón tiene una probabilidad 2,5 veces mayor de ser promocionado a catedrático que una profesora titular en similares condiciones personales, familiares y profesionales. Otro dato destacado de este estudio es que un hombre con hijos tiene una probabilidad 4 veces mayor de ser promocionado a catedrático que una mujer con hijos, nuevamente en igualdad de características profesionales. Solo el 31% de las catedráticas españolas tienen hijos, frente a un 54% de catedráticos.

A nivel de reconocimiento o premios, nuevamente las mujeres están en clara desventaja con respecto a sus colegas masculinos. En un estudio reciente (AMIT-MINECO [SEDI], 2015) se ha mostrado que en España, y en el periodo entre 2009-2014, sólo el 9,45% de los premios científicos otorgados se han concedido a científicas e investigadoras. El porcentaje de mujeres premiadas disminuye a medida que aumenta la cuantía del premio (ver gráfico 1).

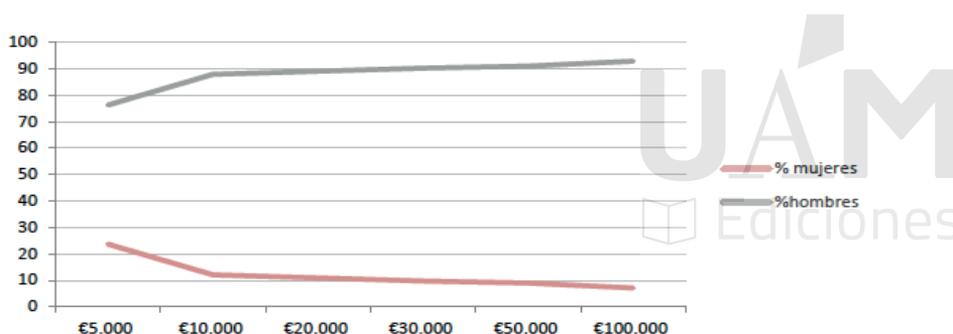


Figura 1. Porcentaje de mujeres y hombres según cuantía de premios (AMT-MINECO, 2015).

La Dirección General de Investigación e Innovación de la Unión Europea publica cada tres años, desde 2003, un informe en el que se presentan los indicadores de la situación en Europa de la mujer en la ciencia y la investigación (en este estudio se hace también una comparativa entre los países de la UE-28 con otros no comunitarios). El último informe publicado es el *She figures* 2015 (editado en 2016), que analiza dichos indicadores entre 2012 y 2014. En la figura 2 se muestra la proporción de mujeres investigadoras, en diferentes países, en el año 2012. En la Europa de los 28, las mujeres representan sólo el 33% de todos los investigadores, siendo Letonia el país con mayor proporción de investigadoras (un 52,8%). España está ligeramente por encima de la media con un 38,8% de investigadoras. Países tan importantes en la UE como Francia, Holanda y Alemania están por debajo de la media europea. En estos países es habitual que cuando las mujeres tienen hijos pidan excedencias o medias jornadas en su reincorporación, lo que dificulta mantener y consolidar una actividad profesional de manera comparable a la de sus compañeros varones.

Por todos es bien conocida la típica gráfica de "tijera" de la evolución de los hombres y las mujeres en la carrera formativa y académica/profesional en las universidades y otros centros de investigación de ámbito europeo y nacional. En la figura 3 se muestran las gráficas de "tijera" en las universidades europeas (*She figures*, 2015) y en el CSIC (informe anual, 2016).

En la gráfica relativa a las universidades europeas se muestran las variaciones experimentadas en estas posiciones entre 2007 y 2013. En Europa inician (55%) y finalizan (59%) sus carreras o grados en la universidad más mujeres que hombres; sin embargo, cuando inician y finalizan sus estudios de doctorado los porcentajes se tienden a igualar. Definitivamente la tijera se va

abriendo cuando vemos la presencia de las mujeres y los hombres en los puestos de profesor/a y catedrático/a; en esta última y más elevada posición sólo el 21% son mujeres. Es decir, más mujeres finalizan sus estudios universitarios pero su progresión y consolidación en los puestos académicos más elevados son muchísimo más lentas.

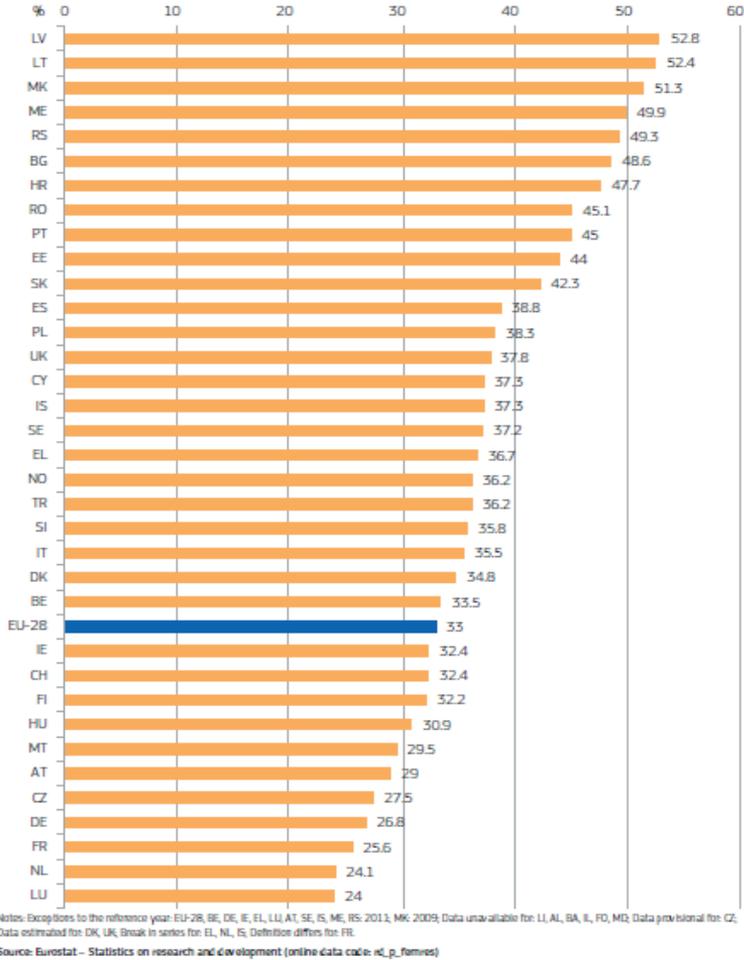


Figura 2. Proporción de mujeres investigadores. 2012. *She figures*, 2015.

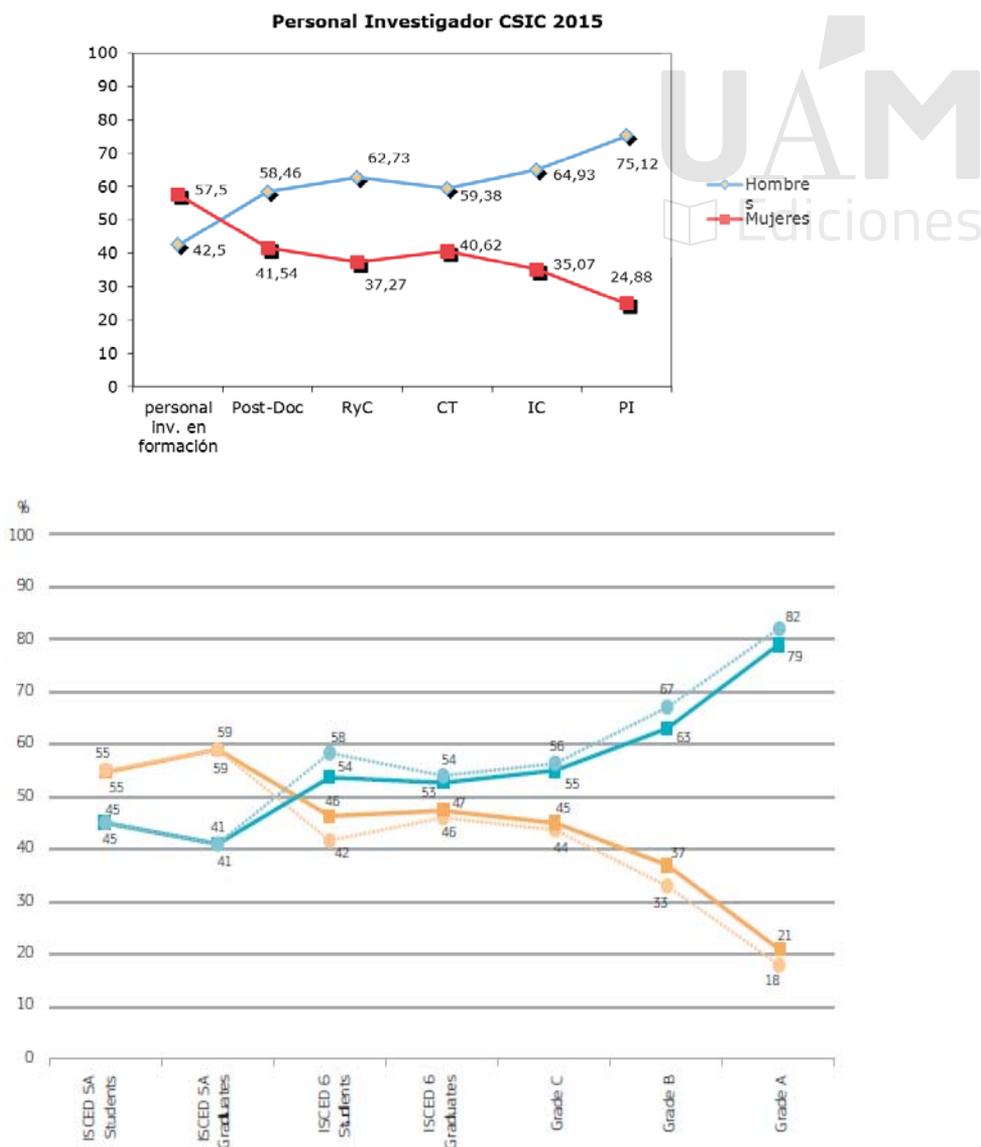


Figura 3. Gráficos de “tijera” en las universidades europeas y CSIC.

(ISCED 5A): Estudiantes que inician sus estudios en la Universidad; (ISCED 6): Estudiantes que inician sus estudios de doctorado; y en investigación y/o docencia como Profesor/a ayudante (grado C), profesor/a titular (Grado B) y catedrático/a (Grado A).

RyC. Contratados Ramón y Cajal, CT: científico/a titular; IC: investigador/ra; PI: profesor/ra de investigación.

En el CSIC, el 24,88% de las mujeres son profesoras de investigación (PI), que es la categoría asimilable a la de catedrática y que corresponde con el Grado A. Es decir, en el CSIC hay más mujeres en este grado superior que en las universidades públicas.

La presencia de mujeres en las ramas del conocimiento también manifiesta unas interesantes diferencias. Según los datos disponibles del Sistema Universitario español, correspondiente al curso 2014-2015, hay una presencia cercana al 70% de mujeres en estudios de grado y máster en Ciencias de la Salud y escasamente representan el 30% en Ingeniería y Arquitectura. El último informe corresponde a "Científicas en cifras 2015" (este documento proporciona información desde el año 2012 hasta 2015), abunda en este tema, e indica que los datos muestran que pocas mujeres estudian en los campos tecnológicos y en algunas ciencias experimentales, y pocos hombres eligen carreras en las ciencias de la vida. Además, también está contrastado que hay más catedráticas en ámbitos de humanidades y claramente menos en ámbitos de ingeniería. No hay una explicación racional, aunque sí cultural y social, para estas diferencias. Nuevamente, la educación estereotipada, falta de modelos, sesgos interiorizados, etc., pueden explicar esta evidencia.

2. RETOS DE FUTURO. INSTITUCIONES Y ORGANIZACIONES ESPAÑOLAS QUE APOYAN A LA MUJER EN LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

Es evidente que queda mucho por hacer. No se entiende una investigación de calidad si no hay especialistas multidisciplinares, e igualmente si no hay una integración efectiva de géneros. La investigación ha demostrado que el sesgo de género tiene implicaciones importantes para el contenido de la ciencia. La desigualdad de género conlleva una pérdida de oportunidades y errores cognitivos en el conocimiento, la tecnología y la innovación.

Es necesario implicar a los sectores académicos, sociales y políticos para buscar soluciones efectivas a estas diferencias evidentes de las mujeres en la ciencia y tecnología. Hay un trabajo importante de visibilización de mujeres científicas y sus contribuciones; de educación a niveles de estudiantes desde infantil y primaria, y especialmente en secundaria y bachillerato; y de cumplimiento de las leyes vigentes en temas de igualdad.

Se ve necesario la existencia de las Unidades de Igualdad en las universidades españolas y el desarrollo, cumplimiento y seguimiento de los planes de igualdad.

Hay bastantes instituciones y organizaciones en España que apoyan a las mujeres en su trabajo en la ciencia y la tecnología. Desde la Unidad de Muje-

res y Ciencia del MINECO a las diferentes Unidades de Igualdad de las universidades españolas. También las sociedades científicas, como la de Física y Astronomía, tienen grupos de trabajo para abordar la situación de las mujeres científicas en su ámbito.

A continuación se describen los objetivos de dos organizaciones muy activas en este ámbito: la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT) y la Comisión de Mujeres y Ciencia (CMyC) del CSIC; y a las que la autora de este artículo pertenece.

3.1. ASOCIACIÓN DE MUJERES INVESTIGADORAS Y TECNÓLOGAS (AMIT)

En diciembre de 2001, un grupo de mujeres de variadas disciplinas, de la universidad, del CSIC y la industria crearon la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT). Es una asociación no excluyente que pretende ser voz, foro de discusión y red de apoyo para todas las investigadoras y universitarias, para lograr la plena participación de las mujeres en la investigación y la ciencia. Esta asociación persigue:

- Promover la igualdad de mujeres y hombres en el acceso a la actividad investigadora en todas las disciplinas (Ciencias Naturales, Sociales, Ciencias de la Materia y Humanidades).
- Sensibilizar a nuestro entorno sobre las situaciones de discriminación y los mecanismos que llevan a ella.
- Conseguir la igualdad de oportunidades a lo largo de la carrera para las mujeres investigadoras y tecnólogas en los ámbitos público y privado.
- Elaborar recomendaciones y colaborar con otras organizaciones europeas e internacionales para facilitar el avance de las mujeres en ciencia.
- Promover el cumplimiento de las recomendaciones de la Comisión Europea para lograr la equidad de género y las normativas y leyes españolas recogidas en materia de ciencia e igualdad.

Durante los 13 años de vigencia de esta Asociación se han creado nodos regionales en Andalucía, Aragón y Cataluña, y cuenta con más de 500 afiliadas/os en todo el territorio nacional.

Más información en la web: www.amit-es.org/.

3.2. COMISIÓN DE MUJERES Y CIENCIA DEL CSIC

Esta comisión se creó en 2002 con dos objetivos principales:

- Estudiar las posibles causas que dificultan el ingreso y la promoción en la carrera científica de las mujeres.

- Proponer a la presidencia posibles acciones destinadas a conseguir la igualdad entre mujeres y hombres en el CSIC.

Esta comisión, está dirigida por el presidente del CSIC, que delega en una investigadora de prestigio, y están representadas las ocho áreas científico-técnicas en las que se estructura la Institución y otros vocales nombrados por el propio presidente.

Durante estos años, a través de esta comisión se han elaborado estadísticas desagregadas de todas las escalas científicas y técnicas del personal del CSIC; se ha asegurado que, desde 2005, hubiera una representación paritaria en todos los tribunales de concurso y/o oposición, y se ha velado por que las mujeres del CSIC tuvieran la representación y visibilidad que merecen.

Se ha implicado activamente en el desarrollo de los planes de igualdad del CSIC de 2013 y 2015.

Más información en la web: <http://www.csic.es/mujeres-y-ciencia>.

REFERENCIAS

- Corinne A. (2012), Moss-Racusin, John F. Dovidio, Victoria L. Brescoll, Mark J. Graham, y Jo Handelsman, *Science faculty's subtle gender biases favor male students*, PNAS, 1-6. doi/10.1073/pnas.1211286109.
- Libro Blanco (2011), *Situación de las mujeres en la ciencia española*, UMyC, Ministerio de Ciencia e Innovación.
- AMIT-MINECO (SEDI) (2015), *Las mujeres en los premios científicos en España*.
- She figures 2016* (2015), *Research and Innovation*, Directorate-General for Research and Innovation, ISBN. 987-92-79-48375-2.
- Científicas en Cifras 2015 (2017), http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MI-CINN/Ministerio/FICHEROS/Informe_Cientificas_en_Cifras_2015_con_Anexo.pdf
- Informe anual 2016 (2016), Comisión Mujer y Ciencia del CSIC, <http://www.csic.es/mujeres-y-ciencia>.



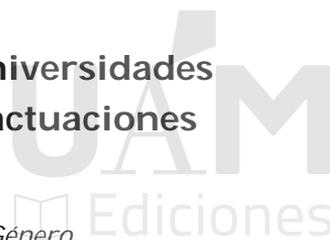
SEGUNDA PARTE

EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

1.

Las Unidades de Igualdad de las Universidades Públicas Españolas. Estructura y actuaciones

CRISTINA GARCÍA SAINZ
*Directora de la Unidad de Igualdad de Género
de la Universidad Autónoma de Madrid*



1. INTRODUCCIÓN

La información que se recoge en este informe procede de la aplicación de un cuestionario, enviado a las Unidades de Igualdad (UU. II.) de las Universidades Públicas Españolas, con el objetivo de conocer su situación respecto a su dotación y desempeño. Su finalidad es que los resultados se transmitan a las propias universidades y a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE); en este último caso, con el propósito de que los datos facilitados puedan servir para fortalecer la labor de las UU. II. con el apoyo de este organismo supra universitario, en tanto que “es el principal interlocutor de las universidades con el Gobierno central y desempeña un papel clave en todos los desarrollos normativos que afectan a la educación superior de nuestro país”¹.

Para la realización de este trabajo se optó por formalizar un sencillo cuestionario que se ha emitido, vía *online*, a las Unidades de Igualdad (UU. II.) para ser cumplimentado. En él se han incluido preguntas cerradas y abiertas. Se ha preguntado sobre el año de constitución de la unidad de igualdad, los recursos personales y económicos, número de planes de igualdad de los que disponen, y también; sobre las actividades principales o más destacadas que llevan a cabo. Este procedimiento estadístico ha posibilitado la recogida de información de manera sencilla y llevar a cabo el procesamiento de los datos sin tener que recurrir a una explotación estadística compleja, más allá de su tratamiento mediante un programa Excel. La información recopilada ha sido obtenida en enero de 2016.

La modalidad del sondeo (*online*) presenta ciertas limitaciones que es preciso señalar. Al no establecerse interlocución presencial (entre persona entrevistadora y entrevistada), ha podido dar lugar a interpretaciones dife-

¹ En www.crue.org

rentes de algunas de las preguntas. El cuestionario, con la mayor parte de las preguntas cerradas, no ha permitido reflejar de manera concreta la diversidad existente tanto en la estructura de las UU. II., como en los recursos personales disponibles, ya que algunas universidades cuentan con más de un órgano encargado de la igualdad de género². Por ejemplo, hay universidades que disponen de una Delegación del Rector para la Igualdad de Género y además con una Unidad de Igualdad; otras, con un Observatorio para la Igualdad, a cuya estructura se adscribe la Unidad de Igualdad, así como otras modalidades de dependencia orgánica. Estas limitaciones hacen que los datos recogidos no sean estadísticamente precisos y, por lo tanto, deban ser tomados como orientativos.

Se recogen a continuación los datos aportados por las 41 universidades (de las 50 Universidades Públicas) que han respondido al cuestionario. Se presentan, en primer lugar, las características de las universidades participantes por Comunidades Autónomas, y según el tamaño de sus respectivas comunidades universitarias; es decir, agrupadas por número de estudiantes, tamaño de la plantilla del personal de administración y servicios (PAS) así como del personal docente (punto 2); y, en segundo lugar, se recogen los resultados de la encuesta referidos a las características de las UU. II., su antigüedad, recursos, dependencia orgánica, actividades desempeñadas (planes de igualdad, diagnósticos, etc.) y otras actuaciones y prioridades. Se completa este apartado con la participación de las UU. II. en los distintos encuentros estatales de las universidades públicas efectuados hasta la fecha (punto 3). Por último, en las conclusiones se recogen los aspectos más destacados de la información recopilada.

Conviene recordar que la información que se presenta en estas páginas no ofrece datos extrapolables al conjunto de las universidades españolas, ni siquiera a las universidades públicas, sino sólo del conjunto de las 41 cuyas UU. II. han proporcionado información a través del cuestionario aplicado³.

² Con independencia de cómo se denomine el órgano encargado de las funciones relacionadas con la igualdad de género en cada universidad, nos referimos a todos ellos como Unidades de Igualdad (UU. II.). En los casos en los que hay más de un órgano encargado de las competencias en igualdad de género se ha recogido la información proporcionada por la Unidad de Igualdad.

³ La CRUE aporta cifras sobre el conjunto de universidades españolas, 50 de ellas son públicas y otras 26 son privadas (CRUE, www.crue.org. Consultado en abril de 2016). Las 41 universidades que aportan información son públicas. Los encuentros de UU. II. realizados hasta la fecha han tenido como ámbito de referencia las universidades públicas.

2. CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA

Las universidades a las que se hace referencia en este informe contienen grandes diferencias en cuanto al tamaño de los grupos poblacionales que las integran (estudiantes, PAS y PDI). Oscilan entre las de mayor volumen donde, además de la UNED, se encuentran la Universidad de Barcelona (con más 100.000 personas), la Universidad Complutense y la Universidad de Sevilla (ambas con más de 80.000) y la Universidad del País Vasco, que supera ligeramente las 50.000. Entre las de menor tamaño, con comunidades universitarias por debajo de 10.000, se hallan las politécnicas de Cartagena y Madrid y las de Lleida, Oviedo, Pública de Navarra y Burgos.

Las UU. II. que han respondido al cuestionario se distribuyen por Comunidades Autónomas (CC. AA.) de la manera que se recoge en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Distribución de las UU. II. por Comunidades Autónomas (CC. AA.)

CC.AA.	Número de universidades participantes
Andalucía	6
Cataluña	6
Comunidad de Madrid	6
Comunidad Valenciana	5
Galicia	3
Castilla y León	3
Canarias	2
Murcia	2
Asturias	1
Islas Baleares	1
Navarra	1
Aragón	1
País Vasco	1
Cantabria	1
Castilla-La Mancha	1
Otro ámbito (UNED)	1
Total universidades	41

Fuente: elaboración propia.

Las universidades españolas cuentan con importantes diferencias en cuanto al tamaño y composición de sus respectivas comunidades universitarias. Se detalla a continuación su distribución en función del número de estudiantes, del personal de administración y servicios y del personal docente e investigador.

Cuadro 2
Distribución de las universidades por número de estudiantes

Número de estudiantes	Número de universidades
Menos de 10.000	4
De 10.001 a 20.000	16
De 20.001 a 30.000	7
Más de 30.000	14
Total universidades	41

Fuente: elaboración propia.

Puede observarse que el tamaño de las universidades, visto desde el número de estudiantes, presenta dos grupos diferenciados; en el primero estarían aquellas cuya cifra alcanza hasta los 20.000 estudiantes (siendo mayoritario el número de universidades que se encuentran entre 10.000 y 20.000) y en el segundo grupo se hallarían las que superan esta última cifra, siendo las más numerosas las que cuentan con más de 30.000 estudiantes. Dentro de este último grupo se encuentran las más grandes, donde a la UNED se suma la Universidad de Barcelona; ambas con una cifra que supera los 100.000 estudiantes. Con más de 50.000 se agrupan la Universidad de Sevilla, la Complutense de Madrid, la de Valencia y la del País Vasco.

Cuadro 3
Distribución del Personal de Administración y Servicios (PAS)

PAS	Número de universidades
Menos de 300	1
De 301 a 600	9
De 601 a 900	11

PAS	Número de universidades
De 901 a 1.200	6
Más de 1.200	13
No especificado	1
Total universidades	41

Fuente: elaboración propia.

El tamaño dispar de las universidades públicas, visto desde la cifra que supone el estudiantado, muestra dos grupos principales diferenciados, por encima o por debajo de los 20.000 integrantes. Esta distribución se observa también a la hora de dar cuenta del volumen que supone el Personal de Administración y Servicios (PAS) en el conjunto de las universidades; se comprueba que aproximadamente la mitad de ellas cuentan con una plantilla inferior a las 900 personas empleadas, mientras que la otra mitad, que correspondería a las de mayor tamaño, supera esa cifra de personal, destacando en este grupo que trece de ellas cuentan con más de 1.200 personas trabajando en esta categoría laboral.

Cuadro 4
Distribución del Personal Docente e Investigador (PDI)

PDI	Número de universidades
Menos de 1.000	5
De 1.001 a 2.000	17
De 2.001 a 3.000	13
De 3.001 a 4.000	2
Más de 4.000	4
Total universidades	41

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a la distribución del Personal Docente e Investigador (PDI) se observa que este grupo presenta mayor concentración que el de estudiantes y el de PAS en el conjunto de las 41 universidades consideradas, puesto que

la mayoría de ellas cuenta con un volumen de profesorado que oscila entre los 1.000 y los 3.000 docentes⁴. Las de mayor tamaño, con más de 4.000 docentes, son también las universidades más numerosas en cuanto a alumnado: Sevilla, Barcelona, Complutense de Madrid y País Vasco.

3. RESULTADOS DE LA ENCUESTA. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LAS UU. II.

3.1. ORIGEN Y ANTIGÜEDAD

Todas las universidades que han participado respondiendo al cuestionario enviado cuentan con Unidades de Igualdad, delegaciones del rector, observatorios u otros órganos o departamentos específicos en materia de igualdad de género, sea con las citadas denominaciones o con otras distintas. Como se ha señalado anteriormente, en este informe se hace referencia a todas estas estructuras bajo el nombre de "Unidades de Igualdad" (UU. II.).

Las UU. II. se crean mayoritariamente a partir de 2007, año en el que se aprueba la Ley Orgánica de Igualdad (Ley Orgánica 3/2007) y se modifica la Ley de Universidades, cuyo texto recoge que "las universidades contarán entre sus estructuras de organización con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres"⁵. Sin embargo, varias universidades fueron pioneras a la hora de dotarse de estructuras con la misma finalidad, de manera que ya en 2006 se crea un órgano de estas características en las universidades de Lleida, Islas Baleares, Complutense de Madrid, Santiago de Compostela, País Vasco y Autónoma de Barcelona. En las demás, se aprueba su constitución en 2007 y es a partir de esa fecha cuando se constituyen e inician su andadura. Ente las de más reciente creación se encuentran la Unidad de Igualdad de la Universidad Rey Juan Carlos (si bien ya contaba con un Observatorio de Igualdad de Género) y la de la Universidad de Almería, ambas nacidas en 2015.

⁴ La composición de las universidades españolas en cuanto a estudiantes, PAS y PDI puede verse en el informe de la CRUE *La universidad española en cifras 2013-2014*, que las agrupa por CC. AA. Para el caso concreto de la UAM puede verse la publicación *UAM en cifras* y los diagnósticos sobre la situación de mujeres y hombres que elabora periódicamente la Unidad de Igualdad de Género. Como es sabido, con carácter general, cada universidad dispone de estadísticas elaboradas al respecto.

⁵ Ley Orgánica de Universidades, Disposición adicional duodécima (L. O. 4/2007, que modifica la L. O. 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades).

Cuadro 5
Año de constitución de las UU. II.

Año	Número de UU. II. constituidas
2006-2007	13
2008-2009	13
2010-2011	9
2012-2013	4
2014-2015	2
Total UU. II.	41

Fuente: elaboración propia.

3.2. RECURSOS ECONÓMICOS Y PERSONALES

3.1.1. RECURSOS PERSONALES

Como puede observarse en el cuadro 6, la mayor parte de las UU. II. cuenta con una o dos personas de plantilla (en 16 de ellas trabajan dos personas y en otras 15 sólo una persona), lo que pone de manifiesto la escasa dotación de personal con la que desempeñan su actividad. En sólo dos de ellas la cifra de personal que ejerce su trabajo en la Unidad de Igualdad llega a ser de cinco o más efectivos.

Atendiendo al personal técnico, la situación más frecuente es que las unidades cuenten con una persona con este grado de especialización; 26 de las 41 unidades cuentan con esa cifra; en seis de ellas con dos, y en diez, la cifra se sitúa entre tres y cinco personas desempeñando el mismo tipo de puesto técnico. Llama la atención, sin embargo, que en 13 de estas estructuras para la igualdad no haya ninguna persona que posea esta categoría de especialización en igualdad de género.

Cuadro 6
UU. II. según número de personas que trabajan en ellas

Núm. de personas	Personal técnico	Dotación total de personal en la Unidad de Igualdad
Ninguna	13	-
1 persona	26	15
2 personas	2	16
3 personas	-	5
4 personas	-	3
5 o más	-	2
Total UU. II.	41	41

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, es común que las UU. II. cuenten también con personal administrativo, fijo o eventual. En general, las y los profesionales con esta categoría de empleo realizan su trabajo a jornada completa, pero en algunas ocasiones la dedicación es de jornada parcial, en otras durante días alternos en semana e incluso, en algún caso, compartiendo funciones con las de otros órganos o departamentos. Con todo, sólo en 13 de las 41 UU. II. se dispone de al menos una persona con esta categoría laboral.

Es también frecuente que las UU. II. reciban apoyos de personal en prácticas, o bajo otro tipo o modalidad de colaboración, generalmente sin relación laboral, durante un tiempo limitado y variable y con una dedicación flexible. En quince casos se cita este tipo de colaboración.

La dotación de personal depende de criterios presupuestarios y de las condiciones estructurales de cada universidad. El tamaño y estabilidad de los recursos humanos que componen las UU. II. puede ser un buen indicador del compromiso de las universidades con el desarrollo de las políticas de igualdad en cada institución.

3.2.2. RECURSOS ECONÓMICOS

El siguiente cuadro permite tener una aproximación a la dotación presupuestaria con la que cuentan anualmente las UU. II. Como puede observarse, el resultado es diverso, si bien predomina la situación de baja asignación presu-

puentaria, ya que la mayoría (17 de ellas) desempeña su trabajo con un presupuesto que no supera los 5.000 euros anuales.

Quince UU. II. cuentan con un presupuesto anual que oscila entre 5.000 y 20.000 euros y cuatro refieren que los recursos económicos de los que disponen oscilan entre los 20.000 y los 40.000 euros. Un dato significativo en este apartado es que hay cinco UU. II. que se hallan en una situación extraordinaria, ya que la asignación que reciben supera los 50.000 euros anuales.

Cuadro 7
UU. II. según presupuesto anual asignado

Presupuesto en euros	UU. II.
Menos de 5.000	17
De 5.001 a 10.000	8
De 10.001 a 20.000	7
De 20.001 a 30.000	1
De 30.001 a 40.000	3
De 40.001 a 50.000	0
Más de 50.000	5
Total UU. II.	41

Fuente: elaboración propia.

La cuantía presupuestaria con la que las UU. II. cuentan no siempre guarda relación directa con el tamaño de las comunidades universitarias respectivas, lo que lleva a considerar que las asignaciones económicas pueden responder también a otros criterios, como la prioridad que otorguen las autoridades académicas al desarrollo de las funciones encomendadas a las UU. II. Con todo, algunas UU. II. reciben asignaciones económicas de manera periódica, más o menos estable, que proviene de organismos o instituciones externas a la universidad, principalmente de departamentos o institutos de igualdad de las Comunidades Autónomas.

3.3. DEPENDENCIA ORGÁNICA

Como se ha señalado anteriormente, las denominaciones del órgano o estructura encargada de promover y llevar a cabo acciones para lograr la igualdad de

género en las universidades son variadas, como también lo son los nombramientos y los cargos que las personas responsables adquieren: directoras de la Unidad de Igualdad, delegadas del rector, presidentas o directoras de un Observatorio para la Igualdad. En algunos casos, la responsabilidad del órgano recae en la persona que posee la categoría laboral de técnica, siendo ella quien asume la representación de la Unidad de Igualdad o departamento equivalente.

Al igual que ocurre con otras variables observadas con anterioridad, también en el caso de la dependencia orgánica, las UU. II. presentan bastante pluralidad en cuanto a su posición estructural en sus respectivas universidades. En algunos casos están dirigidas por una persona que ostenta el cargo de vicerrectora y, por lo tanto, pertenece al equipo de gobierno. Esta proximidad a los equipos de dirección, o a las autoridades académicas, se produce también, en algún caso, cuando quien dirige la unidad ha sido nombrada delegada del rector y ese nombramiento incluye formar parte del equipo de gobierno. La situación más frecuente es que las UU. II. dependan de un vicerrectorado; así, de las 41 unidades consultadas, en 14 se presenta esta adscripción. Además de estas situaciones habituales, es posible hallar otras ubicaciones de las UU. II. en el organigrama universitario, si bien son menos frecuentes, como la dependencia de la Secretaría General o de la Gerencia, así como de un gabinete u oficina del rector, de un gabinete técnico, de planificación económica, de un gabinete de sostenibilidad, o de otros departamentos como el de Responsabilidad social o el de Servicios sociales.

3.4. DIAGNÓSTICOS REALIZADOS Y PLANES DE IGUALDAD APROBADOS

3.4.1. *DIAGNÓSTICOS ELABORADOS*

Como requisito previo a la realización del Plan de Igualdad, las unidades u órganos responsables de llevarlo a cabo realizan diagnósticos para conocer la situación de mujeres y hombres en sus respectivas universidades. Más allá de cumplir con el citado requisito, las UU. II. elaboran diagnósticos con carácter periódico para ofrecer datos actualizados y observar la evolución de los indicadores de igualdad de género en cada universidad⁶. La inmensa mayoría de las universidades que aportaron datos a través de la encuesta (el 90% de ellas) ha efectuado algún informe de estas características. Sólo cuatro de ellas no cuentan con ninguno.

⁶ Pueden verse los diagnósticos o informes de situación de cada universidad en las respectivas páginas web de las UU. II. En algunos casos también se publican en formato libro.

Cuadro 8
Diagnósticos realizados por las UU. II.

Diagnósticos realizados	UU. II.
Ninguno	4
Uno	22
Dos	9
Tres	4
Cuatro y más	2

Fuente: elaboración propia.

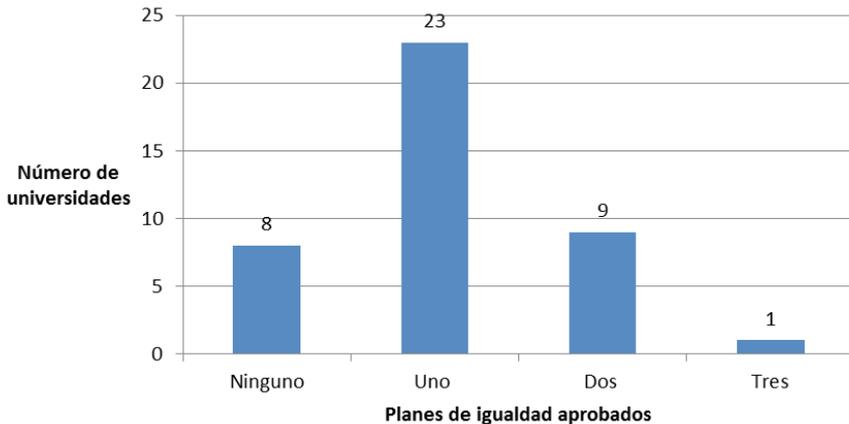
Como puede observarse en el cuadro precedente, la mayor parte de las unidades de igualdad (22 de ellas) cuenta con un diagnóstico, mientras que es menos frecuente que hayan realizado dos (9 de ellas), o tres (que han efectuado cuatro unidades de igualdad). Una de las unidades de igualdad que ha referido datos a través de la encuesta ha elaborado cuatro diagnósticos y otra de ellas ha elaborado hasta ahora siete diagnósticos.

La elaboración de diagnósticos, o informes de la situación de mujeres y hombres en las universidades, constituye una base fundamental para orientar las políticas de igualdad de cada universidad. A través de ellos se puede conocer desde la participación por género en las distintas categorías profesionales, docentes y en la investigación, hasta la distribución del alumnado en los diferentes estudios y titulaciones. En conjunto ilustran la posición de cada universidad en la meta hacia la paridad y la igualdad efectiva.

3.4.2. PLANES DE IGUALDAD APROBADOS

La mayoría de las universidades cuyas unidades de igualdad han respondido a la encuesta cuentan con planes de igualdad (33 de las 41 universidades). Más de la mitad de todas ellas (23) han elaborado un Plan de Igualdad, nueve de ellas han realizado dos y una de las universidades ha aprobado ya tres planes de igualdad. Por el contrario, un número significativo —ocho— no cuenta con ningún Plan de Igualdad, si bien algunas de ellas se encuentran en proceso de elaborarlo.

Gráfico 1
Planes de igualdad aprobados por las universidades



Fuente: elaboración propia.

3.5. ACTUACIONES MÁS DESTACADAS

El trabajo desempeñado por las UU. II. de las universidades públicas es extenso y diverso. Sus actuaciones son de dos tipos: específicas y transversales. Entre las primeras se encuentran generalmente aquellas dirigidas a generar una cultura de igualdad en el ámbito universitario, con cursos de formación, elaboración de protocolos de actuación, produciendo informes y materiales, etc. Y entre las segundas, aquellas encaminadas a que la perspectiva de género forme parte del quehacer de todos y cada uno de los estamentos universitarios, como el trabajo continuado con los distintos vicerrectorados, departamentos, etc., la colaboración para producir documentos que emanan de los órganos de gobierno o la participación en la elaboración del presupuesto anual de la universidad.

En el cuadro 9 se recogen las iniciativas más frecuentes desarrolladas por las UU. II., así como el número de veces que aparecen citadas por las distintas UU. II. reflejadas conjuntamente. La información recogida no es completa puesto que se solicitó a las UU. II. que destacaran las tres principales actuaciones y esta obligada selección ha reducido la verdadera extensión de las actividades desempeñadas; por esta causa, por ejemplo, la labor de asesoramiento, siendo practicada de forma mayoritaria por la práctica totalidad de las UU. II., aparece destacada sólo en cinco ocasiones.

Cuadro 9
Actuaciones más frecuentes desarrolladas por las UU. II.

Actuaciones principales	Actividades	Número total de actuaciones
Formación, docencia e investigación	Cursos, jornadas, seminarios y talleres. Docencia y participación en I+D	23
Prevención y actuación contra el acoso y la violencia contra las mujeres	Protocolos contra el acoso sexual y por razón de sexo; red de apoyo; guías y/o códigos de conducta frente al acoso	19
Elaboración de materiales	Realización de informes y manuales sobre plan de igualdad, conciliación, desigualdades de género en la universidad, etc.	17
Visibilización. Difusión y divulgación	Premios, concursos, selección y publicación de trabajos académicos. Impulso de liderazgo femenino.	10
Asesoramiento e intervención	Asesoramiento y orientación. Participación en producción de documentos normativos y creación de figuras para la igualdad	5
Comunicación	Distintas expresiones artísticas: exposiciones, radio, cine, etc.	5

Fuente: elaboración propia.

1. Las **actividades formativas** son, junto a la prevención y actuación frente al acoso y la violencia de género, el tipo de actuación más frecuente que las UU. II. han llevado a cabo. En 19 de los cuestionarios se cita este tipo de

actividades. Las modalidades en las que se han trabajado incluyen desde cursos dirigidos a PAS, PDI y estudiantes, a distintas jornadas, seminarios o talleres orientados a generar una cultura de igualdad (sobre violencia de género, trata de personas y otros temas diversos). A las actividades formativas organizadas por las UU. II. se añade la labor docente que algunas de sus integrantes desempeñan en cursos formativos; y destaca, en casos excepcionales, la participación en proyectos I+D. En total se reúnen 23 actuaciones de este tipo en otras tantas universidades.

2. La **prevención y actuación contra la violencia de género y el acoso** en las universidades se ha materializado, en 16 de ellas, en la elaboración de un protocolo que regula la intervención en las citadas situaciones. Uno de estos protocolos incluye, además de las situaciones de acoso sexual y por razón de sexo, el motivo de la orientación sexual. Además de estas actuaciones, una universidad refleja la elaboración de un protocolo de actuación frente a la publicidad sexista. Asimismo, otra de las actuaciones destacadas en este ámbito es la creación de una red ciudadana de voluntariado para la detección y apoyo a las víctimas de violencia de género. Por último, algunas UU. II. indican que han elaborado y difundido materiales, como guías o códigos de conducta, para informar sobre esta materia. En resumen, se recogen 19 actuaciones principales bajo este epígrafe.
3. Entre las tareas que se agrupan en **elaboración de materiales** se incluyen la producción de informes, con contenidos tan variados como: evaluación de contenidos del Plan de Igualdad, conciliación, situación de las mujeres en la carrera académica y en los estudios de grado y desigualdades de género en la universidad, entre otros. La elaboración de manuales comprende los realizados sobre uso de lenguaje inclusivo y orientaciones para la comunicación administrativa, así como la introducción de la perspectiva de género en textos y documentos. Otros materiales reúnen glosarios de términos y compendios bibliográficos sobre género y estudios feministas.
4. **Visibilización:** difusión y divulgación. Entre las acciones que se cuentan en este apartado se encuentran las convocatorias de premios y concursos para seleccionar trabajos académicos (trabajos fin de grado, TFG; de máster, TFM; y tesis) así como relatos, y otras formas de expresión, que destacan por su contribución a la igualdad de género. La visibilización de las aportaciones se acomete por distintas vías, entre las que destacan la difusión

en las web y redes sociales gestionadas por las UU. II., su publicación y su distribución. Otra de las actividades reseñables en este ámbito se refiere a la puesta en marcha de un programa de liderazgo de mujeres académicas.

5. Las UU. II. ejercen tareas de **asesoramiento** destinadas a orientar a estudiantes en casos de discriminación sexista así como a apoyar la realización de investigaciones con perspectiva de género. Igualmente, intervienen en comisiones específicas en las que se elaboran documentos institucionales (estatutos, presupuestos, etc.), incorporando la perspectiva de género, el lenguaje inclusivo y las competencias de igualdad en los mismos. Algunas universidades han creado figuras concretas para favorecer la promoción de la igualdad de género, como la de una persona responsable de la igualdad de oportunidades en cada centro o departamento de la universidad, y la de una persona mentora que orienta a las estudiantes recién graduadas en temas académicos, formativos, etc. Por último, una de las universidades da cuenta de la creación de un vínculo estable con asociaciones y colectivos a los que proporciona apoyo logístico. Con este tipo de actividad, la labor de asesoramiento de las UU. II. se extiende más allá del campus universitario.
6. Bajo el enunciado de **comunicación** se recogen otras formas de transmisión de la cultura para la igualdad de género desarrolladas desde las UU. II. Entre ellas se citan exposiciones, encuentros de intercambio (con institutos de enseñanza media, empresas tecnológicas y presencia institucional), programas de radio, concursos de vídeo, ciclos de cine, colaboraciones en conciertos, teatro, etc.

3.6. PRIORIDADES

Las UU. II. han manifestado diversas prioridades a la hora de orientar el trabajo futuro. En algunos casos se formulan objetivos generales como planes para promover la igualdad, sensibilizar sobre las desigualdades existentes, eliminar la discriminación por razón de género en la universidad, promover la conciliación, etc. A continuación se recogen las actuaciones previstas que se formulan con más concreción, y que figuran como primeras o principales, agrupadas en tres bloques:

1. Elaboración y desarrollo de los **planes de igualdad**. Evaluación y control de las acciones contenidas en ellos:

- Elaborar y aprobar un plan de igualdad en los casos en los que aún no existe, o editar uno nuevo cuando ya se dispone de otro u otros anteriores.
- Evaluar el plan de igualdad.
- Realizar un seguimiento de las acciones contenidas en el plan de igualdad.
- Transversalizar las políticas y medidas de igualdad de género en los distintos ámbitos de la vida universitaria.

2. Realización de **diagnósticos y de protocolos de acoso**.

- Elaborar un diagnóstico de la situación de mujeres y hombres en la universidad. Al igual que cuando se trata del plan de igualdad, su realización puede referirse a distintas ediciones.
- Elaboración de un protocolo de prevención de acoso y violencia de género.

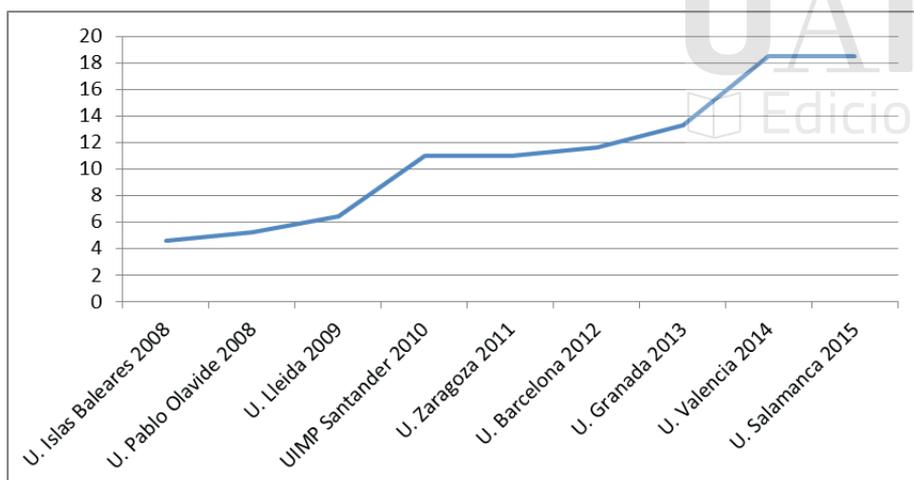
3. Inserción de la **perspectiva de género** en distintos ámbitos de la vida universitaria.

- Introducir la perspectiva de género en los grados y en los posgrados.
- Insertar el enfoque de género en las investigaciones que se realizan en la universidad.
- Implantar la perspectiva de género en la elaboración y control de los presupuestos de la universidad.

3.7. PARTICIPACIÓN EN ENCUENTROS DE LAS UU. II.

La participación de las UU. II. en los encuentros celebrados a nivel estatal entre las universidades públicas españolas ha tenido una tendencia creciente desde 2008, fecha en la que tuvo lugar el primer evento, organizado por la Universidad de Islas Baleares. Con posterioridad se han celebrado los siguientes en las universidades de Pablo de Olavide (también en 2008); Lleida, 2009; UIMP, Santander, 2010; U. Zaragoza, 2011; U. Barcelona, 2012; U. Granada, 2013; U. Valencia, 2014, y U. Salamanca, 2015. A partir de la asistencia manifestada por las UU. II. a los distintos encuentros se presenta en el siguiente gráfico, la evolución de la presencia observada en las sucesivas celebraciones.

Gráfico 2
Evolución de la asistencia a los encuentros de las UU. II. 2008-2015



Fuente: elaboración propia.

Nota: el gráfico recoge universidades participantes.

La presencia de UU. II. en los encuentros de las universidades públicas, que han tenido lugar en los pasados ocho años se ha ido incrementando en las sucesivas celebraciones, pasando de menos de diez participantes en los primeros encuentros de 2008 a 32 en los de los pasados años de 2014 y 2015⁷. Esta evolución pone de manifiesto el interés creciente por aprender y por compartir experiencias con otras universidades, así como por establecer estrategias y metas comunes. La finalidad de estos encuentros, de acuerdo con los objetivos de las UU. II., puede resumirse en hacer avanzar la igualdad de género en la universidad en cualquiera de sus expresiones y manifestaciones.

4. CONCLUSIONES

Entre los aspectos más relevantes de las universidades cuyas UU. II. han aportado información a través del cuestionario, destaca la diversidad que presentan debido al tamaño de sus respectivas comunidades universitarias. Se puede

⁷ Las unidades de igualdad de universidades inscritas para participar en el IX Encuentro organizado por la UAM, los días 12 y 13 de mayo de 2016, ha ascendido a 43, lo que supone un incremento de un 34,4% con respecto a la cifra de asistentes el año anterior.

resaltar, igualmente, la pluralidad de situaciones respecto a la fecha de constitución y su trayectoria. Las diferencias se refieren a los recursos personales y económicos, la posición en el organigrama universitario, la dependencia orgánica y funcional, así como a la denominación del órgano encargado de las funciones relacionadas con la igualdad de género (Unidad de Igualdad, delegada del rector para la Igualdad y Observatorio para la Igualdad, entre otras denominaciones).

El trabajo desempeñado por las UU. II. presenta la misma diversidad que las universidades, por lo que es preciso tener en cuenta la variedad de estructuras y situaciones en las que se enmarcan, como la posición en el organigrama, el presupuesto, la plantilla de personal y el apoyo institucional con el que cuentan, para poder comprender los distintos niveles de ejecución y la falta de homogeneidad en los objetivos que se proponen⁸.

Entre las actuaciones más destacadas llevadas a cabo por las UU. II. se encuentran actividades muy variadas que se resumen en elaboración de planes de igualdad, evaluación de los ya implantados y realización de diagnósticos sobre la situación de la igualdad de género en la universidad; actividades formativas; medidas para prevenir el acoso y actuar frente a la violencia de género; asesoramiento; elaboración de materiales y otras formas de generar y visibilizar la cultura de igualdad en las universidades (premios, concursos, expresiones artísticas y utilización de distintos medios de comunicación).

Merece la pena destacar, por último, el creciente interés de las UU. II. por participar en los encuentros que se organizan anualmente para analizar y debatir aspectos de interés común que vinculan a sus respectivas universidades. En el IX Encuentro celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid en mayo de 2016, que da soporte a la presente publicación, participaron el 86% de las universidades públicas españolas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). *La universidad española en cifras 2013-2014*, www.crue.es.

Ley Orgánica (L.O. 3/2007) para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Ley Orgánica de Universidades (L.O. 4/2007, que modifica la L.O. 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades).

⁸ Sería preciso contar con un estudio cualitativo destinado a establecer la relación entre los citados determinantes (presupuesto, plantilla, etc.) y las realizaciones de las UU. II. para obtener una evaluación más ajustada.

5. APÉNDICE

Cuestionario dirigido a las UU. II. de las universidades públicas españolas.

La Unidad de Igualdad de la UAM quiere estudiar la colaboración con la CRUE para ver la posibilidad de que las UU. II. de las universidades públicas españolas tengan algún tipo de representación en dicha Conferencia. Para este cometido os invitamos a rellenar el siguiente cuestionario con el objetivo de conocer los recursos y prioridades del conjunto de las UU. II.

1. Nombre de la universidad
 1. Número de estudiantes
 2. Número de PAS
 3. Número de PDI
 4. Total que componen la comunidad universitaria.

2. Nombre de la unidad, oficina o dpto. encargado de Igualdad⁹.

3. Persona responsable (nombrar).

4. Cargo.

5. Dependencia orgánica en la estructura de la Unidad (vicerrectorado u órgano al que está adscrita).
 1. Depende directamente del rector
 2. Depende de un vicerrectorado (nombrar)
 3. Depende de la Secretaría General
 4. Otra dependencia (especificar)

6. Año de constitución.

⁹ En adelante se denominará unidad a cualquier oficina, departamento, delegación, etc. encargada de las acciones relacionadas con la igualdad de género en la universidad.

7. Principales realizaciones (señalar en caso afirmativo):

1. Tiene Plan de Igualdad
2. Número de planes de Igualdad aprobados:
 - I. 1
 - II. 2
 - III. más de 2.
3. Diagnósticos sobre igualdad realizados:
1, 2, 3, 4, 5 o más.
4. Otras actuaciones destacadas (especificar 3 como máximo)
 1.
 2.
 3.

8. Presupuesto anual con el que cuenta:

1. Menor de 5.000 €
2. De 5001 a 10.000 €
3. De 10.001 a 20.000 €
4. De 20.001 a 30.000 €
5. De 30.001 a 40.000 €
6. De 40.001 a 50.000 €
7. Más de 50.000 €

9. Dotación de personal

1. Número de personas que trabajan en la unidad
2. Director/
3. Subdirector/a
4. Personal técnico (nº). Con vinculación laboral fija (nº)
5. Personal administrativo (nº). Con vinculación laboral fija (nº).

10. ¿Ha participado la U. I. que representas en los encuentros de las UU. II. de las universidades públicas? Señala en cuáles de ellos:

1. U. Islas Baleares, enero, 2008
2. U. Pablo de Olavide, Sevilla, 2008
3. U. Lleida, 2009
4. UIMP, Santander, 2010
5. U. Zaragoza, 2011
6. U. Barcelona, 2012
7. U. Granada, 2013
8. U. Valencia, 2014
9. U. Salamanca, 2015



11. ¿Tiene previsto asistir al IX Encuentro de UU. II. organizado por la U. I. de la Universidad Autónoma de Madrid, en 2016?

SÍ,
NO,
NS/NC

12. Prioridades. Señale las tres prioridades que ha de llevar a cabo una Unidad de Igualdad:

1. ----
2. ----
3. ----

13. Comentarios y sugerencias.

2.

El género como categoría de análisis en los grados universitarios

LAURA NUÑO GÓMEZ

*Directora del Observatorio de Igualdad de Género
de la Universidad Rey Juan Carlos*



1. INTRODUCCIÓN

Ha pasado más de una década desde que la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, mandara a las universidades para que, en el marco de su atribución competencial "fomentaran en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género" (artículo 4.7). Encomienda recogida, con posterioridad, por la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres y en la diferente normativa existente en materia de universidades, investigación y ciencia. Sin embargo, los estudios de género siguen ocupando un lugar periférico, cuando no devaluado, en el sistema universitario español. Una posición que no es ajena a la falta de especialización del profesorado, a la ausencia de incentivos en la investigación y la docencia que promocionen su efectiva incorporación y, en general, a la ausencia de la perspectiva de género en el sistema educativo.

En el contexto español, el conocimiento científico y los estudios universitarios siguen siendo relativamente impermeables al género; cuando no abiertamente contrarios a su inclusión. El grado de Igualdad de Género de la Universidad Rey Juan Carlos, el único existente en la materia, se encuentra en la actualidad en proceso de extinción y los grados, en general, carecen de los contenidos y la perspectiva de género comprometida. Su inclusión o presencia es considerada como un asunto de voluntarismo o interés del Personal Docente Investigador (PDI) y dicha dimensión está prácticamente ausente en los sistemas de evaluación de la docencia o la investigación, no interiorizándose como déficit formativo alguno por parte del profesorado. Un escenario que, como veremos, no es ajeno a la invisibilidad de la categoría género en todo el sistema educativo, a la propia estructura organizativa y al funcionamiento de las universidades y al valor o centralidad que se otorga a las políticas de

igualdad en general y, en concreto, en la formación humanística y profesional de las nuevas generaciones.

El alumnado procede de un sistema educativo que ignora el género como categoría analítica. La coeducación no se ha incorporado ni en primaria ni en secundaria, la formación en igualdad (máxime tras la eliminación de la asignatura Educación para la ciudadanía) no está integrada en la educación formal y el currículum oculto¹ y los contenidos docentes siguen teniendo un marcado cariz androcéntrico. Todo lo cual provoca que, en consecuencia y de forma inevitable, naturalicen una visión patriarcal y androcéntrica del saber y que cuando acceden a los estudios universitarios no detecten nada extraño ante la ausencia de la perspectiva de género. Una falta de capacitación que, como ocurría con el profesorado, no se interioriza como un déficit formativo y, por tanto, no se demanda².

Nos enfrentamos a una gran paradoja: la legislación recoge la centralidad y obligatoriedad de la formación y sensibilización en igualdad pero, en la práctica, se tiende a olvidar tal mandato y, de tener presencia en la enseñanza reglada, es cuestión del voluntarismo o, en palabras de Marcela Lagarde, del “insistencialismo” de cada cual. Por ello, aunque tanto las declaraciones públicas como las sucesivas leyes orgánicas³ reconocen que la educación es una herramienta estratégica en la erradicación de la desigualdad, del sexismo, del machismo o de la violencia contra las mujeres, la formación en la materia no se ha integrado de forma normalizada.

2. LA FORMACIÓN EN GÉNERO, FEMINISMO Y POLÍTICAS DE IGUALDAD EN LOS GRADOS UNIVERSITARIOS

A mediados de la década de los años setenta, tras casi cuatro décadas de obligada sequía, un embrionario feminismo académico empieza difundir formulaciones teóricas y trabajos de investigación sobre —lo que entonces se denominó— estudios de la mujer (Ballarín, P.; Gallego, M^a T., y Martínez, I., 1995).

¹ Como señala Mara Viveros, “la escuela educa no sólo desde la educación formal, su currículo académico, sino desde lo que se ha denominado el *currículo oculto*, es decir, todo lo que sucede en el aula de clase y por fuera de ella (en el patio del recreo, por ejemplo), y es transmitido por maestros/as y compañeros/as de clase sin hacer referencia a los contenidos educativos” (Viveros, M. 2002: 195).

² Un hecho que favorece la naturalización de las ideologías sexuales y las normas y estereotipos de género y, como señalan Donoso y Martínez, tiene implicaciones ineludibles en la adquisición de una nueva conciencia de la realidad y de nuevos marcos de interpretación de la desigualdad sexual (Donoso Vázquez, T. y Velasco Martínez, A., 2013).

³ Entre otras, la Ley Orgánica 1/2004, la Ley Orgánica 3/2007 y la Ley Orgánica 4/2007, anteriormente citadas. Para un análisis de las disposiciones normativas en materia de igualdad en el ámbito universitario, consultar Ventura Franch, A., 2008.

Una década después, desde diferentes institutos y seminarios feministas, proliferan jornadas y congresos que analizan la condición jurídica y social de las mujeres.

Paulatinamente, los estudios de género se fueron dotando de una progresiva madurez y solidez académica (Ballarín, P., 1998: 60-65) adquiriendo algunas de las características que en la actualidad los definen e identifican: pluralidad, interdisciplinariedad, internacionalismo, refinamiento intelectual y evolución o naturaleza cambiante; aunque es cierto que todo ello se acompañó de un proceso de cierta colonización cultural por parte del feminismo anglosajón⁴ (García de León, M. A., 1999, pp. 177-178).

Cuando se inaugura el siglo XXI, casi todas las universidades españolas contaban con reconocidas especialistas en la materia que impartían formación y organizaban seminarios sobre la cuestión con cierta regularidad. Si bien es cierto que, normalmente, eran contenidos docentes de carácter no reglado y, en caso de serlo, casi nunca tenían la consideración de formación obligatoria o básica (Instituto de la Mujer, 1995; García de León, M. A., 1999, y Ortiz Gómez, T., 2005).

La puesta en marcha del conocido como plan o modelo Bolonia⁵, tras la aprobación del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, puso en marcha un proceso de actualización y descentralización de las titulaciones; una revisión curricular que, con la ley integral contra la violencia de género y la ley de igualdad en vigor, obligaba a la integración efectiva contenidos curriculares de carácter obligatorio, ausentes hasta el momento en casi todas las disciplinas. En consecuencia, el RD 1393/2007 estableció la igualdad entre mujeres y hombres como un principio que debía inspirar el diseño de las nuevas titulaciones⁶. Sin embargo, el anexo II —que recoge las materias básicas en cada rama de conocimiento— no incluyó ninguna asignatura coherente con el

⁴ En relación con el último aspecto y, sin entrar a fondo en la cuestión, no deja de ser paradójico que una disciplina que desde los años sesenta y setenta hunde sus raíces en un pensamiento crítico anticolonial, termine subsumida o absorbida (máxime en lo relativo a la investigación) por criterios, líneas de investigación o temáticas impuestas externamente.

⁵ Como es comúnmente conocido, el plan o proceso de Bolonia hace referencia al acuerdo adoptado para armonizar el espacio europeo de educación superior (EEES) que se inició tras la declaración de Bolonia. Un pacto de carácter no vinculante firmado en el año 1999 por los ministros/as de Educación de algunos países europeos con el objetivo facilitar el reconocimiento e intercambio de titulados/as y homogeneizar el sistema de acreditación y cuantificación de la formación universitaria a través de los denominados créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

⁶ Artículo 3.5.a del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

reconocimiento de tal principio y los sucesivos sistemas de evaluación de las titulaciones no enmendaron tal omisión.

Todo lo cual condujo a que, tras la implantación del espacio europeo de educación, ni el bagaje del feminismo académico ni los compromisos en la materia se tradujeran en la incorporación de los estudios y de la perspectiva de género en las nuevas titulaciones o en la creación de grados específicos en estudios de género. De hecho, el único grado existente⁷ fue aprobado por el Consejo de Universidades en marzo de 2010 en un recurso de alzada que contravino el criterio mantenido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), según la cual dichos estudios carecían de la unidad de conocimiento propia de un grado.

Un escenario que contrasta con un contexto internacional donde las principales universidades europeas o norteamericanas cuentan, desde hace más de tres décadas, con titulaciones y departamentos específicos de estudios de género. Decenas de universidades ofertan estudios de grados especializados en la materia. Harvard, Columbia, Brown, Yale, París, Oxford, Heiderlberg, Michigan, Cornell, Princeton, Concordia, Toronto, Western Australia, Utrecht, Dublín, Lancashire, Oakland, New Jersey, Illinois, San Francisco, Washington o Sidney son sólo algunos de los centros académicos en los que se puede cursar una formación superior en estudios de género⁸.

Frente a la defensa de grados especializados, como es habitual también en otros espacios, voces críticas o molestas con su posible existencia enarbolaron el conocido argumento de la transversalidad. Un discurso que, en resumidas cuentas, viene a defender que, en la medida que el género es transversal, no es preciso ni un presupuesto ni instituciones ni, en este caso, una formación específica, porque ya está incluida en las diferentes áreas de conocimiento. En este sentido conviene advertir que éste es un presupuesto falso. En primer lugar, como se ha apuntado con anterioridad, no es cierto que su contenido y perspectiva se hayan incorporado a las diferentes disciplinas. Y, en segundo término, de ser así ello no invalidaría o dejaría sin sentido la existencia de una capacitación universitaria centrada en este tema, como no se predica así de disciplinas como derecho, economía, comunicación o idiomas, cuya forma-

⁷ El grado de Igualdad de género de la Universidad Rey Juan Carlos se puso en marcha en el curso 2010-2011 y desde el curso 2014-2015 se encuentra en proceso de extinción.

⁸ Normalmente reciben la denominación de Studies of Women Gender and Sexuality. Aunque la existencia de tales titulaciones permite que el alumnado adquiera una titulación superior especializada en la materia, conviene advertir que, como señala Ana de Miguel, la habitual conexión entre género y sexualidad representa un elemento que puede desviar la atención de uno de los aspectos centrales de la construcción social del sexo: el poder (De Miguel, A., 2015).

ción se incluye en muchos grados, pero cuentan, a su vez, con grados propios especializados en la materia. Es más, el anexo II del Real Decreto 1393/2007 recoge una relación de materias básicas por rama de conocimiento, asignaturas que son transversales sin perjuicio de la existencia y el reconocimiento de grados específicos⁹.

La realidad es que la efectiva aplicación de la transversalidad se ha dejado al albur de áreas no especializadas en las que, en el mejor de los casos, tal dimensión es ajena y, en el peor, se desprecia o se percibe como un asunto ni científico ni académico, considerándose casi una posición ideológica personal o una suerte de “adoctrinamiento”. Una lectura que contrasta con la interpretación neutral que se tiene respecto al saber científico.

A nadie se le oculta que el contenido y la orientación de la docencia en cualquier disciplina puede verse influida (o incluso determinada) por la “mirada situada”¹⁰ o la posición ideológica de quien imparte doctrina. Por ello resulta sintomático que se considere un capricho de carácter dogmático el cumplimiento de un mandato legislativo o constitucional y que, como colofón, sea considerada como ideología de género precisamente aquella que pretende evidenciar los saberes y prácticas androcéntricas que emanan de la pretendida neutralidad del saber científico¹¹. Quizás convenga recordar que la primera y más extendida ideología de género es aquella que predicán los mandatos patriarcales y que definen lo central y lo periférico y ordenan la jerarquía, los roles, el comportamiento y el valor de cada persona en función del sexo asignado.

Pero este tratamiento y consideración se reproduce, a su vez, en el sistema de evaluación de las titulaciones (acreditación de títulos, sistema de garantía de la calidad, reacreditaciones o verificaciones) y de la investigación o la docencia del profesorado (docencia, sexenios, acreditaciones, etc...). En buena lógica, la suma de todos estos factores ha provocado que sea una práctica habitual que sólo las personas con formación en género detecten su ausencia o

⁹ En concreto, en Artes y Humanidades (Antropología, Arte, Ética, Expresión Artística, Filosofía, Geografía, Historia, Idioma Moderno, Lengua, Lengua Clásica, Lingüística, Literatura y Sociología). En Ciencias (Biología, Física, Geología, Matemáticas y Química). En Ciencias de la Salud (Anatomía Animal, Anatomía Humana, Biología, Bioquímica, Estadística, Física, Fisiología y Psicología). En Ciencias Sociales y Jurídicas (Antropología, Ciencia Política, Comunicación, Derecho, Economía, Educación, Empresa, Estadística, Geografía, Historia, Psicología y Sociología). Y en Ingeniería y Arquitectura (Empresa, Expresión Gráfica, Física, Informática, Matemáticas y Química).

¹⁰ En el sentido apuntado por Sen, A., 1995 y Femenías, M. L., 2012.

¹¹ Numerosos son los estudios que desmitifican la supuesta neutralidad del saber científico y la persistente expulsión de las mujeres de dicho ámbito, entre otros, Pérez Sedeño, E., 2000 y 2003, Duran, M. A., 2000, Agudo Arroyo, Y., 2006, y García de León, M. A., Fresno Martín, M. y Andreu Mediero, S., (2003).

incorporen tal dimensión. Por lo general, un reducido número de discentes o docentes –compuesto mayoritariamente por mujeres¹²– que han de lidiar, desde el conocido techo de cristal y las barreras que supone la asimetría relacional en la distribución de las tareas del cuidado (o eso que se denomina “conciliación”), con departamentos, profesorado y alumnado que perciben la incorporación de la dimensión de género no como un mandato legislativo, sino como una cuestión ideológica o un capricho personal.

3. NUDOS CRÍTICOS Y BARRERAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO

El contexto descrito propició que, como se ha señalado, tras Bolonia los estudios de género no se integraran de forma normalizada o sistemática en los nuevos grados. No en vano la aprobación de las nuevas titulaciones y el diseño de sus contenidos dependieron, en gran medida, de la capacidad de presión de cada departamento. Pero, a diferencia del contexto internacional, en el sistema universitario español no existen departamentos de estudios de género, estructuras de presión determinantes no sólo en la creación de nuevos grados sino en el diseño, contenido y competencias de las guías docentes, la distribución de la docencia y la organización en general de las diferentes áreas de conocimiento (desde las lecturas de tesis doctorales hasta la contratación y promoción del profesorado). Su inexistencia no solo resta capacidad de incidencia sino, que impide, a su vez, recoger, sistematizar e impulsar un conocimiento que, si bien ha promovido profundos cambios sociales y jurídicos, no ha obtenido todavía el consecuente reconocimiento académico.

Ante la ausencia de departamentos de género, el interés por incorporar la perspectiva de género quedó en manos del profesorado. Pero, en la medida que existe cierta percepción sobre que esta materia es un asunto de mujeres o de feministas, que se cumple en la mayoría de las ocasiones ambas suposiciones y que las profesoras son élites discriminadas (García de León, M. A., 1990) cuya presencia es menor en los órganos de gobierno y decisión¹³, la capacidad de interlocución o presión es finita y reducida.

¹² En ocasiones cabe interpretar que la desigualdad de género, como problema público o marco de injusticia, compete sólo a las mujeres. Una dinámica que contrasta con otros ámbitos de estudio –como las diásporas migratorias, el racismo, etc.– que abordan la desigualdad en función de criterios discriminatorios o excluyentes y que están integradas con personas con perfiles muy diferentes (no necesariamente migrantes o personas con una carga racial o epigenética concreta).

¹³ Para un análisis de la percepción de las académicas de la cultura académica y la desigualdad, consultar Lozano Cabeza, I., Iglesias Martínez, M. J. y Martínez Ruíz, M. A., 2013.

Aunque la histórica ausencia de tales departamentos fue hábilmente subsanada con la creación, desde la década de los años noventa, de decenas de institutos, observatorios o cátedras de género¹⁴ que han permitido impulsar los estudios, la formación y la investigación en la materia¹⁵, en la medida que carecen de la atribución competencial de la que gozan los departamentos, apenas pueden intervenir en la docencia reglada, en la contratación y promoción del profesorado, en las áreas de conocimiento o en el diseño de las nuevas titulaciones. Una limitación competencial a la que se suma la presupuestaria. La escasa financiación con la que cuentan, de existir, suele estar vinculada a proyectos de investigación o a subvenciones puntuales. Es decir, aportaciones económicas de carácter coyuntural que tienen por objeto mantener un organismo con vocación estructural y que requieren de una elevada inversión temporal para la preparación y presentación de los posibles proyectos así como para su ejecución, gestión y justificación.

A su vez, desde la entrada en vigor de la ley de igualdad¹⁶ y de la LOMLOU¹⁷ todas las universidades han de tener Unidades de Igualdad¹⁸ que supervisen e impulsen el principio de igualdad entre mujeres y hombres, y casi todas disponen de un Plan de Igualdad. Pero éstas, como ocurre con los observatorios y cátedras, son estructuras administrativas que tampoco tienen capacidad para intervenir en el funcionamiento de los departamentos, de los grados o en el contenido de las guías docentes de las diferentes titulaciones.

Así, el principio de libertad de cátedra¹⁹ tan en "desuso" y maltrecho para otras cuestiones (como en el caso de la homogeneización de las guías docen-

¹⁴ Para un interesante análisis sobre el feminismo académico y los observatorios de igualdad, consultar Bosch E.; Ferrer, V. A.; Capilla, M. C., y Ortego, J. L., (2005).

¹⁵ Como señala Isabel Grana, "en 1991 existían en las universidades españolas 15 grupos de estudios de la mujer, feministas o de género coordinados entre sí. Desde 1991 a 1996, surgen 16 más. Este crecimiento cuantitativo ha ido acompañado de otras transformaciones de carácter cualitativo y de mayor madurez" (Grana, I., 2004: 132).

¹⁶ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

¹⁷ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

¹⁸ Como es conocido, las funciones comunes de estas nuevas estructuras son, entre otras, el diseño o elaboración del diagnóstico y el plan de igualdad y el seguimiento de su implantación, la promoción de una cultura organizativa a favor de la equidad y de la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en la comunidad universitaria, la elaboración de los programas necesarios para impulsar las políticas de igualdad tanto entre el alumnado como entre las y los trabajadores adscritos al centro educativo, el impulso de la participación equilibrada de mujeres y hombres en los niveles de responsabilidad y, en particular, en la representación en los órganos de gobierno de la Universidad, la promoción de medidas encaminadas a facilitar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral de toda la comunidad universitaria y la periódica evaluación de la efectividad del principio de igualdad en los diversos ámbitos de actuación.

¹⁹ Reconocido en el artículo 20.1.c de la Constitución española.

tes), opera como un bloqueo en una posible supervisión de los contenidos formativos docentes por parte de las unidades de igualdad o de los institutos, observatorios y cátedras de género, porque se interpreta como una interferencia ilegítima en el funcionamiento de los departamentos o en la propia libertad de cátedra. En este sentido, tiende a olvidarse que esta última representa un derecho subjetivo del docente que habilita a que cada cual oriente los contenidos de la enseñanza como considere oportuno; pero ha de interpretarse siempre “dentro de lo que el amplio marco de principios constitucionales hacen posible”²⁰ y no como un derecho que habilita al docente para resistir cualquier mandato en el contenido de la formación (Simón López, M. L. y Selva Tobarra, J. A., 1995). Sin embargo, no es infrecuente que se recurra a la libertad de cátedra como un mantra que permite soslayar cualquier pretensión por transversalizar la perspectiva de género.

No se observa otra dinámica respecto a la investigación. Pese a que el artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres dispone que, “en el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas fomentarán la enseñanza y la investigación sobre igualdad entre mujeres y hombres y promoverán la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia”, que el artículo 33 de la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación establece que la incorporación del enfoque de género con carácter transversal representa una de las estrategias o medidas para la ciencia del siglo XXI²¹ y que la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación (2013- 2020) incluye la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas de I+D+i²², los estudios y la perspectiva de género no se recogen entre las casi 200 especialidades académicas que, en mayo de 2015, reconoció el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

²⁰ Como reconoce el Tribunal Constitucional, la libertad de cátedra “habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada, es decir, cualquier orientación que implique un determinado enfoque de la realidad natural, histórica o social, dentro de lo que el amplio marco de principios constitucionales hacen posible”. Sentencia del Tribunal Constitucional 5/81, de 13 de febrero de 1981.

²¹ Mandato que se desarrolla, específicamente, en la disposición adicional decimotercera de la Ley 14/2011.

²² A su vez, en el ámbito comunitario, la Comisión Europea, en su comunicación de 2012 sobre el Espacio Europeo de Investigación (ERA), estableció cinco prioridades clave, una de las cuales era alcanzar la igualdad de género y la inclusión del género en los contenidos de la investigación, con objeto de promover la excelencia científica mediante el fomento de la diversidad de género. En 2015, en el marco del ERA, el Consejo de Competitividad solicitó a los Estados miembros y a la Comisión Europea actuaciones efectivas encaminadas a corregir tanto los desequilibrios de género existentes en los espacios de toma de decisión de la política de investigación como a mejorar la integración de la dimensión de género en programas y proyectos de I+D.

El Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, en el que se establece el sistema de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios²³, reconoce cinco grandes áreas de conocimiento (Ciencias, Ciencias de Salud, Ingeniería-Arquitectura, Ciencias Sociales-Jurídicas y Arte-Humanidades), 21 subáreas y 190 comisiones según especialidades por áreas y subáreas, pero ninguna de género. Esta falta de reconocimiento tiene un impacto claramente negativo en las evaluaciones de las investigadoras e investigadores especializados en la materia, en la medida que su currículum y sus publicaciones se valoran por áreas dispares con expertos/as no especializados y, sin duda, tiene un efecto desincentivador de cualquier vocación por especializarse en los estudios de género.

4. LA ESPECIALIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN OFICIAL

El sistema educativo español no sólo no incorporó los estudios de género en los grados, sino que, ante la demanda de profesionalizar la figura profesional del agente de igualdad, optó por regular sus enseñanzas en el ámbito de la Formación Profesional de grado superior²⁴, excluyendo de los estudios universitarios la acreditación profesional para la intervención en la materia.

Por ello, en el marco de las enseñanzas oficiales, aquellas personas que pretendan obtener una especialización en estudios de género o políticas de igualdad se encuentran con dos opciones muy dispares: cursar un máster tras finalizar con éxito sus estudios de grado (con el esfuerzo en términos económicos y temporales que supone) o bien olvidarse de la universidad y acceder a los estudios de promotoras/es de igualdad enmarcados en la Formación Profesional. Una oferta que desplaza los estudios de género del eje central del sistema universitario y regula su profesionalización sólo en el ámbito de la Formación Profesional; con las consecuencias que de ello se derivan —máxime en el ámbito de las Administraciones públicas— en la categoría o nivel profesional (grupo B) y en la capacidad de decisión de las y los profesionales que han de diseñar, implementar y evaluar las políticas de igualdad²⁵.

²³ El Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. BOE núm. 144, miércoles 17 de junio de 2015.

²⁴ Real Decreto 779/2013, de 11 de octubre, por el que se establece el título de técnico superior en promoción de igualdad de género y se fijan sus enseñanzas mínimas.

²⁵ Con carácter general, el subgrupo A1 (reservado a licenciados/as universitarios o equivalentes) tiene asignadas tareas de dirección y alta gestión. Para acceder al subgrupo A2 es preciso contar con una diplomatura universitaria o equivalente, desarrollando tareas de ejecución y gestión. Por el contrario, el grupo B sólo ejecuta el trabajo encomendado por los subgrupos anteriores, personas en cuya formación la perspectiva de género puede haber estado ausente.

La dificultad o imposibilidad de incluir la formación en género en los grados ha provocado que en el ámbito de los estudios superiores ésta se concentre, mayoritariamente, en los diferentes másteres universitarios que se ofertan en todo el territorio estatal. En este sentido, quizás convenga precisar algunas cuestiones.

En primer lugar, es preciso señalar el reto que supone abordar en un año (máximo dos) el análisis crítico de la historia, la reconceptualización de las categorías dogmáticas, la puesta en cuestión de la neutralidad y objetividad del saber científico, la relectura de las obras clásicas desde una óptica no androcéntrica o patriarcal, las políticas públicas, la economía y el conocimiento de las aportaciones más relevantes de la ética, la filosofía o la teoría política feminista o la violencia de género, entre otras muchas cuestiones. En resumidas cuentas, revisar desde una mirada crítica todos los conocimientos que se han adquirido, previamente, desde un saber androcéntrico pretendidamente objetivo y neutral.

A su vez, si bien es cierto que su proliferación ha enriquecido de forma notable los estudios en género, el alumnado que opta por cursar dichos másteres suele estar previamente sensibilizado o capacitado en la materia y, por tanto, dicha formación no alcanza o permea al alumnado universitario en general ni implica su transversalización en todas las áreas de conocimiento.

La tercera cuestión que habría que tener en consideración es que la docencia y la dirección de los másteres no siempre se reconocen como deberían. Aquellas personas que asumen éstas han de coordinar docencia y profesorado, tutorizar y atender al alumnado, hacer el seguimiento y los informes de la Comisión de Garantía de la Calidad, verificar la adaptación y el cumplimiento de las guías docentes a la memoria aprobada, el sistema de quejas y reclamaciones, la solicitud y justificación de subvenciones, la gestión de los trabajos fin de máster y preparar los laboriosos informes, pruebas e indicadores que se someten a evaluación en las sucesivas verificaciones o reacreditaciones, con el coste personal y profesional que de ello se deriva.

Dado que el tiempo es un bien improductible, lo que se dedica a dicha gestión se deja de dedicar a investigación. Así que, salvo que la dirección de un máster tenga una descarga horaria acorde con el esfuerzo que supone (hecho que no suele producirse), la asunción de su compleja gestión tiene un claro impacto en la jornada oculta y en la disponibilidad temporal de la persona que asume su dirección para investigar y publicar²⁶.

²⁶ En ocasiones este escenario intenta minimizarse con algunas estrategias personales, por ejemplo, turnándose en la dirección o con ayudas de carácter informal de otros miembros del equipo docente. Pero, formalmente, no está resuelto.

Por último, el carácter interdisciplinar de unos estudios que tienden a considerarse periféricos representa un problema adicional que limita el diseño del contenido curricular y la selección del profesorado de los másteres. El personal docente adscrito a dichas titulaciones puede ser Personal Docente Investigador vinculado formalmente a las plantillas de las universidades y que la docencia impartida, por tanto, forme parte del denominado Plan de Ordenación Docente (POD). Ello obliga a sortear el impacto que pudiera tener que los criterios de elección del POD, según mérito y antigüedad, permitan que una persona no especializada imparta docencia. Un conflicto cada vez menos habitual habida cuenta que la contabilización efectiva de la docencia en los másteres suele ser inferior a la de los grados y sólo las personas muy comprometidas con dicha formación asumen impartirla. Escenario que elimina el primer problema, pero introduce uno nuevo: la falta de reconocimiento de la docencia impartida y la sobrecarga que supone para el profesorado implicado en la titulación.

En ocasiones la falta de reconocimiento o de especialización se intenta paliar estableciendo una remuneración adicional para el profesorado y recurriendo a docentes externos a la universidad expertas/os en las diferentes materias. Pero ello obliga a encontrar una financiación que cubra el coste que supone (con la dedicación temporal que adicionalmente implica) y, a su vez, pone en peligro las reacreditaciones (que valoran indicadores tales como el número de doctores/as o de sexenios y la categoría académica y dedicación del profesorado implicado). Tampoco es infrecuente que se opte por el complejo reto de ofrecer másteres interuniversitarios, con la complicación que supone en términos de gestión, organización y coordinación. No facilita el asunto un contexto donde el incremento de las tasas académicas está limitando la capacidad presupuestaria del alumnado para asumir el importe de la matrícula y, por tanto, reduciendo su número y poniendo en peligro la viabilidad de dichas titulaciones en caso de no tener suficiente demanda.

5. ESTRATEGIAS PARA LA PROMOCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE GRADO

El género como categoría de análisis está ausente en todo el sistema educativo español, con la consecuente naturalización del androcentrismo. Por ello, si la pretensión es incorporar la perspectiva de género en la enseñanza universitaria, es preciso contemplarla en las competencias curriculares en la etapa educativa previa, permitiendo que dicha dimensión sea un criterio de análisis más, al igual que, por ejemplo, la clase social, la diversidad funcional o la pro-

yección racial. En este sentido, es ineludible adoptar medidas orientadas a recuperar la asignatura Educación para la ciudadanía, incorporar la dimensión de género en los planes de formación del profesorado y en las competencias de las titulaciones, especialmente en aquellas que tienen por vocación la formación de formadores/as (como pedagogía, magisterio, educación infantil o primaria y la formación ofertada en el marco de los programas de doctorado).

Pero también es requisito necesario contemplar dicha categoría en los sistemas de evaluación de la docencia y la investigación, porque en su defecto seguirá siendo un acto de voluntarismo considerado una suerte de adoc-trinamiento y no un mandato legislativo. En este sentido, resulta a todas luces injustificable que no se incluya entre las áreas de conocimiento que recoge el Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. A su vez, si existe voluntad alguna para promocionar la investigación con perspectiva de género, ésta ha de contemplarse también como una destreza específica ponderable a efectos de financiación y evaluación de los proyectos de investigación de carácter competitivo, incorporando evaluadores/as especializados en la materia en los tribunales y comisiones que juzgan la calidad de los proyectos de investigación.

En un contexto de permanente incremento de la sobrecarga de trabajo del profesorado, la incorporación de la perspectiva de género en la formación universitaria no será tal si no existen incentivos que reconozcan la capacitación que supone su inclusión y formación específica que la fomente. Por ello, el esfuerzo que supone adaptar los contenidos curriculares debe reconocerse como innovación docente y la capacitación del profesorado debe estar incluida en el marco de los planes de formación docente que computan a efectos del Docencia.

Obviamente, esta dimensión no ha de contemplarse sólo en la valoración de la docencia e investigación, ha de estar presente también en el diseño y evaluación de las titulaciones. Es preciso que la ANECA y los comités de verificaciones o reacreditaciones velen para que la obligatoriedad establecida en relación a la efectiva integración de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en las competencias de las diferentes titulaciones²⁷ sea tal y, en consecuencia, contemplen dicha dimensión en los sistemas de evaluación. No obstante, sin perjuicio de la necesidad de subsanar los recurrentes “olvidos” en aras de aplicar

²⁷ En coherencia con lo establecido tanto en el RD 1393/2007 como en la propia guía para la verificación de títulos oficiales de grados y postgrados de la propia agencia

la legislación vigente, tampoco es mala estrategia ir incorporando dicha capacitación en materias más flexibles en sus contenidos, como el Reconocimiento Académico de Créditos (RAC) o los trabajos de fin de grado o fin de máster.

Con todo y con ello, la inclusión de la perspectiva de género y su reconocimiento como área de especialización académica será poco viable mientras no existan departamentos de estudios de género, como ocurre en el ámbito internacional. Unidades administrativas y de gestión académica que permiten no sólo asumir la docencia en materias que requieran una especialización, sino, a su vez, sistematizar y promocionar el saber científico acumulado en la materia.

Unos retos que se deben abordar sin perjuicio del necesario fortalecimiento de las Unidades de Igualdad, que se han de dotar no sólo de los recursos económicos y personales necesarios para el correcto desarrollo de sus funciones, sino de capacidad de decisión, interlocución y coordinación con los departamentos, y de competencias reales para el cumplimiento de sus funciones. En su defecto, los planes de igualdad seguirán siendo talentosos brindis al sol con limitada efectividad y la formación en género seguirá ocupando un lugar periférico en el sistema universitario español al albur de la capacidad de negociación, el voluntarismo y el interés de cada cual.

REFERENCIAS

- Agudo Arroyo, Y. (2006), «El lado oscuro de la mujer en la investigación científica: ¿es la ciencia una “empresa” masculina?», *Cuestiones de género*, núm. 1, pp. 15-51.
- Sen, A. (1995), *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Ballarin Domingo, P.; Gallego Méndez, M. T., y Martínez Benlloch, I. (1995), *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas: 1975-1996*. Libro Blanco, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Ballarin Domingo, P. (1998), *Las mujeres en la Universidad española (1975-1996), la Universidad en el Siglo XX (España e Iberoamérica)*, Universidad de Murcia.
- Bosch E.; Ferrer, V. A.; Capilla, M. C., y Ortego, J. L. (2005), “Observatorio de Igualdad de Oportunidades: Un compromiso de la universidad de Islas Baleares”, *Revista La Ventana*, núm. 21, pp. 281-311.
- De Miguel Álvarez, A. (2015), *Neoliberalismo sexual, el mito de la libre elección*, Madrid, Cátedra.

- Donoso Vázquez, T. y Velasco Martínez, A. (2013), "¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?", *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 17-1 (enero-abril 2013), disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART5.pdf>.
- Durán, M. A. (2000), *Si Aristóteles levantara la cabeza. Quince ensayos sobre las ciencias y las letras*, Madrid, Cátedra.
- Femenías, M. L. (2012), "Feminismo y Multiculturalismo: Voces y cuerpos marcados en la era de la globalización", *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, núm. 19.
- García de León, M. A.; Fresno Martín, M., y Andreu Mediero, S. (2003), "Las investigadoras científicas: análisis sociológico del campo científico desde la perspectiva de género", *Revista Complutense de Educación*, núm. 14-2, 2003, pp. 337-360.
- García de León, M. A. (2002), *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*, Madrid, Cátedra.
- García de León, M. A. (1999), "Los Estudios de Género en España (Un balance)", *Revista Complutense de Educación*, núm. 10-2, pp. 167-187.
- García de León, M. A. (1990), "Las profesoras universitarias: el caso de una élite discriminada", *Revista Complutense de Educación*, núm. 10-2, pp.355-372.
- Grana Gil, I. (2004), "La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación", *Revista de Educación*, núm. 334 (2004), pp. 131-141.
- Instituto de la Mujer (1995), *Libro Blanco de los estudios de las mujeres en las universidades españolas*, Madrid.
- Lozano Cabezas, I.; Iglesias Martínez, M. J., y Martínez Ruíz, M. A. (2013), "La cultura de igualdad de oportunidades en el tejido universitario europeo", *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, núm.6-2, julio-diciembre, pp. 31-59.
- Nuño Gómez, L. (2014), "Desigualdad y educación: modelo pedagógico y mito de la complementariedad", en *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, vol. 24, pp. 147-166.
- Ortiz Gómez, T. (2005), "Los estudios de las mujeres en las universidades a comienzo del siglo XXI", en Ortiz, Gómez, T.; Pérez Cantó, M. P; Folgüera, P.; Mó Romero, O.; Ortega C. M., y Maquieira D'angelo, V. (2005), *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI: XV Jornadas de investigación interdisciplinaria*, Madrid, 21-23 de abril de 2004, IUEM.

- Parlamento Europeo (2014), Proyecto de informe sobre carreras profesionales en los ámbitos científico y académico y los techos de cristal existentes, Comisión de los Derechos de la Mujer e Igualdad de Género, ponente Elissavet Vozemberg (2014/2251 INI).
- Pérez Sedeño, E. (2003), "Las mujeres en la historia de la ciencia", *Quark: Ciencia, medicina, comunicación y cultura*, núm. 27 (sin paginar), <http://quark.prbb.org/27/027060.htm>.
- Pérez Sedeño, E. (2000), "¿El poder de una ilusión?: Ciencia, género y feminismo", en López de la Vieja, M. T. (ed.), *Feminismo: del pasado al presente*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Simón López, M. L. y Selva Tobarra, J. A. (1995), "Los límites del derecho de libertad de cátedra", *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, núm. 10, pp. 119-128.
- Unidad de Mujeres y Ciencia (UMYC) (2010), *Libro Blanco de la situación de las Mujeres en la Ciencia Española*, coordinado por Sánchez de Madariaga, I. de La Rica, S. y Dolado, J. J.
- Ventura Franch, A. (2008), "Normativa sobre estudios de género y universidad", *Feminismo/s*, 12, pp. 155-184.
- Viveros, M. (2002), *Quebradores y cumplidores*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

3.

Los postgrados de género: consolidación y retos

CRISTINA SANCHEZ MUÑOZ

*Directora del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer
de la Universidad Autónoma de Madrid*



Hace ya prácticamente una década que los primeros másteres de Estudios de Género comenzaron su andadura en nuestro país. A lo largo de ese extenso recorrido hemos podido observar logros y carencias, avances y resistencias. Este trabajo pretende, en ese sentido, dar una somera cuenta del estado de la cuestión, y de los retos por abordar, tomando para ello como muestra el Máster de Estudios Interdisciplinarios de Género (MEIG) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

En el curso 2005/2006 se puso en marcha en la UAM, el MEIG. En ese momento, la introducción en las universidades de estudios de postgrado especializados en género y teoría feminista, se producía en una confluencia de circunstancias que impulsaban su institucionalización: por un lado, a nivel legislativo, la L.O. 1/2004 sobre Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en su artículo 4.7, establecía que “las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”. Y un poco después, la L.O. 3/2007 de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, en su artículo 25.1, señalaba lo siguiente: “En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas competentes fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. A) La inclusión en los planes de estudio en que proceda de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres. B) La creación de postgrados específicos. C) La realización de estudios e investigación especializada en la materia”. Por consiguiente, el marco legislativo (tanto nacional como europeo) propiciaba e impulsaba la creación de los postgrados de género.

De otro lado, estos postgrados se ponían en marcha prácticamente al mismo tiempo que la reconversión de las antiguas licenciaturas en los nuevos grados dentro del proceso de Bolonia. Como se ha podido constatar, en un gran número de universidades en las que en las antiguas licenciaturas había

una presencia de asignaturas específicas de género prácticamente en todas las áreas de conocimiento (aunque la mayoría de ellas reconocidas como asignaturas optativas), el proceso de Bolonia supuso un importante retroceso que condujo a duras negociaciones dentro de las universidades. En este sentido, la reducción de materias que imponían los nuevos grados se tradujo en una desaparición de las asignaturas de género o una muy notable reducción de las mismas. Si bien el *Plan Bolonia* optaba por la transversalidad en materias como la igualdad entre mujeres y hombres, en la práctica dicha transversalidad se quedó en una fórmula escrita para las memorias de verificación de los planes de grado, y la ANECA dio el visto bueno a dicho formulismo vacío de contenido sin que hubiese una indagación y seguimiento posterior sobre ello que pudiese comprometer la viabilidad de la verificación de los grados.

Por consiguiente, en el momento de entrar en escena los másteres de género, nos encontramos con una situación que no deja de ser paradójica: por una lado la existencia de unas políticas públicas que instaban a las universidades a la inclusión de estudios especializados de género a nivel no sólo de grado, sino a la creación de postgrados específicos; pero por otro lado, una dejación de las universidades en el cumplimiento efectivo del nuevo marco legislativo, que se traducía en una feroz lucha entre departamentos y facultades por conseguir cuotas de asignaturas y créditos como expresión del poder académico. Los Estudios de género, organizados en la mayoría de las universidades como Institutos de Investigación, Seminarios o Centros, pero no como Departamentos, se encontraron fuera de un juego que, en lugar de privilegiar la interdisciplinariedad, primaba la lógica de conocimientos estancos, de acuerdo con las lógicas departamentales que siempre habían funcionado en la Universidad. Y al mismo tiempo, esta situación paradójica se daba también en un momento de alta producción científica y académica de los Estudios de género en nuestro país. Desde los años ochenta, tal y como ponían de manifiesto distintas publicaciones relevantes¹, se podía constatar una proliferación de centros universitarios especializados en dicha temática. Durante estas décadas, además de la docencia, se han realizado investigaciones, se ha creado un área temática de "Feminismo y Estudios de Género" (FEM) dentro de las áreas de evaluación y gestión de los proyectos I+D de la ANEP, hay numerosas editoriales comerciales que incluyen ya una colección específica de género, y

¹ Ballarín Domingo, Pilar; Gallego Méndez, M^a Teresa; Martínez Benlloch, Isabel. *Los estudios de las mujeres en las Universidades españolas 1975-91. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1995, y Ortiz Gómez, Teresa *et al.* *Universidad y Feminismo II. Situación de los Estudios de las Mujeres en los años 90*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 1999.

se han concedido proyectos europeos a institutos de investigación en género. Podemos decir, por tanto, que hay no sólo una acumulación cuantitativa de conocimiento, sino sobre todo cualitativa. Pero con ello, la paradoja no hace más que reforzarse. ¿Dónde, entonces, poder revertir académicamente todo este conocimiento acumulado experto e innovador en los espacios docentes? ¿Dónde encontrar los nichos académicos para ello? Sin duda, y puesto que en los grados lamentablemente no hay una institucionalización de los estudios de género, sino un mero voluntarismo del profesorado, en los postgrados se han abierto espacios de docencia e investigación específicos. El panorama, entonces, una vez consolidados los planes de estudio del proceso de Bolonia, es el de una universidad cuyos estudiantes rara vez en sus respectivos grados trabajan las aportaciones de los estudios de género, conocen autoras, filósofas, científicas, pensadoras, etc., y sólo una vez que alcanzan los estudios de máster, entonces pueden comenzar a conocer la producción científica de las mujeres y los análisis de género sobre nuestras sociedades. Si bien los estudios de postgrado se diseñan como estudios especializados y de profundización, los estudiantes que acceden a los másteres de estudios de género se encuentran con que por primera vez acceden a este tipo de conocimiento, lo que en términos de rendimiento académico crea muchas disfuncionalidades.

¿Qué es lo que han aportado los estudios de postgrado de género? En primer lugar, han producido nuevas aproximaciones a viejas cuestiones. Frente a un saber eminentemente androcéntrico, los estudios de género han sacado a la luz la falsa neutralidad y el falso universalismo de muchos paradigmas teóricos. En segundo lugar, y puesto que los postgrados tienen un fuerte componente profesionalizante, nos han permitido incidir directamente en el cambio social mediante la formación de profesionales, que desde su incorporación al mundo laboral, podrán trabajar como expertas y expertos en promover la igualdad entre mujeres y hombres. Por último, y ligado a esto último, mediante los postgrados de género se han creado nuevas identidades públicas profesionales que incidirán en la sociedad como agentes de un saber crítico que postula la igualdad entre mujeres y hombres.

A lo largo de estos años de andadura de los postgrados, podríamos decir que se han formulado las siguientes tendencias respecto a los másteres de género, y que han sido circunstancias externas, las que, finalmente, han hecho que mayoritariamente nos hayamos decantado en nuestro país por unas y no por otras. Una primera tendencia expresaría lo que denominaremos el *modelo de la transversalidad*, que apostaría por la introducción de los análisis de género en los planes de estudio en todos los niveles, de tal manera que todo el alumnado aprendería temas de género en sus respectivas carreras, fuesen cuales fuesen.

Sin duda, éste sería el modelo idóneo a largo plazo, y por el que apuesta la normativa nacional e internacional, pero las dificultades estratégicas, las resistencias académicas y, en definitiva, la construcción de otro modelo universitario hacen muy difícil —aunque no imposible— su implantación. El segundo modelo o tendencia sería el *modelo particularista*, en el que tendríamos la inserción de una asignatura específica y particular en la que se incorporarían los análisis de género dentro del conjunto de una titulación. En este modelo, la temática de género se ubica en un espacio concreto, pero el resto de las asignaturas continúan a la manera tradicional, sin incorporar la perspectiva de género. El alumnado sólo aprendería la temática de género en algún aspecto concreto, sin incorporarla al resto de las asignaturas. La corriente *mainstream* seguiría instalada en un conocimiento androcéntrico. Aun así, este modelo puede ser un primer paso temporal y estratégico antes de lograr un resultado más satisfactorio, y puede ser útil para comenzar a incorporar contenidos y profesorado experto en temática de género. El tercer modelo sería el modelo de *especialización intensiva*, recogido en los másteres de estudios interdisciplinarios de género. En este modelo se analiza e incorpora el acervo de los estudios de género y la teoría feminista en las distintas áreas de conocimiento (Historia, Economía, Ciencias de la Salud, Antropología, Filosofía). Se propone una revisión crítica del conocimiento heredado (lo que implica una labor de deconstrucción) y una tarea de construcción de modelos alternativos que reconfiguren los marcos teóricos habituales. En este modelo se profundiza, pues, en el análisis de género, procurando un conocimiento experto en el mismo. El alumnado adquiriría una profesionalización y *expertise* en género que de otra manera sería muy difícil de alcanzar.

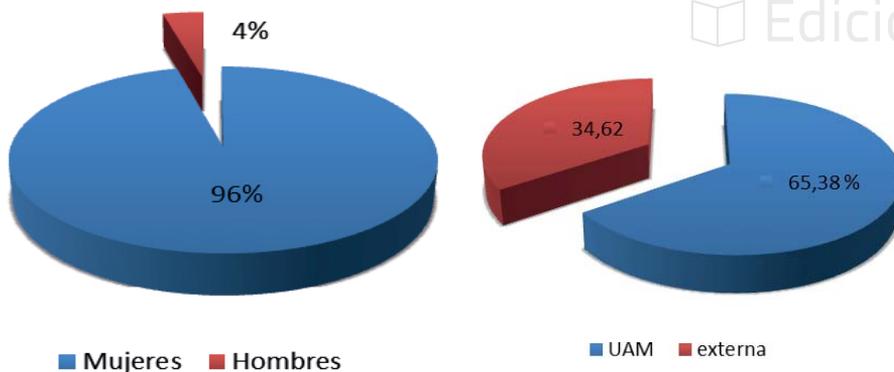
1. ALGUNOS DATOS DEL MÁSTER DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE GÉNERO DE LA UAM

A lo largo de los últimos diez años el modelo que se ha consolidado mayoritariamente es el modelo de la especialización intensiva, de tal manera que en muchas universidades existe un máster de estas características que puede ser más generalista dentro del marco de los estudios de género (como es el caso del MEIG de la UAM) o más centrado en algún aspecto de dicha temática (la violencia de género, las políticas públicas o género y desarrollo). En la UAM, la matrícula en el MEIG se ha mantenido en torno a 40 estudiantes cada curso académico. El perfil tanto del profesorado como del alumnado, en el curso 2015/16, queda de la siguiente manera²:

² Datos elaborados por el equipo de becarias/os del MEIG.

Características generales del profesorado

Los siguientes gráficos resumen el perfil del profesorado que imparte el Máster de Estudios Interdisciplinarios de Género en cuanto a procedencia, género y categoría profesional.

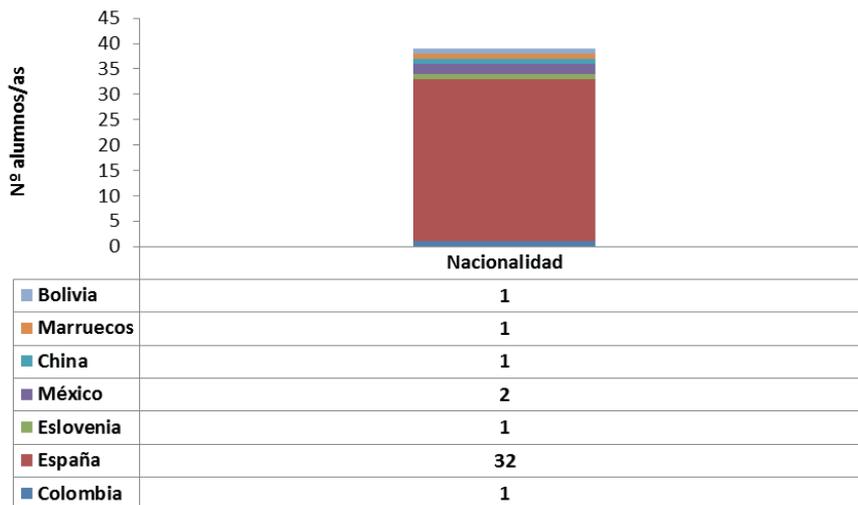


Profesoras/es procedentes de la UAM: 34 Mujeres: 50
 Profesoras/es de otras instituciones o Hombres: 2
 externos: 18

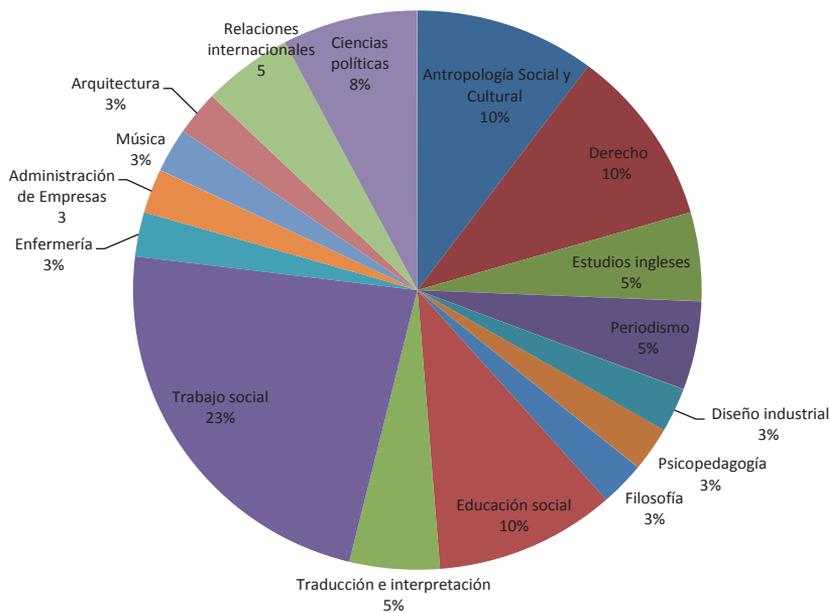
Características generales de las/os alumnas/os matriculadas/os

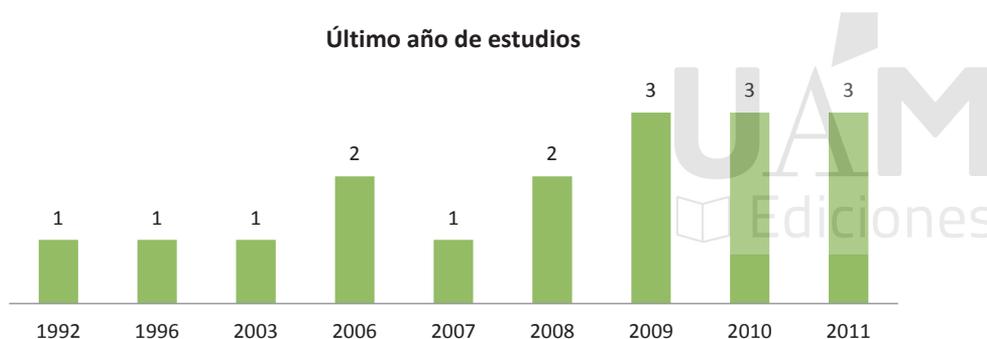


Los siguientes gráficos resumen las características del alumnado del curso 2015/16 en cuanto a nacionalidad, áreas de conocimiento y estudios anteriores.



Área de conocimiento





Merece la pena comentar que los estudios de los que provienen el alumnado mayoritariamente (Trabajo Social, Educación, Antropología, Ciencia Política, Derecho) corresponden precisamente a aquellos campos más relacionados con la intervención y la transformación social y también con aquellas áreas de conocimiento donde los estudios de género han tenido un fuerte desarrollo.

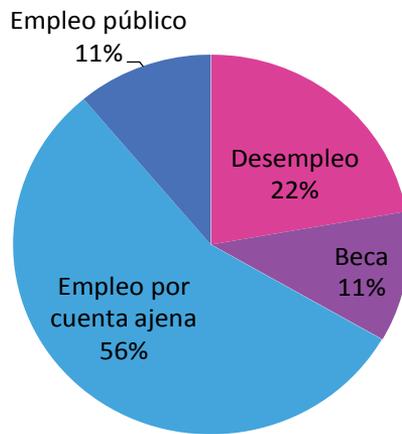
Un aspecto importante a tener en cuenta en esta valoración de la consolidación de los másteres de género es sin duda la salida al mercado laboral. En el caso del MEIG de la UAM, el *Prácticum* ya se realiza con instituciones que tienen una fuerte implicación social en el cambio hacia la igualdad entre mujeres y hombres: Womens World Link, Cogam, Médicos del Mundo, Proyecto Esperanza, Unidad de Igualdad de la UAM. Estas prácticas permiten ya al alumnado poder realizar en un entorno laboral las enseñanzas del máster, una aplicación profesional de los saberes adquiridos. Pero más allá de esta constatación, se hace necesario, como tarea a corto plazo, recabar más datos sobre la empleabilidad de las/os egresadas/os, atendiendo a los siguientes aspectos:

- Detectar posibles nichos de trabajo que requieran expertas en igualdad.
- Analizar los resultados de la presencia continuada en el tiempo de expertas con formación en género en el mercado laboral y las posibilidades de cambio social.
- Analizar la incidencia de la aplicación de la L.O. de igualdad (L.O. 1/2004) y los cambios legislativos en las trayectorias profesionales.
- Analizar si los/as empleadores/as han considerado relevante la formación en género para el puesto de trabajo.
- Hacer visibles los posibles obstáculos y resistencias a la igualdad en su trayectoria profesional.

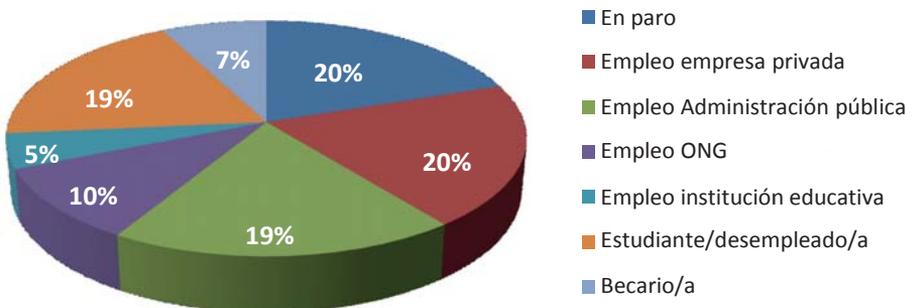
- Analizar resultados de las trayectorias profesionales a fin de seguir incidiendo en las mejoras de los másteres de género para alcanzar una mayor empleabilidad.
- Obtener recomendaciones y conclusiones para las buenas prácticas en el mercado de trabajo.

Por lo que respecta al MEIG, los datos disponibles para la promoción 2013/14 son los siguientes:

Situación actual

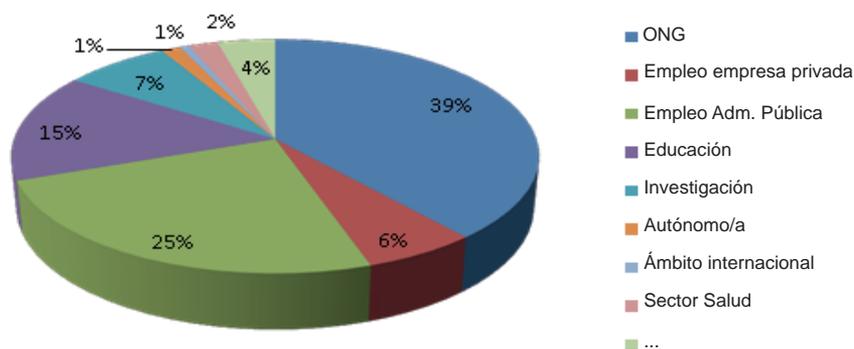


Situación Laboral



En relación con las formas de acceso al trabajo, existe una gran diversidad de respuestas, y aunque de un 59% de las personas encuestadas no se tienen los datos o bien porque no contestaron o porque en ese momento se encontraban en paro, en desempleo o como estudiantes, hay un 41% de respuestas que se pueden analizar. De ese 41% se detecta que en su mayoría utilizan los anuncios, las redes o contactos y la iniciativa personal para acceder a un puesto de trabajo. Respecto a las preferencias laborales para trabajar en un futuro, la mayoría indicaron que les gustaría trabajar en una ONG (39%), en la Administración pública (25%) o en educación (15%). Lo que suman el 79% de las respuestas. El resto se reparte entre la empresa privada (6%), la investigación (7%), el sector salud (2%), ser autónomo/a (1%) y trabajar en el ámbito internacional (1%).

Preferencias de trabajo a futuro



Podemos observar cómo el trabajo en el tercer sector se percibe como la salida “natural” en una continuidad con las enseñanzas del máster. Por el contrario, se hace necesario impulsar las salidas hacia la empresa privada y a la internacionalización de la actividad profesional, pues ambos son campos que requieren el trabajo de profesionales expertas/os en género.

En el desarrollo de la vida de los másteres de género, hemos podido detectar también distintos tipos de problemas o dificultades que requieren soluciones: En primer lugar, tenemos un tipo de dificultades internas a la propia estructura universitaria. Entre ellas, merece la pena resaltar las siguientes: la falta de PAS para gestionar los másteres. Si bien esto es general a todos los másteres, en el caso de estudios interdisciplinarios, que no están ubicados en un departamento, sino en un instituto de investigación compuesto por pro-

fesorado de distintos departamentos, dificulta enormemente la gestión, que suele recaer en la coordinadora o coordinador del máster. De otro lado, los másteres de marcado acento interdisciplinar e interdepartamentales sacan a la luz inercias muy asentadas en las universidades: mientras que, por un lado, se alienta la interdisciplinariedad académica e investigadora como criterio de excelencia, a la hora de ponerla en práctica se presentan muchas dificultades estructurales, dado que las unidades de gestión y docencia siguen siendo los departamentos. Así, por ejemplo, cuando los másteres no son “másteres de departamento”, sino de varios, el reconocimiento de la docencia por parte de dichos departamentos puede verse dificultada.

Los problemas o dificultades *externas* de los másteres de género tienen que ver con su evaluación. Como es sabido, las acreditaciones de los másteres se llevan a cabo por la ANECA, en donde las distintas comisiones evaluadoras por rama de conocimiento llevan a cabo el proceso de evaluación. Sin embargo, en dichas comisiones no hay expertas/os en estudios de género, de tal manera que la evaluación se centra en aspectos meramente formales. Desde los institutos, centros y seminarios de estudios de género hemos venido insistiendo y demandando en este sentido la inclusión de expertas/os en género en la ANECA en las distintas comisiones de evaluación.

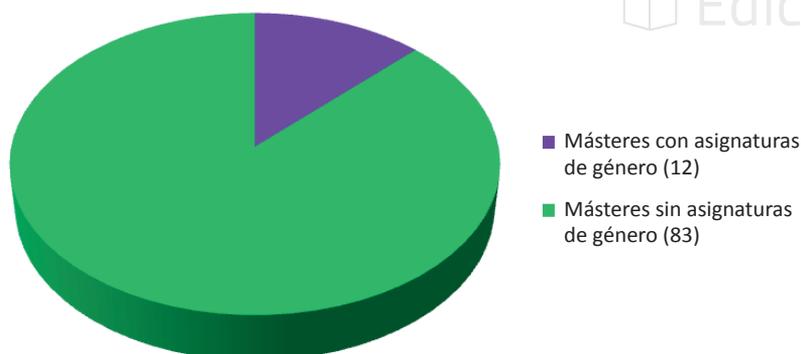
2. LOS MÁSTERES NO ESPECÍFICOS DE GÉNERO

Al comienzo de estas páginas hemos señalado distintos modelos de incorporación de los estudios de género en los másteres. Como hemos podido ver, el modelo de especialización intensiva es el que finalmente se ha consolidado, aun con las dificultades señaladas. Sin embargo, y de acuerdo con las exigencias de la legislación nacional, internacional, y del Programa Horizonte 2020 para la investigación, nos debemos preguntar por la transversalización de los estudios de género en el resto de los másteres que no son específicos de género. ¿Se ha incorporado en alguna medida la perspectiva de género? ¿Se ha reducido ésta a los másteres de género, dejando el resto del conocimiento “intocado”? Para tener respuestas a estas cuestiones, desde el IUEM de la UAM hemos realizado un pequeño estudio al respecto³, en donde se han comparado dos universidades madrileñas que, por su tamaño y trayectoria, nos parecían que podían ser significativas en cuanto a los resultados: la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Carlos III de Madrid.

³ Trabajo realizado por el estudiante de MEIG Diómedes Barbero.

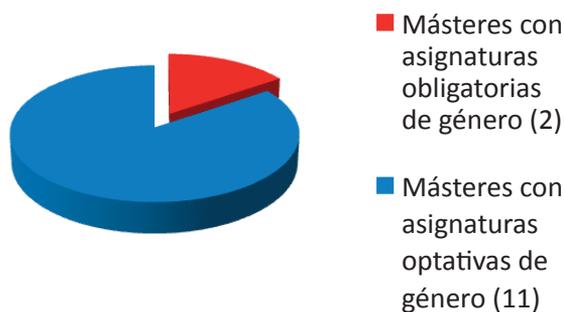
En la UAM, los datos obtenidos son los siguientes:

Totalidad de másteres oficiales (Excluyendo los específicos de Género)



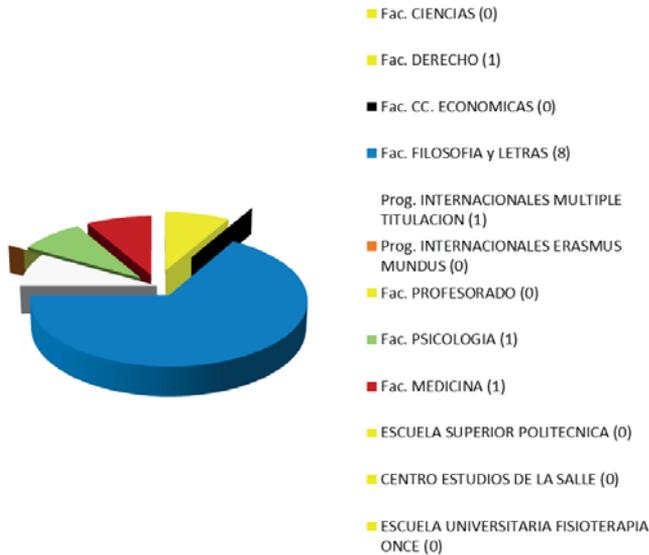
Se observa una clara falta de representación de asignaturas de género en las titulaciones. Sólo un 7,99% de las titulaciones incorporan la perspectiva frente al abrumador 92% que no.

Tipología de las asignaturas de género



Las asignaturas ofertadas son en su mayoría optativas, y por tanto, existe la posibilidad de no recibir ninguna formación en género por parte del alumnado.

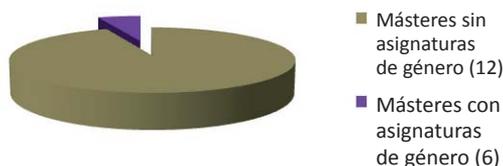
Desagregación de datos según facultad/programa/escuela



Las asignaturas de género se concentran mayoritariamente en la Facultad de Filosofía y Letras (8 asignaturas). La perspectiva de género no está presente transversalmente ni específicamente en asignaturas, a pesar de mencionarse en las competencias de las memorias de los títulos. Por consiguiente, en la UAM, en los másteres no específicos de género, hay una muy baja representación de asignaturas de género (un 8%), una concentración de dichas asignaturas en una sola facultad (Filosofía y Letras), escasas menciones en las guías docentes de las asignaturas, y una mayoría de optatividad en esas asignaturas.

Por lo que respecta a la Universidad Carlos III de Madrid, los datos son los siguientes:

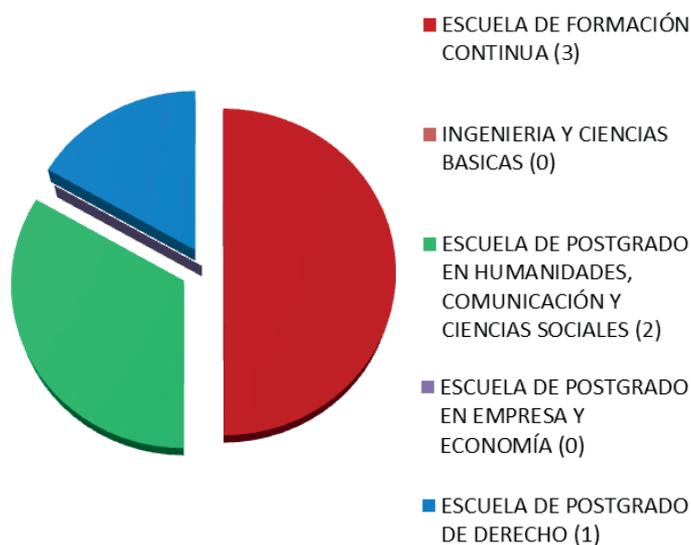
Totalidad de másteres oficiales Carlos III



Se observa una clara falta de representación de asignaturas de género en las titulaciones. Sólo un 6,7% de las titulaciones incorporan la perspectiva de género, frente al 94,3% que no lo hacen.

Al igual que ocurre en la UAM, la mayoría de las asignaturas ofertadas son optativas (6 de ellas) y 1 obligatoria.

Desagregación de las asignaturas por facultades



Las asignaturas se concentran principalmente en la Escuela de Formación Continua (incorpora másteres de otras escuelas) y de posgrado en Humanidades y Ciencias Sociales. Mientras que en la UAM hay una concentración absoluta en una facultad, en la UC3M hay una concentración más uniforme de las asignaturas.

Por consiguiente, podemos concluir que, frente a la consolidación de los másteres específicos de género, el resto de los másteres muestran una desatención absoluta hacia los contenidos de género, a pesar de estar incluidos en las competencias de los mismos. Se hace necesario, por tanto, impulsar desde los correspondientes Vicerrectorados, Unidades de Igualdad e Institutos Universitarios de Estudios de Género medidas para corregir estos déficits que lastran la preparación de nuestro alumnado. Entre las posibles medidas docentes que se pueden implementar, podemos señalar las siguientes:

- Introducir seminarios específicos de temática de género en cada titulación, adaptando los contenidos a las materias del máster en cuestión
- Introducir un seminario común, transversal a una rama del conocimiento (Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud...).

En definitiva, los retos a abordar nos plantean en último término alcanzar una verdadera transversalización de los estudios de género, tanto a nivel de grado como de postgrado, incidiendo expresamente en aquellas áreas de conocimiento en las que tradicionalmente ha habido una desatención hacia los mismos. Lograrlo es una tarea en la que debe implicarse la comunidad académica universitaria para corregir los déficits en la inclusión de las mujeres como objetos y sujetos del conocimiento.

4.

Género e investigación en España.

Situación y perspectivas

INÉS SÁNCHEZ DE MADARIAGA

Directora de la Cátedra UNESCO de Políticas de Género en Ciencia, Tecnología e Innovación y profesora titular de Urbanismo de la Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro país dispone de un importante marco regulador que sienta las bases para la aplicación de amplias políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el sistema de ciencia y tecnología.

En concordancia con la experiencia internacional de buena práctica en la materia, este marco regulador se basa en dos líneas principales de acción: la primera, dirigida a promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres a través de medidas de cambio estructural de las organizaciones científicas; la segunda, dirigida a promover la integración de las dimensiones de género en la investigación para mejorar la validez, relevancia y excelencia de los resultados y sus aplicaciones.

Tras una breve presentación del marco regulador español y de las políticas europeas, en este artículo planteo algunas cuestiones que permitirían avanzar en la aplicación de la legislación vigente, tanto en lo que se refiere a la presencia de mujeres y hombres en el sistema, como en lo referente a la integración del género en el contenido de la investigación¹.

2. EL MARCO REGULADOR DE LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN EN ESPAÑA Y EN EUROPA

La legislación española en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la investigación es pionera a nivel internacional y cubre de una manera amplia los principales aspectos recogidos por la regulación en

¹ Este artículo resume la ponencia que presenté en el Grupo de Trabajo sobre "Participación y Género en Investigación" durante el IX Encuentro de Unidades de Igualdad de las Universidades Españolas, celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid el 12 y 13 de mayo de 2016.

los países más avanzados en la materia. Los requisitos recogidos en nuestra legislación se refieren a los siguientes principales requerimientos: creación de unidades de igualdad en las universidades; adopción de planes de igualdad en universidades y centros de investigación; representación equilibrada de hombres y mujeres en comités y comisiones evaluadoras; introducción de contenidos de género en programas docentes de educación superior; elaboración de estadísticas desagregadas por sexo y con indicadores de género; eliminación de barreras y sesgos en procesos de contratación y promoción, y en la evaluación de proyectos; adopción de medidas incentivadoras para promover la igualdad; integración del análisis de género en todas las fases del ciclo de las políticas de financiación a la investigación; apoyo a la investigación específica sobre género y mujeres; medidas específicas para apoyar la presencia de mujeres en equipos de investigación.

Las leyes más importantes de este marco regulador son la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación de 2011; la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres². Estas leyes ya se están aplicando en los planes de igualdad de la propia Administración general del Estado, en los planes de igualdad de las universidades y de los organismos públicos de investigación, así como en la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y en el Plan Nacional de Investigación.

La ley de la ciencia contiene el grueso de la normativa aplicable a la investigación, que complementa las disposiciones recogidas en la ley de igualdad y en la de universidades. Exceptuando algunas breves menciones diseminadas en distintas partes de su texto, el grueso de la regulación contenida en la ley de la ciencia se concentra en la disposición adicional decimotercera. Implantación de la perspectiva de género. Interesa reproducir aquí su contenido íntegro para tener bien presente el marco en el que nos movemos³:

1. La composición de los órganos, consejos y comités regulados en esta ley, así como de los órganos de evaluación y selección del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación, se ajustará a los principios de composición y presencia equilibrada entre mujeres y hombres establecidos por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

² <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>; www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786.

³ www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-9617.

2. La Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica promoverán la incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en la investigación y la tecnología, de manera que su relevancia sea considerada en todos los aspectos del proceso, incluidos la definición de las prioridades de la investigación científico-técnica, los problemas de investigación, los marcos teóricos y explicativos, los métodos, la recogida e interpretación de datos, las conclusiones, las aplicaciones y los desarrollos tecnológicos, y las propuestas para estudios futuros. Promoverán igualmente los estudios de género y de las mujeres, así como medidas concretas para estimular y dar reconocimiento a la presencia de mujeres en los equipos de investigación.
3. El Sistema de Información sobre Ciencia, Tecnología e Innovación recogerá, tratará y difundirá los datos desagregados por sexo e incluirá indicadores de presencia y productividad.
4. Los procedimientos de selección y evaluación del personal investigador al servicio de las universidades públicas y de los organismos públicos de investigación de la Administración general del Estado, y los procedimientos de concesión de ayudas y subvenciones por parte de los agentes de financiación de la investigación, establecerán mecanismos para eliminar los sesgos de género que incluirán, siempre que ello sea posible, la introducción de procesos de evaluación confidencial. Dichos procesos habrán de suponer que la persona evaluadora desconozca características personales de la persona evaluada, para eliminar cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
5. La Estrategia Española de Innovación y el Plan Estatal de Innovación promoverán la incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en todos los aspectos de su desarrollo.
6. Los organismos públicos de investigación adoptarán Planes de Igualdad en un plazo máximo de dos años tras la publicación de esta ley, que serán objeto de seguimiento anual. Dichos planes deberán incluir medidas incentivadoras para aquellos centros que mejoren los indicadores de género en el correspondiente seguimiento anual.

Los apartados 1, 3, 4 y 6, se refieren a la presencia y participación de mujeres y hombres en el sistema de ciencia y tecnología. El amplio apartado 2 se centra en los estudios de género y de las mujeres y en la integración del género como una categoría analítica normalizada en la investigación en todas las etapas del proceso investigador y del ciclo de la política científica. El apar-

tado 5 cubre actuaciones en ambos aspectos en el desarrollo de los principales instrumentos de política científica y tecnológica de la propia Administración estatal (véase el Plan Estatal de Investigación y la Estrategia Española de Innovación). La Ley entra bien al detalle en varios aspectos. En particular, en lo referente a la introducción transversal del género en los contenidos de la investigación y la tecnología, en todo el ciclo de la política científica, así como en la promoción de la investigación sobre género y mujeres, ambas cosas recogidas en el apartado 2.

La Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-2020 ha incorporado como principio básico número 5: “La incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas de I+D+i para corregir la pérdida de capital humano asociada a la desigual incorporación de las mujeres y su desarrollo profesional en los ámbitos de la investigación científica y técnica, tanto en el sector público como en el empresarial”. Este principio conlleva la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación científica, técnica y de la innovación para enriquecer el proceso creativo y la obtención de resultados.

Bajo mi mandato como directora de la Unidad de Mujeres y Ciencia en el año 2014, la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación integró ocho medidas en el Plan Estratégico para la Igualdad de Oportunidades 2014-2016 (PEIO) de la Administración general del Estado. Estas medidas, de diferente calado, se encuentran en el subapartado 7.1, “Favorecer la generación de conocimiento”, y son las siguientes⁴:

191. *Refuerzo de una línea específica de proyectos de estudios de género, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación.*
192. *Velar por el cumplimiento de la introducción de la perspectiva de género, como una dimensión transversal, en la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación.*
193. *Apoyo de actividades complementarias a la investigación sobre igualdad de oportunidades, las mujeres y el género (congresos, seminarios, jornadas, etc.).*
194. *Creación de un grupo de trabajo conjunto con participación del Instituto de la Mujer, ANEP, Unidad de Mujeres y Ciencia, para crear un área de evaluación de proyectos de género.*

⁴ <http://www.inmujer.gob.es/actualidad/PEIO/docs/PEIO2014-2016.pdf>.

198. *Seguimiento de la aplicación de las disposiciones de la ley de la ciencia, en cuanto a la composición paritaria de los órganos, consejos y comités regulados en la misma, así como de los órganos de evaluación y selección del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación.*
199. *Fortalecimiento de la integración del principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación, así como en el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación, incorporando medidas concretas para estimular y dar reconocimiento a la presencia de mujeres en los equipos de investigación.*
200. *El Sistema de Información sobre Ciencia, Tecnología e Innovación recogerá, tratará y difundirá los datos desagregados por sexo e incluirá indicadores de presencia y productividad.*
201. *Adopción de medidas tendentes a reforzar la aplicación y seguimiento del principio de igualdad de trato y de oportunidades en los procedimientos de selección y evaluación del personal investigador al servicio de las universidades públicas y de los organismos públicos de investigación de la Administración general del Estado, así como en los procedimientos de concesión de ayudas y subvenciones, en colaboración con la Conferencia de Rectores.*

Las medidas 198, 199, 200 y 201 se refieren a la presencia y participación de mujeres y hombres en el sistema de ciencia y tecnología; las medidas 191, 192 y 194 se refieren a cuestiones relacionadas con la integración del género en los contenidos de la investigación; y la 193 tiene un carácter que permite cubrir actuaciones tanto en materia de género en el contenido de la investigación, como en materia de promoción de la participación de las mujeres.

A nivel europeo, los principales instrumentos que nos conciernen son la Comunicación del Espacio Europeo de Investigación de 2012 de la Comisión Europea (CE), y la regulación del programa marco de investigación europeo Horizonte 2020. La Comunicación del Espacio Europeo de Investigación marca directrices a los Estados miembros y demás agentes del sector. Esta comunicación establece la "igualdad de género y el género en el contenido de la investigación" como uno de sus cinco prioridades clave, junto con sistemas nacionales de investigación más efectivos; cooperación y competencia transnacional óptimas; un mercado laboral abierto para los investigadores; y, por último, circulación y transferencia óptimos de conocimiento científico.

En esta comunicación, la Comisión Europea invita a los Estados miembros a⁵:

1. Crear un marco legal y político y proporcionar incentivos para:
 - a. Suprimir barreras legales y de cualquier otro tipo para la contratación, retención y promoción de las investigadoras.
 - b. Abordar los desequilibrios de género en los procesos de toma de decisión.
 - c. Fortalecer la dimensión de género en los programas de investigación.
2. Desarrollar partenariados con las agencias financiadoras, las organizaciones científicas y las universidades para promover el cambio institucional y cultural sobre el género —a través de cartas, acuerdos, premios.
3. Asegurar que al menos el 40% del sexo infrarrepresentado participa en los comités encargados de evaluar personas y programas de investigación.

La Comisión Europea invita a las organizaciones y actores científicos a:

Aplicar el cambio institucional en relación con la gestión de recursos humanos, financiación, toma de decisiones y programas de investigación a través de Planes de Igualdad de Género dirigidos a:

1. Realizar evaluaciones de impacto/auditorías de procedimientos y prácticas para identificar sesgos de género.
2. Aplicar estrategias innovadoras dirigidas a corregir sesgos.
3. Definir objetivos y monitorizar el progreso a través de indicadores. (Traducción propia).

A través de esta comunicación, la CE da un fuerte impulso a las políticas de género en la ciencia, abarcando tanto a temas de presencia de mujeres como de integración del género en los contenidos de la investigación. Aunque una comunicación no tiene el mismo rango jurídico que una recomendación, y menos aún que una directiva, no es menos cierto que marca una pauta a los Estados miembros y a los demás agentes del sector. Estas pautas no vinculantes se refuerzan por la muy significativa batería de medidas introducidas en el programa marco Horizonte 2020 (H2020).

⁵ http://ec.europa.eu/research/era/era_communication_en.htm. Traducción propia.

De manera muy significativa y pionera, Horizonte 2020 promueve la integración transversal de las dimensiones de género en los proyectos de investigación financiados a través de las convocatorias de Grandes Retos⁶. Los Grandes Retos son convocatorias temáticas sobre temas predefinidos, y descritos con bastante detalle en las convocatorias, que pretenden aportar conocimiento científico a los grandes temas identificados para el desarrollo económico, político y social del continente.

La integración transversal de las dimensiones de género en estas convocatorias se hace a través de una pregunta introducida en los formularios, en la que los solicitantes deben indicar si el género es o no relevante a su propuesta, y, en caso afirmativo, cómo se pretende abordar. Esto es considerado como un criterio más de calidad en la evaluación y posteriormente, en caso de aprobación, recogido en el contrato. Los evaluadores de propuestas deben también considerar positivamente la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los equipos de investigación.

Otros dos mecanismos adicionales incluidos en el H2020 para promover la integración transversal de las dimensiones de género son los siguientes. El primero es que H2020 identifica algunos temas específicos en los que el género es una dimensión relevante que se debe considerar ("flagged topics"). Es decir, la descripción de estos temas en el plan de trabajo de las convocatorias considera que el género es importante y relevante para su abordaje, y los solicitantes están obligados a considerar el género en sus propuestas. Un segundo mecanismo adicional es que H2020 considera un ítem elegible entre los financiables por los proyectos la formación en materia de género.

Además Horizonte 2020 tiene un subprograma específico de financiación en materia de género y política científica dentro del programa SWAFS, Science with and for Society. Este subprograma ha cambiado varias veces de nombre. No se trata de un programa propiamente dicho de financiación a los estudios de género, sino de un programa cuyo objetivo es apoyar la igualdad de género en la política científica europea.

Por último, Horizonte 2020 establece objetivos para la participación equilibrada de mujeres y hombres en los procesos de toma de decisión, en los paneles evaluadores y en los grupos asesores. H2020 cuenta con una base de datos de expertos evaluadores en la que se ha incluido el género como un campo específico, lo que permite a la Comisión nombrar expertos en género para participar en los paneles evaluadores. Esta última medida incide tanto

⁶ Estos criterios para la integración transversal de las dimensiones de género no se aplican a la parte del H2020 que se financia a través del European Research Council.

en la presencia de mujeres en los comités y paneles, como en la integración de las dimensiones de género, pues permite incorporar personas expertas en los procesos de evaluación de la calidad de las propuestas.

Cabe señalar que la Comisión Europea ha publicado un vademécum donde se resume toda la información sobre el género en H2020 para uso de los participantes en el programa, y que elabora indicadores de cumplimiento de sus objetivos, que incluyen entre otros el porcentaje de proyectos que integran las dimensiones de género, los porcentajes de hombres y mujeres en paneles y comisiones, y la participación de mujeres en los equipos investigadores.

3. PRESENCIA DE MUJERES EN LAS CONVOCATORIAS COMPETITIVAS DE INVESTIGACIÓN

Los datos más recientes disponibles recogidos por el documento *Científicas en cifras 2013* muestran diferencias significativas en la participación de mujeres y hombres en las distintas convocatorias competitivas del Plan Nacional, que no parece se vayan reduciendo con el tiempo.

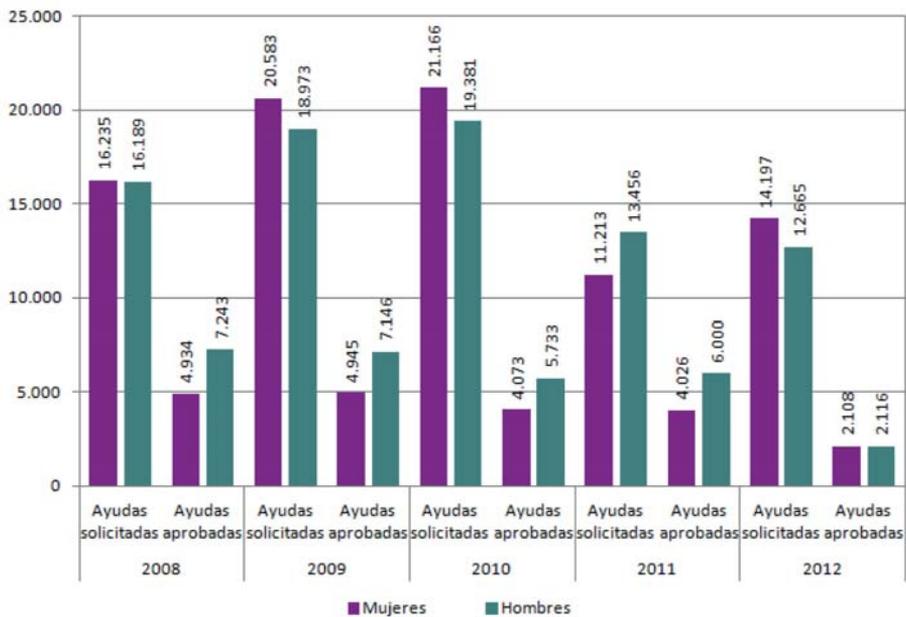


Figura 1. Distribución por sexo de las ayudas solicitadas y concedidas en las convocatorias de recursos humanos del Plan Nacional de I+D+i. 2008-2012. Fuente: *Científicas en cifras 2013*.

En la figura 1 se observa un patrón bastante consistente de alta participación de las mujeres en las convocatorias de recursos humanos del plan entre los años 2008 y 2012, sólo por debajo de la de los hombres en el año 2011. Sin embargo, la tasa de éxito es consistentemente superior entre los hombres, exceptuando para el año 2012, un año en que el número total de ayudas sufre una reducción sustancial y en el que es prácticamente igual para ambos.

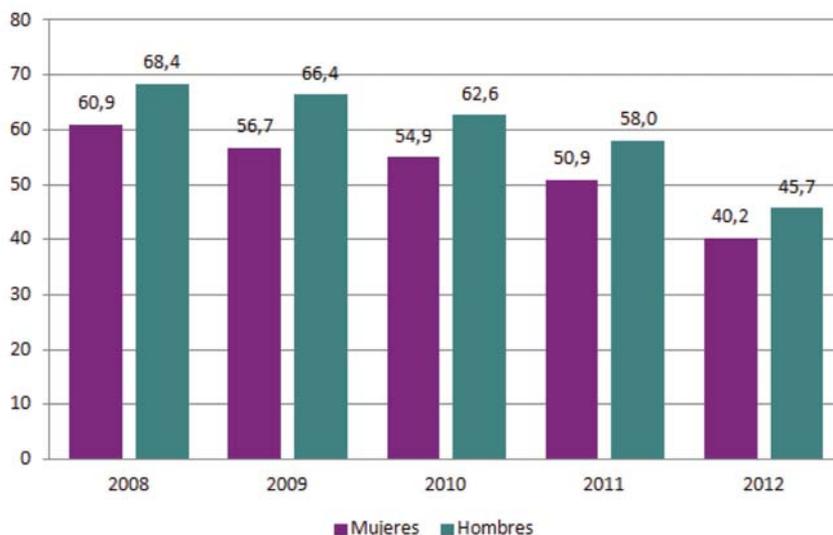


Figura 2. Distribución de hombres y mujeres en los equipos participantes en los proyectos aprobados en relación con los solicitados, en la convocatoria de investigación fundamental no orientada del Plan Nacional de I+D+i. 2008-2012. Fuente: *Científicas en cifras 2013*.

La figura 2 muestra una diferencia de participación entre mujeres y hombres en los equipos de investigación de la convocatoria de investigación no orientada, de alrededor de 8 puntos, que se mantiene prácticamente constante en el período de cinco años de 2008 a 2012, sólo con una ligera reducción de la brecha en el último año que no es posible, a falta de datos más recientes, saber si está o no marcando una tendencia.

En la figura 3 se observa una diferencia de 7,2 puntos en la tasa de éxito a favor de los hombres investigadores principales durante el período acumulado 2009-2012, para el programa de proyectos de investigación no orientada

del Plan Nacional. Se observa asimismo que el número total de proyectos dirigidos por hombres es prácticamente el doble del número de proyectos dirigidos por mujeres.

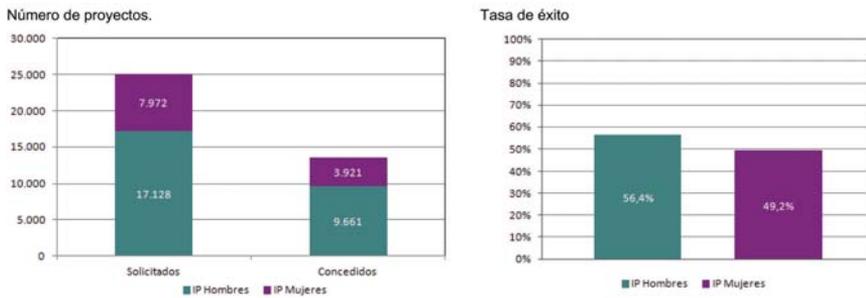


Figura 3. Investigadores/as principales en convocatorias de proyectos de investigación fundamental no orientada del Plan Nacional de I+D+i. 2009-2012 acumulado. Fuente: *Científicas en cifras 2013*.

De entre las medidas recogidas relativas a la promoción de las mujeres en la ciencia en el Plan Estratégico para la Igualdad de Oportunidades 2014-2016 (PEIO), la que tiene más recorrido es la número 200, según la cual «*el Sistema de Información sobre Ciencia, Tecnología e Innovación recogerá, tratará y difundirá los datos desagregados por sexo e incluirá indicadores de presencia y productividad*». Esta medida se refiere fundamentalmente a la elaboración y publicación de las estadísticas bianuales *Científicas en cifras*, que recogen la situación de hombres y mujeres en la investigación española. La elaboración de estadísticas es fundamental para conocer la situación y su evolución, y como base para la elaboración de medidas y apoyo a las actuaciones.

Estas estadísticas se iniciaron en el año 2006 desde el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, siendo Capitolina Díaz directora de la Unidad de Mujeres y Ciencia, con el título *Académicas en cifras*. Desde entonces se han publicado dos ediciones, *Científicas en cifras 2011* y *Científicas en cifras 2013*, con la siguiente edición a punto de salir a la fecha de publicación de este artículo⁷. El contenido de esta publicación se ha ido actualizando y se ha modi-

⁷ Sánchez de Madariaga, Inés (coord.), 2014, *Científicas en cifras 2013. Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión científica*, Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad. www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Cientificas_cifras_2013.pdf.

ficado en las sucesivas ediciones, de tal manera que el contenido de su edición 2013 se aproxima en estructura e indicadores utilizados al de las estadísticas europeas *She Figures*.

Posteriores ediciones podrían mejorarse con datos sobre presencia de mujeres en las comisiones evaluadoras, así como en las solicitudes y concesiones de sexenios de investigación y en las acreditaciones de ANECA.

Además de la publicación *Científicas en cifras*, los indicadores del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación que publica la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECyT) han integrado un mayor número de indicadores desagregados por sexo de los que incorporaban en ediciones anteriores.

En aplicación de la medida 199, se ha realizado una actuación relevante en el Programa de Excelencia Severo Ochoa. Esta medida tiene como objetivo “crear acciones concretas para estimular y dar reconocimiento a la presencia de mujeres en los equipos de investigación para el fortalecimiento de la Integración del principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación, así como en el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación”. La actuación desarrollada en el Programa de Excelencia Severo Ochoa se refiere a la composición de los comités de evaluación. La convocatoria del programa establece que, en la evaluación y selección, las comisiones que puedan conformarse procurarán la paridad entre hombres y mujeres. El programa otorga de 0 a 5 puntos si el organismo cuenta con un plan de actuación específico para corregir las desigualdades de género en la incorporación y promoción del personal.

Esta medida 199 podría además recoger una reedición de una actuación que existió en anteriores ediciones del Plan Nacional y que fue suprimida hace años por dificultades de aplicación. Según esta actuación, se otorgaba una pequeña puntuación añadida, inferior al margen de error, a las propuestas que tuvieran mejor presencia de mujeres en los equipos de investigación o que tuvieran mujeres como investigadoras principales (IP). Es un tipo de actuación similar a la recogida en Horizonte 2020 para promover la presencia de mujeres en los equipos investigadores. Sería conveniente revisar qué forma concreta podría tomar una medida de este tipo actualmente y explorar si las dificultades de gestión existentes hace años pudieran ser solventadas hoy en día.

En aplicación de la medida 198, seguimiento de la aplicación de las disposiciones de la ley de la ciencia, en cuanto a la composición paritaria de los

órganos, consejos y comités regulados en la misma, así como de los órganos de evaluación y selección del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación, y de la parte relativa al seguimiento de la 201, sería necesario elaborar los indicadores relevantes y publicar los informes resultantes. Esto podría hacerse separadamente o como parte integrante de sucesivas ediciones de las estadísticas *Científicas en cifras*, y debería incluir los datos de las evaluaciones sexenios, de las acreditaciones de ANECA y de las comisiones de contratación y promoción de las universidades y los OPI.

La medida 201 debería contar con la colaboración del Ministerio de Educación por su competencia sobre el personal docente e investigador de las universidades, que es donde se realiza una gran parte de la investigación española. Y ciertamente, como indica en su propia descripción, con la Conferencia de Rectores, que representa a las universidades: "Adopción de medidas tendentes a reforzar la aplicación y seguimiento del principio de igualdad de trato y de oportunidades en los procedimientos de selección y evaluación del personal investigador al servicio de las universidades públicas y de los organismos públicos de investigación de la Administración general del Estado, así como en los procedimientos de concesión de ayudas y subvenciones, en colaboración con la Conferencia de Rectores".

Sería necesario conocer mejor, a través de estudios científicos, a qué obedecen las diferencias, considerando variaciones entre programas y por campos científicos. Sería necesario igualmente hacer un análisis con perspectiva de género de los criterios de evaluación aplicados en las contrataciones y promociones, examinando cómo se realizan y cómo se miden, y, en su caso, definiendo criterios para su flexibilización. Un ejemplo claro de esto último serían las estancias en el extranjero y las formas de computarlas. En materia de datos, indicadores y seguimiento, es todavía necesario mejorar, regularizar y mantener las series estadísticas, ampliándolas a indicadores hasta ahora no cubiertos, especialmente en ámbitos de evaluación como son los mencionados de sexenios y acreditaciones.

En conjunto, es mucho lo que se puede hacer todavía para avanzar en suprimir los sesgos y barreras en la evaluación de proyectos, sexenios, y en las distintas etapas de la carrera profesional, por parte de los dos ministerios competentes, la Conferencia de Rectores y las propias universidades y OPI. Varias participantes presentes en la reunión del grupo de trabajo manifestaron su preocupación por cómo el fomento de los centros de excelencia puede estar contribuyendo a descapitalizar las universidades, lo que se sumaría al largo efecto económico de la crisis sobre éstas, y también por cómo este tipo

de política podría estar afectando más a las mujeres, que son quienes se encuentran en situación de mayor precariedad, agravando la segregación.

4. DIMENSIONES DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE GÉNERO Y DE LAS MUJERES

¿Qué medidas se han puesto en práctica en materia de integración transversal del género en los contenidos de la investigación, y de estudios de género y de las mujeres? En este apartado me referiré a la implementación de las medidas 191, 192 y 194 del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades, que son las que abordan estos temas.

La medida 192, “Velar por el cumplimiento de la introducción de la perspectiva de género, como una dimensión transversal, en la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación”, se ha abordado hasta ahora de manera sólo parcial a través de la introducción de una pregunta en los formularios de presentación de proyectos. Con el objetivo de promover la dimensión de género como una cuestión transversal en la investigación, el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 introdujo en el año 2014 en el formulario de solicitud de proyectos una pregunta enunciada de la siguiente forma: “Si su proyecto investiga los seres humanos, ¿cree que el sexo (hombre/mujer) de los temas analizados puede afectar a los resultados de la investigación? Sí/No”.

Se optó por hacer la pregunta más breve posible. Esta pregunta, aunque simplificada, está inspirada en la pregunta incluida en el programa marco europeo de investigación Horizonte 2020. A diferencia de la pregunta incluida en el programa europeo, no pide que se argumente la respuesta negativa, ni da referencias para consulta (por ejemplo a la web del proyecto Gendered Innovations), ni obliga a explicar cómo se va a considerar en caso positivo. La utilización sólo del término sexo y no del término género parece obviar cuestiones sociales y culturales; la referencia únicamente a personas obvia las menciones a animales y a tejidos que son fundamentales en la investigación biomédica, como indica el proyecto europeo Gendered Innovations. A diferencia del Horizonte 2020, los evaluadores no reciben un *briefing* (indicaciones y criterios) en la materia previamente a la evaluación. En aras a la brevedad y la simplificación, en el camino se han dejado cosas importantes y la pregunta corre el riesgo de parecer irrelevante, arbitraria o caprichosa a personas no previamente familiarizadas con el tema.

La medida habla de *velar por el cumplimiento*, lo cual debería implicar actuaciones más allá de la introducción de una pregunta —mejorable— en el cuestionario. Entre éstas se podrían replicar algunas de las medidas ya aplicadas por la Comisión Europea: señalar temas que requieren la consideración del género; elaborar indicadores como el porcentaje de proyectos que integran dimensiones de género; crear bases de datos de personas expertas en género en los distintos campos del Plan Nacional e incorporar a estas personas a los comités de evaluación; hacer *briefings* previos a los evaluadores; publicar un vademécum que sirva de hoja de ruta a los investigadores.

Particularmente relevante es la medida 191, “Refuerzo de una línea específica de proyectos de estudios de género, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación, referida al Programa FEM”. Éste es un subprograma dentro del Plan Estatal que se ha consolidado desde su creación en 2009, cuando Otilia Mo, siendo directora general de Investigación, integró en el Plan Nacional una línea de investigación sobre estudios de las mujeres, feministas y del género que previamente venía siendo un programa propio del Instituto de la Mujer. Si bien la idea inicial era transferir este programa al entonces llamado Plan Nacional, para que la investigación sobre género formara parte normalizada de éste, el Instituto de la Mujer optó por mantener su propio programa de financiación a proyectos de investigación en paralelo, restituyéndolo en el año 2010. El programa de financiación a proyectos que mantiene el Instituto de la Mujer es pequeño y sus temáticas dirigidas según las prioridades que marca el instituto.

Como el resto de programas del Plan Estatal, el Programa FEM está coordinado por una persona de la universidad, externa al ministerio y nombrada por éste, y es evaluado en un proceso mixto por expertos de ANEP y del ministerio. Este programa se gestiona dentro del Programa de Ciencias Sociales y Humanidades y no tiene asignado un presupuesto específico. Según han manifestado públicamente sus gestores, el programa no tiene un tope presupuestario, y los proyectos evaluados positivamente reciben financiación; es decir, ningún proyecto que pasa la evaluación de calidad se queda sin financiar. La figura 4 ofrece datos comparativos de este pequeño programa en relación con el total del Plan Nacional para el período acumulado 2009-2012.

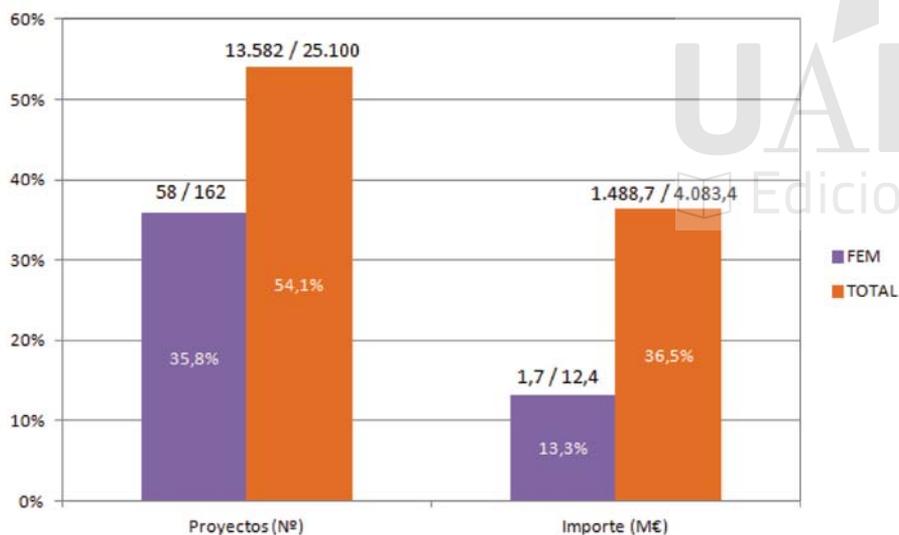


Figura 4. Tasa de éxito e importe concedido respecto al importe solicitado, en proyectos presentados al Programa FEM en relación con el total del Plan Nacional de I+D+i. Fuente: *Científicas en cifras 2013*, Ministerio de Economía y Competitividad.

Se observa que el Programa FEM tiene una tasa de éxito casi 20 puntos inferior a la media del Plan Nacional, con un 35,8% en comparación con la media de 54,1%. Esto corresponde a un total de 58 proyectos concedidos sobre un total de 162 solicitudes (13.582 proyectos concedidos sobre un total de 25.100 solicitudes para el total del plan). En cuanto a las cantidades financiadas, la desproporción es aún mayor, con más de 23 puntos de diferencia, con sólo un 13,3% concedido sobre el total solicitado, en comparación con un 36,5% para el total del plan (un importe total en millones de euros concedidos de 1,7 sobre 12,4 solicitados, para un total de 1.488,7 concedidos sobre 4.083,4).

Estas diferencias notables han sido atribuidas públicamente por las personas responsables del programa a distintos factores, principalmente a la escasa internacionalización de los estudios de género en nuestro país, y a la escasa calidad de las propuestas. Dada la abundante evidencia empírica existente sobre los dobles estándares en la evaluación del trabajo que realizan las mujeres en el ámbito científico y académico, valdría la pena realizar un estudio en profundidad que permita ir más allá de observaciones anecdóticas o de opiniones personales no sustentadas por evaluaciones rigurosas ni por estudios empíricos realizados con solvencia metodológica.

Muy bien podría ser que se estuviera aplicando un criterio más estricto en este campo que en otros campos del plan estatal. Por ejemplo, es posible, ciertamente, que el campo esté poco internacionalizado; pero deberíamos preguntarnos si este criterio se aplica de la misma manera en otros campos. Dispongo de evidencia anecdótica de mi campo de conocimiento, el urbanismo, de varios proyectos concedidos a IP que no dominan otra lengua que el español, lo cual es un indicio claro de escasa internacionalización. ¿Son tan exigentes los evaluadores en esta área como los evaluadores en el programa FEM? Esta pregunta me parece legítima a la vista de la muy abundante evidencia empírica internacional sobre dobles estándares inconscientes y plus de exigencia que se aplica al trabajo realizado por mujeres.

Sería muy necesaria una valoración independiente y externa de este programa que mirara a los criterios de calidad, a las cantidades financiadas, a los perfiles de los evaluadores y a las instrucciones que reciben, a las argumentaciones aportadas, etc., que permita entender mejor las causas de diferencias tan llamativas en las tasas de éxito y en las cantidades financiadas. Este estudio podría ser impulsado, por ejemplo, desde el grupo de trabajo creado en aplicación de la medida 194, dirigida a promover un área de evaluación en materia de género.

Por último, la medida 194, "Creación de un grupo de trabajo conjunto con participación del Instituto de la Mujer, ANEP, Unidad de Mujeres y Ciencia, para crear un área de evaluación de proyectos de género", establece un marco de trabajo interno a la Administración pública con presencia de la responsable de igualdad en la Secretaría de Estado de I+D+i, de la responsable de universidades e investigación del Instituto de la Mujer y de Igualdad de Oportunidades, y de la persona responsable de la Agencia Nacional de Evaluación. Es ésta una medida operativa de organización interna en cuyo marco abordar cuestiones importantes para avanzar en la consolidación de los estudios de género en nuestro país desde las competencias propias de los organismos que financian la investigación.

En particular se especifica como objetivo "crear un área de evaluación de proyectos de género". Parece éste un objetivo fundamental para la consolidación de los estudios de género en nuestro país. Una consolidación que implicaría, obviamente, actuaciones adicionales desde otras instancias, en particular desde el Ministerio de Educación.

Es importante señalar que la consolidación de los estudios de género y de las mujeres es fundamental, y yo diría que previa a la integración transversal de las dimensiones de género en otros campos de investigación. Sería un error

que las políticas se centraran sólo o fundamentalmente en la transversalización del género en los distintos retos o áreas de investigación recogidos por el plan, sin una financiación más sustancial que la actual al programa específico y sin una consolidación del área de género.

Porque, ¿cómo se va a crear la *expertise*, el conocimiento específico, una masa crítica de investigadoras e investigadores con conocimientos sólidos en materia de género sin financiación específica? ¿Es que no es esto lo que se hace en otros campos? Es indispensable la consolidación del programa de estudios de género si queremos con el tiempo avanzar en la transversalización del género en los múltiples campos de investigación recogidos por el plan.

5.

Acoso sexual y violencia de género en las universidades

ESPERANZA BOSCH
*Directora de la Oficina de Igualdad entre Mujeres
y Hombres de la Universitat Illes Balears*



1. INTRODUCCIÓN

El acoso sexual es una forma de violencia contra las mujeres que puede darse tanto en el ámbito laboral como académico y que constituye un delito reconocido en países como el nuestro.

Podemos adelantar ya cuatro puntos esenciales, que creemos que sitúan este delito en su contexto:

- Es una forma de violencia de género.
- Se produce en entornos sexistas.
- Tiene lugar en un contexto de abuso de poder (de género).
- Aunque esté reconocido legalmente, todavía es muy invisible socialmente.

A continuación vamos a repasar brevemente cuál ha sido el origen de este concepto y en qué contexto surge.

El concepto acoso sexual (*sexual harassment*) fue empleado por primera vez en 1974 durante un curso dictado en la Universidad de Cornell (EE. UU.) por un grupo de feministas para analizar sus experiencias con los hombres en el mundo laboral y referirse al comportamiento masculino que negaba su valor y que, aunque superficialmente tenía apariencia sexual, constituía, en realidad, un ejercicio de poder.

Así, el acoso sexual es un problema de poder, no un problema sexual, que incluye el empleo de la autoridad para exigir satisfacciones sexuales e imponer requerimientos sexuales indeseados para la víctima en el contexto de una relación. (Ana L. Kornblit y Mónica Petracci, 2002).

Pero también es necesario remarcar que, como señalan autoras como Begoña Pernas y colaboradoras (2000), el acoso sexual no es un problema de poder jerárquico sino de poder de género; es, según Teresa Torns y colaboradoras (1996), una expresión del patriarcado en el mundo laboral... y académico.

Siguiendo con la implantación de este concepto, se produce en EE. UU. una evolución en su uso y estudio (Alemany *et al.*, 2001; Pernas *et al.*, 2000) que podríamos resumir así:

- A partir de 1975 se generaliza su utilización;
- En 1979 la jurista Catherine McKinnon lo introduce en la legislación de ese país;
- En los años 80 comienza a considerarse como un problema socialmente relevante y se multiplican los estudios teóricos y empíricos sobre diferentes aspectos psicosociales del acoso, tanto en centros de trabajo como en ámbitos universitarios.

Y desde finales de los 80 los esfuerzos se centran en afinar su definición y analizar su magnitud.

Debemos recordar que este proceso de generalización del concepto va a correr paralelo a las diferentes actuaciones de los máximos organismos internacionales (ONU, OMS, Unesco, UNIFEM...) realizadas con objeto de visibilizar, en primer término, y erradicar, como objetivo final, las diferentes formas de violencia contra las mujeres en el mundo:

- Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, de 1979;
- Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, de 1993;
- Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial de la ONU sobre la Mujer, de 1995;
- El acoso sexual y por razón de sexo constituyen violencia de género, de hecho según la ONU (2006), el acoso sexual se considera violencia contra las mujeres en la comunidad.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, artículo 7:
 1. Sin perjuicio de lo establecido en el Código Penal, a los efectos de esta Ley constituye acoso sexual cualquier comportamiento, verbal o físico, de naturaleza sexual que tenga el propósito o produzca el efecto de atentar contra la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo.
 2. Constituye acoso por razón de sexo cualquier comportamiento realizado en función del sexo de una persona, con el propósito o el efecto de atentar contra su dignidad y de crear un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo.

2. TIPOS DE ACOSO SEXUAL

En general podemos señalar dos tipos de acoso sexual, que definimos a continuación:

2.1. ACOSO AMBIENTAL

Es aquella conducta (ejercida por superiores jerárquicos o por personas de igual o inferior nivel o por terceras partes, como clientela, proveedores, etc.) que crea un entorno laboral intimidatorio, hostil o humillante para la persona que es objeto de la misma.

2.2. ACOSO SEXUAL VERTICAL O *QUID PRO QUO*

Literalmente significa “esto a cambio de eso”, por lo que se le conoce también como “chantaje sexual” o “acoso de intercambio”. Supone necesariamente que el agresor se encuentra en una situación de superioridad jerárquica o genérica respecto de la víctima, superioridad de la que se vale para ejercer presión sobre ella.

La principal característica de esta modalidad de acoso se encuentra en que de la aceptación o rechazo de los avances sexuales se desprende una inmediata consecuencia de tipo laboral o académica, ya sea en el acceso al empleo o en las condiciones de trabajo (contratación, salarios, ascensos, traslados, capacitación, etc.), llegando incluso a provocar el despido injustificado de la víctima.

Por otra parte, podríamos clasificar el acoso sexual de la siguiente manera:

Acoso leve:

- Chistes de contenido sexual sobre la mujer.
- Piropos.
- Comentarios sexuales.
- Pedir reiteradamente citas.
- Acercamiento excesivo.
- Hacer gestos y miradas insinuantes.

Acoso grave:

- Hacer preguntas sobre su vida sexual.
- Hacer insinuaciones sexuales.
- Pedir abiertamente relaciones sexuales sin presiones.
- Presionar después de la ruptura sentimental con una compañera/o.

Acoso muy grave:

- Abrazos, besos no deseados.
- Tocamientos, pellizcos.
- Acorralamientos.
- Presiones para obtener sexo a cambio de mejoras o amenazas.
- Realizar actos sexuales bajo presión.
- Asalto sexual.

(Instituto de la Mujer, 2006).

3. VIOLENCIA SEXUAL Y ACOSO EN LAS UNIVERSIDADES

En palabras de Noelia Igareda y Encarna Bodelón (2013), las violencias sexuales tienen lugar en las universidades, como en cualquier otro entorno de nuestra sociedad. La violencia sexual, como una forma de violencia de género, cruza clases sociales, niveles educativos, culturas y religiones. Se podría pensar que el mayor nivel educativo de las estudiantes sería una herramienta suficiente de prevención y actuación frente a una eventual agresión sexual. La falta de denuncias conduce a las autoridades universitarias a considerar que se trata de un fenómeno muy extraño en los campus universitarios, de ahí, la invisibilidad del fenómeno y también la falta de medidas de actuación específica de prevención y actuación en casos de violencia de género y violencia sexual en particular. Se trata, sin duda, de un problema incómodo para las autoridades académicas.

Sin embargo, es importante recordar que algunas encuestas de victimización muestran que las mujeres con estudios universitarios no estarían libres de sufrir violencias machistas. En el caso de *L'enquesta de violència masclista a Catalunya* (Generalitat de Catalunya, 2010), la prevalencia de la violencia machista de especial impacto subjetivo, como es el caso de las agresiones sexuales en función del nivel educativo aporta los siguientes datos: un 7,7% entre las que tienen estudios primarios, un 10,6% entre las que tienen secundarios obligatorios, un 9,9% entre las que tienen estudios secundarios postobligatorios, y un 8,8% entre las que tienen estudios superiores. Es decir, en el conjunto de la población femenina las mujeres universitarias tendrían una cifra de victimización muy semejante a otros colectivos e incluso superior al colectivo con estudios primarios. Ahora bien, la misma encuesta indica que, comparando franjas de edad, las mujeres entre 18 y 29 años y con estudios primarios son objeto de una victimización del 20,9%, mientras que la prevalencia entre mujeres con estudios superiores de esa misma franja de edad sería del

9,5%. Eso indicaría una victimización menor de las mujeres universitarias jóvenes que la de otras mujeres jóvenes (Encarna Bodelón, 2014).

Por otra parte, un estudio reciente de la Asociación Americana de Universidades revela que una de cada cinco jóvenes ha sido víctima de agresiones sexuales.

Este estudio asegura que más de un 20% de las estudiantes de grado fueron víctimas de agresiones sexuales en 27 campus universitarios de Estados Unidos en el último año; un 5% de los jóvenes matriculados también lo fueron. Todo ello se desprende del estudio realizado en abril de 2015 por la Asociación Americana de Universidades (AAU) y en el que participaron 150.000 jóvenes de instituciones tan prestigiosas como Harvard (Boston), Columbia (Nueva York) y Yale (Connecticut).

Más de la mitad de las estudiantes no habían denunciado lo sucedido porque «no lo consideraban lo suficientemente serio»; un 36% de las víctimas de violación con penetración no lo habían hecho por este motivo. Otra de las razones esgrimidas por casi un 40% de los participantes para no informar era la «vergüenza» y la dificultad emocional que conlleva confesar lo ocurrido.

Éste sería uno de los trabajos más ambiciosos de los realizados hasta el momento sobre violencia sexual en las universidades estadounidenses —que incluye violaciones y tocamientos a la fuerza o sin consentimiento por incapacidad ante el consumo de alcohol o drogas—.

Por otro lado, y en relación a un tema complejo como son las denuncias de este tipo de delito, hay que recordar que, en términos generales y para las diferentes formas de violencia contra las mujeres, hay coincidencia en señalar que éstas constituyen únicamente una pequeña parte del total de casos que realmente ocurren. Por eso, se habla así de un fenómeno oculto y suele emplearse la metáfora del iceberg para referirse a él por considerar que sólo sale a la superficie entre un 5 y 10% de los casos que realmente ocurren.

Problemas a la hora de plantear una denuncia:

Sin duda, los motivos por los que el número de denuncias es tan bajo en proporción a la incidencia que se conoce del problema son variados, y sigue siendo objeto de estudio e investigación, como también lo es en el caso de la violencia en el marco de la pareja o expareja. Podemos adelantar algunos de estos motivos:

1. La dificultad para definir la naturaleza de lo que constituye una situación de acoso. Para la interpretación de una conducta como acoso entran en juego las percepciones sociales de las personas (acosadoras y acosadas) y, con ellas, los estereotipos, creencias y mitos relacionados.

2. El clima organizacional y su nivel de tolerancia hacia estos comportamientos (desde la propia negación del problema hasta la tolerancia cero) dificultarían y/o facilitarían la visibilización del problema y la posible respuesta de la persona acosada.
3. Propias de la persona acosada, como vergüenza, culpa y miedo a las consecuencias negativas de denunciarlo, como el despido, problemas académicos etc.

En todo caso, parece evidente que existe un cierto nivel de confusión en cuanto a la clara determinación de qué conductas pueden ser tipificadas como de acoso sexual, tanto a nivel general como dentro de la comunidad universitaria.

En este sentido, voy a exponer brevemente los resultados de un proyecto realizado en el marco de las subvenciones destinadas a la realización de investigaciones relacionadas con estudios feministas, de las mujeres y del género del Instituto de la Mujer, convocatoria 2009. Los objetivos que nos marcamos fueron:

Estudio I: realizar un seguimiento de la evolución de las medidas sobre acoso sexual en los planes de igualdad en las universidades españolas.

Delimitar de qué tipo de medidas se trata y delimitar también qué medidas se habían implementado y la hoja de ruta para el resto de ellas, ya que la situación de crisis hacía difícil analizar la senda prevista o cualquier previsión a medio y largo plazo.

Cumplir el objetivo general 2: replicar el estudio sobre percepción de acoso sexual realizado anteriormente, incorporando a la información del alumnado y PDI (que se obtuvo en dicho estudio previo) la correspondiente al PAS.

Para ello se llevó a cabo la administración del cuestionario que evalúa qué comportamientos se consideran como acoso sexual, elaborado para una investigación previa (Bosch, 1998; Bosch y Ferrer, 2000), a los tres colectivos de la comunidad universitaria (PDI, PAS y alumnado), ha permitido dar cumplimiento a los objetivos específicos propuestos.

El cuestionario consta de 38 ítems y, como hemos dicho, su finalidad es estudiar los comportamientos que pueden constituir acoso sexual. Para ello, se les pide a las personas que clasifiquen los ítems señalando para cada uno de ellos en cuál de las cuatro categorías consideradas ("acoso sexual", "otros delitos", "comportamiento grosero", "comportamiento normal entre adultos") lo incluirían. Por otra parte, tienen que señalar la ocurrencia de los ítems (es decir, si han vivido algunas de las experiencias descritas) marcando la fre-

cuencia (“nunca”, “alguna vez”, “bastantes veces” o “muchas veces”). Y por último, también, se les requiere señalar si han sido testigos/as de la ocurrencia de algunos de los comportamientos que consideran como acoso sexual (“No, nunca”, “Sí, en alguna ocasión”, “Sí, a menudo”) (Bosch *et al.*, 2009).

Así, y por lo que se refiere al objetivo específico 1 (comprobar la existencia de modificaciones en los comportamientos que se consideran como acoso sexual y aquellos que no), los resultados obtenidos muestran que en el caso del PDI se habrían producido variaciones muy ligeras entre ambos momentos temporales, mientras que, en el caso del alumnado, las variaciones que se encontraron fueron más amplias. Sin embargo, en aquellos casos en los que hay cambios, éstos no se refieren tanto a la clasificación de los ítems en una u otra categoría (que apenas varía con el tiempo), como a la proporción de personas que consideran cada comportamiento dentro de una u otra categoría.

Los cambios observados indican una evolución positiva en ciertos aspectos (por ejemplo, un incremento de la proporción de quienes consideran como acoso sexual algunos de los ítems analizados), pero también algunos indicios preocupantes (como el incremento de la proporción de quienes consideran como normales o groseros comportamientos que claramente son chantaje sexual). Igualmente, sigue habiendo un cierto porcentaje (pequeño, pero preocupante) de personas que continúan considerando que nada es acoso y, dicho de otro modo, que todo vale. Se trata de un resultado que, por similitud con lo que ocurre en otras formas de violencia, puede estar ocultando a potenciales acosadores.

Otro aspecto llamativo de estos cambios tiene que ver con el descenso en los niveles de acuerdo; es decir, mientras en el estudio previo se alcanzaban incluso proporciones de acuerdo del 100% (o cercanas) en la consideración de los ítems de contenido más explícito, en el estudio actual no se superan proporciones de acuerdo del 85% en la consideración de esos mismos ítems.

Los análisis realizados permitieron también dar cumplimiento al objetivo específico 2.2. (comprobar si se habrían producido modificaciones en la influencia de las variables género y estatus sobre la percepción de lo que es el acoso sexual) indicando que, efectivamente, la variable género continúa marcando de modo importante la percepción de acoso sexual. En cuanto al estatus, si bien el profesorado era el que maneja un concepto de lo que es acoso sexual más amplio que el alumnado, la incorporación del PAS añadió una nueva perspectiva, de manera que los hombres y, muy especialmente, las mujeres del PAS serían quienes tendrían una concepción más inclusiva de lo que es acoso sexual. Las características estructurales de la organización del trabajo

para este colectivo, junto con la formación específica sobre riesgos laborales, podrían ayudarnos a explicar la mayor sensibilización de este colectivo hacia este problema.

En todo caso, los resultados obtenidos corroboraron una de las hipótesis: seguirá existiendo entre las personas que integran la comunidad universitaria un efecto de género y estatus en la percepción de los comportamientos que constituyen acoso sexual, de modo que el efecto del género sigue dándose y opera en el mismo sentido (las mujeres perciben más comportamientos como acoso sexual que los varones) y, además, existen diferencias importantes en la percepción de qué es (o no) acoso sexual entre los tres colectivos que componen la comunidad universitaria.

Cabe señalar que entre esos tres colectivos, y también entre los hombres y las mujeres, hay un acuerdo básico en considerar como acoso sexual los comportamientos muy graves (con un importante componente físico y de chantaje sexual para mantener una relación sexual no consentida), y es en el acoso ambiental donde surgen las diferencias importantes, de modo que el alumnado es el más restrictivo a la hora de definir lo que entiende por acoso sexual, ciñendo su definición a comportamientos de chantaje, mientras el PDI y, especialmente el PAS, son los más inclusivos a la hora de definir lo que es acoso y, además de comportamiento de chantaje, incluyen también otros que constituyen acoso sexual ambiental y, dentro de cada colectivo, los hombres son más restrictivos y las mujeres más inclusivas.

4. CONSECUENCIAS EN LAS VÍCTIMAS

Sea como sea, el acoso sexual es un tipo de violencia de género que, aunque su impacto en una persona estará moderado por factores relacionados con su mayor o menor vulnerabilidad, no cabe duda de que, en general, afecta de una manera muy negativa tanto a la víctima como al proceso productivo, ya que genera absentismo, bajas por enfermedad, menor productividad debido al descenso de la cantidad y calidad del trabajo y a la menor motivación para el trabajo o estudio.

También se han detectado toda una serie de sintomatología asociada al estrés, como estados de ansiedad y depresión, sentimientos de desesperación y de indefensión, de impotencia, de ira, de aversión, de infravaloración, de baja autoestima, así como trastornos del sueño, dolor de cabeza, problemas gastrointestinales, náuseas, hipertensión, úlceras, etc.

El acoso sexual y el acoso por razón de sexo tienen consecuencias en los distintos ámbitos de la vida (familiar, social y laboral) de quienes lo padecen, tanto en el aspecto psicológico como en el físico. Entre los efectos más comunes se encuentran:

1. Inseguridad o inquietud en el trabajo o centro de estudios.
2. Sentimiento de estar en un entorno intimidatorio.
3. Tendencia a querer quitarle importancia al hecho, justificándolo de alguna manera.
4. Sentimiento de ser tratadas como objetos sexuales, sin tener en cuenta su valía personal o profesional.
5. Tensión en el trabajo o centro académico, miedo a determinadas situaciones.

Se puede llegar, en casos extremos, a crisis de pánico relacionadas con estímulos asociados al acoso, y a la evitación de dichos estímulos (el trabajo, el hogar, la clase...). También puede ocurrir que se instaure un trastorno más grave de la ansiedad como el trastorno por ansiedad generalizada, donde hay preocupaciones y rumiaciones continuas y exageradas respecto de temas de la vida cotidiana (pagos, trabajo, resultados académicos...). Y, en un porcentaje menor, casos de suicidio.

5. EN CONCLUSIÓN

En general, podría concluir diciendo que se confirma que la definición y el acuerdo en relación con lo que deber ser considerado acoso sexual es compleja y que el género marca claramente diferencias, tal y como por otra parte sugería la literatura científica sobre el tema. No obstante, creo importante que, en todo caso, la voz y opinión de las mujeres deben ser consideradas como las más autorizadas para establecer este tipo de violencia de género. Con eso no se pretende conflictivizar las relaciones entre hombres y mujeres, o que cualquier muestra de afecto por parte de unos y otras, en el marco académico o laboral, se pueda considerar de entrada como posible delito. Se trata de erradicar comportamientos misóginos, que bajo la apariencia de la tradición y costumbres y bajo una cierta pátina de inofensivos, se han naturalizado sin serlo, y representan el dominio y abuso de poder por parte de quienes mayoritariamente lo ostentan, es decir, los hombres, en el marco de una sociedad patriarcal.

Por otra parte, debo recordar la paradoja que representa que conductas como el acoso sexual y la violación sean los únicos actos agresivos en donde se supone que la víctima disfruta, o al menos tiene que sentirse alagada, y sobre los cuales existe todavía una cierta complicidad social que se manifiesta, entre otras formas, en las bromas, chistes, chascarrillos y, en general, en su trato trivial; todavía más, vemos a menudo cómo cae con mucha frecuencia sobre la víctima la duda de su culpabilidad en forma de reprobación (cómo iba vestida, cómo se movía, por dónde circulaba sola, ¿cerró bien las piernas?, ¿dijo claramente no?, etc.). De esta manera, el acoso sexual, en sus diferentes tipos, y también la violación, se convierten en delitos que reciben, como hemos dicho, una cierta tolerancia social, así como representan la consideración de un claro signo de la masculinidad hegemónica.

En mi opinión, el componente subjetivo del acoso sexual hace que, al menos en lo que al acoso leve se refiere, la indeseabilidad del comportamiento recibido debiera continuar siendo considerada como relevante a la hora de establecer sus límites, sobre todo porque en estos casos —leves— los efectos a los que se refiere la ley pueden presentarse dilatados en el tiempo, siendo, por tanto, más difíciles de reconocer.

El desarrollo e implementación de los protocolos para la erradicación del acoso sexual a los que se refiere la LO 3/2007, y que están comenzando a ser una realidad en las Administraciones públicas, en las Universidades y en algunas empresas en España (aunque nos tememos que, debido a la crisis económica, iniciada en el año 2008 y que mientras redactamos estas páginas todavía colea, se han visto fuertemente limitados), deben convertirse en una vía idónea para superar algunas de estas dificultades en tanto en cuanto se tomen como punto de partida definiciones consensuadas de los componentes del acoso sexual, se desarrollen acciones y programas de sensibilización que permitan prevenir su ocurrencia futura, y, en su caso, su rápida detección, y se establezcan canales claros, rápidos y eficaces para erradicar estas situaciones cuando se produzcan.

La información recopilada sobre el tema en diferentes textos y documentos (Alfonso & Fabregat, 2007; Fundación Mujeres, 2007; Instituto de la Mujer, 2007; Martínez, Lusa, Calvet, Gallego, Pons & Tura, 2006; Valls, Torrego, Colás & Ruiz, 2009) sugiere que entre las actuaciones que podrían desarrollarse en las universidades para prevenir y erradicar el acoso podrían estar las siguientes:

- Difundir a toda la comunidad universitaria los criterios para identificar el acoso sexual. Este tipo de actuaciones contribuirían a aumentar la sensibilización frente al tema y a facilitar, en su caso, su detección cuando ocurriera.

- Incorporar actuaciones para prevenir, detectar y actuar contra el acoso sexual en el plan de igualdad de la universidad.
- Arbitrar los mecanismos necesarios para vehicular las quejas y denuncias sobre acoso sexual en el marco de la universidad que garanticen la debida protección a las personas acosadas, propiciando una detección lo más precoz posible.
- Delimitar la persona, comité o comisión responsable de establecer medidas para actuar ante los casos de acoso que sean detectados y el tipo de medidas a adoptar según los casos, dándoles el mismo tipo de trato y publicidad que al resto de medidas sancionadoras vigentes en el marco de la comunidad universitaria.
- Y, en definitiva, elaborar un protocolo de actuación frente al acoso sexual que recoja todos y cada uno de los aspectos indicados en el artículo 62 de la LO 3/2007.

Estos protocolos deberían ser activados y evaluados periódicamente y colaborar de manera activa en la visibilización del problema, así como en la sensibilización y toma de conciencia de toda la comunidad universitaria. Por otra parte, es fundamental, en mi opinión, dar a conocer de manera explícita las sanciones para los tres colectivos (alumnado, PDI y PAS). Todo ello implica de manera ineludible un compromiso explícito de las universidades contra la violencia de género en general y el acoso sexual en particular.

REFERENCIAS

- Alemany, C., Luc, V. y Mozo, C. (2001), *El acoso sexual en los lugares de trabajo*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Alfonso, C. L. y Fabregat, G. (2007), *Los planes de igualdad en la administración pública*. Albacete: Bomarzo, CC.OO.
- Bosch, E. (1998), *Estudio comparativo en población universitaria de conductas susceptibles de ser tipificadas como de acoso sexual*, tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares.
- Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2000), *Assetjament sexual i violència de gènere*, Palma de Mallorca, Ed. Documenta.
- Bosch, E. et al. (2009), *El acoso sexual en el ámbito universitario: elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención*, en http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/El_acoso_sexual_ambito_universitario.pdf.

- Bodelón, E. (2013), "Las violencias sexuales y el acoso sexual en el ámbito universitario español", en *Las violencias sexuales y el acoso sexual en el ámbito universitario español*, Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza, VII (2), pp. 65-79, ISSN 1971-033X.
- Bodelón, E. (2014), *Revista Española de investigación Criminológica. Artículo 1*, número 12 (2014), www.criminologia.net, ISSN: 1696-9219.
- Fundación Mujeres (2007), *Orientaciones para negociar medidas y planes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en las empresas*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Igareda, Noelia y Bodelón, Encarna (2013), *Las violencias sexuales y el acoso sexual en el ámbito universitario español*, Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza, VII (2), pp. 65-79, ISSN 1971-033X.
- Instituto de la Mujer (2008), *Mujeres en cifras, 1983-2008*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Enquesta de violència masclista a Catalunya* (2010), Generalitat de Catalunya, Departament d'interior Relacions Institucionals i Participació.
- Martínez, C.; Lusa, A.; Calvet, M. D.; Gallego, I.; Pons, O.; Tura, M. (2006), *Guia per al disseny i la implantació d'un pla d'igualtat d'oportunitats a les universitats*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Pernas, B.; Olza, J. y Román, M. (2000), *El acoso sexual en el trabajo en España*, Madrid, Secretaría Confederal de la Mujer de CC. OO.
- Pernas, B.; Román, M.; Olza, J. y Naredo, M. (2000), *La dignidad quebrada. Las raíces del acoso sexual en el trabajo*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Torns, T. y Adalid, L. (1996), Grup d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball, *L'Assejament sexual en el món del treball a Catalunya*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Valls, R.; Torrego, L.; Colás, P. y Ruiz, L. (2009), "Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23 (1), 41-57.

6.

La implementación efectiva de las regulaciones de igualdad de género en las universidades españolas: las Unidades de Igualdad

CECILIA CASTAÑO COLLADO

*Catedrática de Economía Aplicada
de la Universidad Complutense de Madrid*

OLGA SUÁREZ CALDERA

*Colaboradora honorífica. Departamento de Economía Aplicada V
de la Universidad Complutense de Madrid*

En esta ponencia vamos a hablar del contexto en el que trabajan las unidades de igualdad y de los problemas que tienen para desarrollar su tarea. Nuestro punto de partida es que, a pesar de que existen políticas de igualdad en las universidades —en España menos que en los países más avanzados de la Unión Europea—, no se avanza suficientemente, y esto produce un sentimiento de frustración muy fuerte. Nuestra tarea hoy aquí es preguntarnos por qué no se avanza.

Ante esta pregunta, se suelen dar tres respuestas. La primera es que las políticas son inadecuadas. Esto siempre pasa con las políticas de igualdad de género. Cada vez que una mujer es asesinada por su pareja, se dice que la ley de violencia de género no vale. Y la realidad es que en la mayor parte de los casos han fallado las instituciones; la ley no se está aplicando porque no hay un compromiso suficiente y no se ponen los recursos humanos y materiales suficientes. ¿Las políticas son inadecuadas o el problema es que las políticas no se cumplen? En el caso de la Universidad, la brecha entre la retórica de las políticas y la voluntad y los medios para aplicarlas es enorme, y esto afecta a su efectividad.

En segundo lugar, consideremos el contexto institucional: una de las principales barreras está en las resistencias que surgen desde las propias universidades, cuyas estructuras, culturas y prácticas están muy sesgadas por género y los procesos de reforma de los últimos quince años no están contribuyendo a cambiar esta situación.

Y, en tercer lugar, se trata de analizar por qué los cambios estructurales y culturales, que son los más necesarios para poder aplicar la igualdad de género, son, en cambio, los más difíciles de implementar.

Lo que vamos a contar en esta sesión se basa en varios proyectos, así como grupos de expertos, en los que Cecilia Castaño ha participado. Un proyecto del Séptimo Programa Marco, *Meta-Analysis Gender in Science and Research*, en el que coordinó el informe temático 5 sobre *Policies for gender equality in science and research*, que está publicado y del que podéis extraer muchísima información¹. También formó parte de un grupo de expertos de la Dirección General de Investigación de la Comisión Europea sobre *Cambios institucionales en las universidades y las instituciones de investigación* que todavía no se ha publicado. Y, por último, del proyecto que está dirigiendo ahora, el Proyecto Genera Talento del Plan Estatal de I+D+i, con otros investigadores. Con Olga Suárez Caldera, estamos analizando las Unidades de Igualdad (UU. II.) de las universidades públicas españolas a través de sus páginas web y en contacto directo con esas unidades, a las que hemos solicitado información. También hemos entrevistado a las responsables de las UU. II. de las universidades públicas madrileñas.

En España contamos con grupos promotores de la igualdad de género en muchas universidades, que son piezas claves. Las políticas son más recientes que en otros países; sin embargo, los resultados en términos cuantitativos son buenos. Casi todas las universidades públicas tienen algún organismo de igualdad y la mayor parte de las universidades tienen Plan de Igualdad. En general son organismos de igualdad de una persona, de dos, con pocos órganos de acompañamiento; solamente en 11 casos hay Comisión de Igualdad, y solamente en 5 hay Observatorio. La desagregación de los vicerrectorados de los que dependen las Unidades de Igualdad es la siguiente: 15 dependen de Cooperación y Responsabilidad Social; de Calidad y Estudiantes, 8; y solamente 6 vicerrectorados incorporan la palabra igualdad en su denominación, que es también muy significativo. La incorporación de la igualdad de género a los estatutos de la universidad, en el caso de las Unidades de Igualdad, solamente se da en 11 casos, y no lo incorporan 34 de las 45 que nosotras hemos encuestado. Y respecto a los Planes de Igualdad, 36 universidades no hacen ninguna referencia en los estatutos al Plan de Igualdad, solamente 2 hacen referencia al plan, y 7 tienen incorporación de algún contenido del Plan de Igualdad. En

¹ http://genderedinnovations.stanford.edu/images/TR7_Policies.pdf.
https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/meta-analysis-of-gender-and-science-research-synthesis-report.pdf.

cuanto a los pasos necesarios en la web hasta llegar a la Unidad de Igualdad, la mayor parte, 20, sólo requieren dos pasos, y en 10 sólo un paso nada más; por el contrario, en algunas universidades hay que buscar en Google “Unidad de Igualdad de ...”, porque en la página no aparece por ninguna parte.

Sin embargo, en las entrevistas que hemos hecho, percibimos estancamiento, en algunos casos muy claro, pero también una sensación de estancamiento generalizado en relación con los avances a la igualdad. De esto vamos a hablar.

¿Son efectivas las políticas de igualdad de género en las universidades?

En el *Meta-Analysis* la pregunta fundamental que se planteaba era ¿son efectivas las políticas de igualdad? La respuesta es que, aunque hay bastante literatura de investigación sobre igualdad de género en la educación superior, sin embargo, hay muy poca literatura de evaluación, y se dirige sobre todo a evaluar las experiencias individuales de las mujeres beneficiarias de medidas concretas, con resultados muy buenos. No obstante, no se dispone de análisis comparativos entre universidades o entre países y tampoco de análisis longitudinales. Por otra parte, se aprecia que predominan las políticas de oferta, orientadas a mejorar la cualificación de las mujeres como candidatas, cuando en realidad serían más necesarias las políticas de demanda, orientadas a incentivar que las universidades asuman los objetivos de atraer más mujeres como estudiantes, retenerlas como profesoras e investigadoras y llevarlas a sus órganos directivos.

El *Meta-Analysis* señala dos coincidencias importantes en casi toda la investigación: por una parte, la importancia de los cambios institucionales y el papel clave que cumplen los grupos representativos de las mujeres y los organismos de igualdad; por otra, el contexto en que se están aplicando las políticas de igualdad en España y en la mayor parte de los países europeos, en paralelo con la reforma de la Educación Superior hacia formas de gestión empresariales, orientadas al mercado, lo que está afectando al desarrollo de las políticas de igualdad.

El New Public Management (NPM) consiste, en general, en promover la eficiencia de los organismos públicos por la vía de la competencia, estableciendo objetivos y criterios de mercado². En el caso de las universidades, se trata de promover la eficiencia por la vía de la competencia entre universidades, entre profesores, entre investigadores, por la obtención de fondos —mientras

² El MNP tiene por objeto modernizar y hacer más eficiente el sector público mediante la introducción de las tres M: Market, Management y Measurement (medición). Más detalles en Hood, C. (1991), “Una gestión pública para todas las estaciones”, *Administración Pública*, vol. 69 (marzo): 3-19.

mejor se esté situada en los *rankings*, más fondos se obtendrán del Estado—. Como las consideraciones de coste son muy importantes, el NPM va acompañado de una precarización del profesorado.

En España, se ha introducido con el proceso de Bolonia, cuyo objetivo es estandarizar y hacer compatibles los sistemas nacionales de Educación Superior, y para eso se establece todo un sistema de transparencia y de rendición de cuentas en la evaluación académica basado en distintos sistemas de indicadores.

La investigación internacional se ha preguntado por los efectos del NPM desde el punto de vista del género y resultan ser ambivalentes. Por una parte, los requerimientos de mayor transparencia retan las jerarquías y las prácticas tradicionales y pueden facilitar un cambio cultural hacia mayor transparencia y equidad, pero esto no necesariamente ocurre. Al mismo tiempo, todos los mecanismos de competitividad y control empresarial basados en indicadores cuantitativos pueden reforzar las relaciones de género tradicionales en la Universidad, porque las mujeres estamos mucho peor situadas, en términos de publicaciones, y concentradas en los puestos más precarios. En esta nueva lógica empresarial es difícil conseguir que las políticas de igualdad funcionen.

¿Es posible hacer la reestructuración y reforma de la Universidad basada en el NPM con perspectiva de género?, es la pregunta fundamental. Lo que nos dice la investigación internacional es que hay posiciones divergentes dependiendo de la experiencia de los países y de cómo se hayan aplicado las leyes.

En el Reino Unido, país que tiene menos mujeres en el mundo académico que España, se han aplicado herramientas, como por ejemplo el Proyecto SWAN, para que las universidades se acogieran voluntariamente a políticas de igualdad. Lo que nos dice la investigación desde Reino Unido es que estas políticas refuerzan el sesgo masculino de la Universidad y refuerzan las desventajas para las mujeres.

En Australia llevan 20 años de políticas de igualdad en las universidades, y la investigación feminista constata que con el NPM se está imponiendo la retórica de la igualdad para que parezca que se ha superado la discriminación de género, pero en realidad no se avanza prácticamente nada.

Sin embargo, en Alemania y Austria las experiencias son diferentes. En Alemania, con la iniciativa *Excellence* del año 2000, entre los criterios de calidad que cuentan para conseguir financiación, se incorporan los avances en género y en diversidad, y esto cambia mucho las cosas. En Austria, desde el año 1983, hay una cuota para profesoras; en el año 1992 se creó una unidad de coordinación de género de las universidades a la que se puede recurrir en

caso de incumplimiento de las regulaciones de igualdad, con sanciones a las universidades que no las cumplan. La Ley de Universidades de 2002 también introduce la evaluación de género para conseguir aumentar los recursos financieros de la Universidad.

De manera que desde Alemania y Austria se nos dice que el NPM puede contribuir a la igualdad de género siempre que se exijan los criterios de género como una de las herramientas de calidad. Este es un buen ejemplo para proponer a la CRUE y al ministerio, aunque hay que estudiarlo más.

Es necesario considerar las peculiaridades de la Universidad en términos organizativos, laborales y para la igualdad de género. La Universidad es una institución cuyas prácticas están basadas en sesgos de género muy asentados. Joan Acker (1991), una de las grandes investigadoras sobre estas cuestiones, nos dice que en gran medida ello se debe a que estas prácticas se desarrollaron cuando las mujeres no podían participar en las universidades como profesoras, y en muchos casos ni siquiera como estudiantes. Y quedó establecido el modelo del científico –del que hablaba Max Weber en *El político y el científico*– como un hombre dedicado completamente a la universidad. La situación ha cambiado y, con el NPM, nos dice Ada Pellert (1999), el problema es que en la Universidad coexisten dos lógicas de monitorización distintas: la lógica de la disciplina académica (la excelencia con respecto a unas reglas de cada disciplina, que hay que cumplir, aunque luego los *gate-keepers* decidan quién entra y quién no); y la lógica del mercado, de los resultados. En la actualidad estamos sometidos a esas dos lógicas, y el resultado es que la eficiencia se pone por delante de la equidad. En la lógica académica, la desigualdad no es deseable, pero no se considera negativa, sino base de la excelencia (aunque suelen decidir que el mejor es un hombre). En la lógica de mercado, con otros argumentos, la desigualdad no se considera deseable, pero es aceptable, porque la realidad es desigual. Entre estas dos lógicas, es muy difícil encontrar en la Universidad un espacio de apoyo a las políticas de igualdad y contra la discriminación porque ambas aceptan la desigualdad.

Para acceder a la investigación sobre las interesantes experiencias de las universidades en Alemania y Austria, una buena vía son las conferencias sobre *Gender Equality in Higher Education* que se realizan cada dos años. La última en París en 2016³.

Para que la igualdad de género sea un criterio de calidad, hemos de preguntarnos cómo medimos esta realidad en la Universidad. Hay muchos indi-

³ <http://9euconfgender.sciencesconf.org/>.

cadore, porque la igualdad de género es multidimensional y además no es sólo números; es número y es posición. La igualdad de género es representación, porcentaje de mujeres profesoras, porcentaje de mujeres vicerrectoras, rectoras, decanas, etc.; son los recursos puestos para los organismos de igualdad, recursos para programas de apoyo a las mujeres; y es reconocimiento de las medidas de igualdad en los estatutos de las universidades, en sus páginas web y documentos institucionales. Y lo que se aprecia en los textos que hemos leído, y lo que hemos apreciado en las entrevistas con las responsables de las Unidades de Igualdad (UU. II.), es que las UU. II. existen, pero muchas veces no tienen derechos, es decir, no tienen ninguna autonomía de decisión. Entonces, los indicadores han de reflejar las distintas dimensiones de representación, recursos, reconocimientos y realidades.

1. LA TRANSVERSALIDAD DE LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

En nuestra investigación, cuando estábamos analizando las UU. II. y los planes de igualdad de las universidades españolas, nos dimos cuenta de que no tenía ningún sentido seguir leyendo los planes, seguir leyendo las normas de constitución de las UU. II., sin entrevistarnos con las personas responsables, porque necesitábamos conocer cómo había sido el proceso de creación de las UU. II. y de elaboración de los planes de igualdad. Es la micropolítica de la igualdad de género, que es tan importante para entender los desfases entre los objetivos perseguidos, los objetivos declarados y los objetivos alcanzados.

Hay un artículo de María Rosa Cerdá del año 2010, presentado en el II Congreso Universitario Nacional de Investigación y Género –que tenéis colgado en el blog de las jornadas– que aporta varias ideas interesantes:

- Establece modelos de UU. II. en función de la naturaleza de la universidad y diferencia entre universidades generalistas –en las que se cursan estudios de Ciencias Sociales y Humanidades, por lo que hay familiaridad con los conceptos de género, igualdad, equidad– y universidades politécnicas, donde el entorno es muchísimo más ajeno y hostil a la problemática de la igualdad.
- Aporta la perspectiva de la diferente percepción de la desigualdad por los diferentes estamentos de la comunidad universitaria: para el PDI son más importantes los problemas de investigación, de docencia, de gobierno de la Universidad; para el PAS, las condiciones de

trabajo, la formación, la conciliación, la diferencia entre el personal administrativo y el de laboratorio; y, en cambio, para el alumnado la desigualdad fundamental está en el aula, donde ellos sienten que son desiguales frente al profesor.

- Aporta la perspectiva de los modelos de inserción de las UU. II. en la estructura administrativa de la Universidad en cuatro tipos:
 1. Un servicio general dependiente del rectorado (siete universidades en 2010).
 2. Una instancia dependiente del Área de Bienestar Social (diez universidades).
 3. Dependiente del Área de Ordenación Académica.
 4. Dependiente del Área de Calidad.

Con muy buen criterio, Cerdá (2010) opina que la ubicación con mayor visibilidad y fortaleza de la UU. II. es que esté ligada al rector y al Equipo de Gobierno, porque es donde estrictamente se habla de género y de igualdad de oportunidades. En cambio, cuando dependen del Área de Bienestar Social, se trata más bien de dar apoyo y cobertura en situaciones de riesgo, no solamente de género, sino riesgo en general, de mejorar la situación de trabajadores y estudiantes, darles becas, etc. En contrapartida, se pierde la identificación del origen de las causas de la desigualdad, de las relaciones de poder existentes en el seno de la Universidad. Cuando dependen del Área de Ordenación Académica se dirigen al estudiantado como usuario-cliente mientras está en la Universidad. En cuanto a las Áreas de Calidad, puede ser la opción del futuro si se opta por un sistema como el de Alemania y Austria en el que la igualdad de género está incorporada entre los criterios de calidad.

2. OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LAS UU. II.

En realidad, las Unidades de Igualdad no están definidas con claridad en ningún documento oficial. Cerdá (2010) menciona que se las define como órganos responsables de implementar y desarrollar las políticas sociales –no la igualdad– en el marco de la responsabilidad social corporativa –la relación de la Universidad con la sociedad, la imagen de la Universidad– y lo relaciona con criterios de calidad y eficiencia en la gestión de los recursos –en realidad, el NPM pone la eficiencia por delante de la equidad–. Por último, no restringe

sus funciones al concepto de igualdad de género, sino a otros tipos de problemas de desigualdad.

Con respecto a sus objetivos y funciones, en el quinto Encuentro de las UU. II. en la Universidad de Valencia (2012), Olga Quiñones hizo una intervención que hemos podido escuchar en Internet, y decía algo que nos parece clave: el objetivo de las UU. II. es transformar la Universidad jerárquica y androcéntrica, incorporando valores nuevos de igualdad y de democracia; es decir, no es un lugar de política social, es un ente transformador de la Universidad. Específicamente decía: “Las universidades no son el lugar del bienestar social ni de atender a personas; eso no quiere decir que una UU. II. no pueda atender a personas en una situación de acoso o en otros muchísimos problemas, pero no se puede identificar el papel de una UU. II., en mi opinión, con las cuestiones de política social y bienestar social”.

En nuestras entrevistas con las personas responsables de las UU. II. de las universidades madrileñas hay tres cuestiones claves en las que han coincidido todas respecto a sus funciones: la primera, visibilidad; la segunda, conciencia; la tercera, lenguaje inclusivo y no sexista.

Visibilidad a todos los niveles: visibilidad de las realizaciones de las mujeres como parte de la Universidad, que es fundamental para que se nos tenga en cuenta; visibilidad de la desigualdad de género con datos, pero también con hechos, con hechos de acoso, con problemas de conciliación; visibilidad de la cultura de la igualdad para crear cultura de la igualdad; y, por último, visibilidad de la propia UU. II. en la web de la Universidad.

Conciencia como elemento clave: construir conciencia de la igualdad de género preocupa a todas las UU. II., porque es difícil conseguir que se dé formación en género a todos los estamentos. Se admite que se dé a los estudiantes, al personal no docente, pero es más complicado con el profesorado.

Lenguaje inclusivo y no sexista, que, a pesar de su importancia estratégica, se enfrenta a resistencias de todo tipo.

Además de estos elementos en los que han coincidido todas como clave y prioritarios, hay otras tareas y funciones, como la elaboración del Plan de Igualdad, su aplicación y evaluación, y la potenciación de la participación de las mujeres en los órganos directivos.

También se coincide en potenciar la investigación con perspectiva de género, la docencia con perspectiva de género, los estudios de género, velar por que se respeten las leyes y el Plan de Igualdad en las condiciones de trabajo.

Los protocolos de acoso laboral, de acoso sexual y de acoso por razón de sexo, sobre todo el acoso sexual, son un tema tabú. Hay universidades que

no quieren que se mencione la palabra discriminación ni la palabra acoso sexual.

3. EL CONTEXTO DE APLICACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Las leyes y las regulaciones de igualdad son imprescindibles, porque sin ellas no tenemos base en la que apoyarnos, pero no son suficientes si no se tiene fuerza para aplicarlas. Pero el contexto de aplicación en la Universidad es complejo.

En primer lugar, por la superposición de lógica académica y la lógica de mercado, que no dejan espacio para la lógica de la equidad ni de la igualdad de género.

En segundo lugar, por la importancia del proceso y las negociaciones: quién toma la iniciativa, si es un grupo promotor fuerte, si es el rector; cuáles son los factores motivadores, mejorar la imagen de la Universidad, cumplir la ley, "no me queda más remedio", o si, por el contrario, hay un compromiso real con la igualdad.

En tercer lugar, es importante mencionar que todas las medidas de igualdad se están aplicando en una coyuntura de recortes que se refleja en los datos de la lentitud con que se avanza: el porcentaje de mujeres en los cuerpos de catedráticos y titulares aumentó hasta 2007. Desde 2007, a pesar de la ley de igualdad, no ha aumentado prácticamente. Los recortes en los presupuestos de las universidades pueden ser una explicación. Sin embargo, con los datos de presencia de mujeres como rectoras, vicerrectoras, decanas y vicedecanas, ocurre lo mismo. En rectoras incluso han empeorado de 2007 para acá, y en decanas también; en vicerrectoras y en vicedecanas se han mantenido más o menos. De manera que se han conseguido muchas cosas, pero se avanza y se retrocede.

4. LA MICROPOLÍTICA DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES

La importancia del proceso y las negociaciones. La interlocución directa con el rector y con el Consejo de Gobierno, el formar parte del Consejo de Gobierno y lo importante que son las relaciones personales. Todo esto es la *micropolítica* de la igualdad, a la que se da mucha importancia en la literatura especializada. Porque las políticas de igualdad en el fondo dependen de las características de los grupos promotores, de su capacidad de influencia. Dependen de las actitu-

des de los rectores y de los núcleos de resistencia que haya en la Universidad. Ball (1993) se refiere a la política como compromiso en las distintas etapas por las que va pasando la gestación y aplicación de una política. Las universidades aparecen como espacios de lucha política donde se interpretan y se reinterpretan las normas; donde las políticas que vienen del ministerio o se han aprobado en claustro o en el Consejo de Gobierno –un plan de igualdad, por ejemplo– luego se interpretan en función de los significados que le concede cada uno de los actores que participan, de los recursos que se asignan a esas políticas, del poder, en definitiva, que tienen.

5. LOS ACTORES DE LA IGUALDAD

Los dos actores claves son el rector, por una parte, que muestre un compromiso personal importante con las políticas de igualdad, y, por otra, el grupo promotor, que, si inicialmente eran grupos de académicas activistas por la igualdad de género, también reciben una contribución importante de mujeres del personal administrativo y de servicios. Desde que aparecieron, los organismos de igualdad son otro actor clave. Otros actores, pero más secundarios, son los Consejos de Gobierno, los decanos, los departamentos, los sindicatos. Finalmente, hemos encontrado en las entrevistas que hay otros actores que no tienen mucho protagonismo pero que pueden ser una rémora importante. Y son, digamos, grupos en la estructura administrativa que nosotras a veces llamamos “guerrillas”, que sin motivo real o aparente se oponen y hacen una cuestión personal o límite de ello. Y lo hemos observado en el contenido de las entrevistas. En unos casos, el núcleo de oposición estaba en las secretarías generales, en otros era la gerencia, en otros era un departamento concreto o una persona concreta, por ejemplo, el departamento de informática, que obstaculizaba la visibilidad en la web. Esas cosas ocurren y, aunque parece que no tienen importancia, desgastan muchísimo a la UU. II. y en cierto sentido la desactivan.

Nos encontramos en una situación paradójica, porque las mujeres somos un grupo de poder dentro de la Universidad, pero tenemos que confiar en el liderazgo masculino para lograr cambios sustanciales, porque los administradores, en su mayor parte, tanto los académicos como los gestores, son en su mayoría hombres y permanecen al margen de las iniciativas de igualdad. En España hay algún caso de universidad en la que sus grupos promotores fueron pioneros en tener grupos de investigación y parecía incluso que el rector esta-

ba a favor de la igualdad desde hace muchos años; pero, de hecho, se ponían trabas y retrasos, y no había manera de aprobar el diagnóstico ni de aprobar el plan. La realidad es así.

6. LAS ACTITUDES ANTE LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Hay un trabajo de Müller (2007) que nos habla de distintos tipos de respuestas desde la cúpula de las universidades: hay respuestas proactivas, caracterizadas por una actitud activa que trata de aplicar las normas de igualdad; hay otras respuestas reactivas, que consisten en aplicarlo, pero intentando que no tenga eficacia; y hay políticas de tolerancia pasiva. En nuestras entrevistas, y también en la literatura, las actitudes de las universidades en relación con los planes de igualdad se sitúan en una graduación que va desde la hostilidad, en un extremo, la reticencia en el medio y el apoyo en el otro extremo. Y esto se refleja en que el organismo de igualdad cuente con autonomía o tenga una dependencia muy fuerte de otras unidades administrativas, o, incluso, en un tercer caso, que se tenga que dedicar a la pura y dura supervivencia. Una cosa es el apoyo formal a la igualdad en el programa electoral para el rectorado, y otra cosa es el apoyo efectivo, en términos de recursos humanos y materiales, en términos de que la Unidad de Igualdad estuviera reconocida dentro de los estatutos de la Universidad, en la página web y en todo lo que concierne a la imagen de la Universidad. Profundicemos en algunas de estas cuestiones.

¿Cómo podemos definir una actitud de reticencia? Aquella en la que se crean estructuras, pero se crean tarde, son minúsculas —una o dos personas para universidades con miles de profesores y decenas de miles de estudiantes— y no se facilita su funcionamiento. Propuestas que se pasan meses y años en la mesa del vicerrector o vicerrectora correspondiente, y luego en la del rector. Pocos recursos financieros. Hay UU. II. que nos han dicho: “Tenemos que mendigar con los vicerrectorados, no tenemos presupuesto y cada vez que hay que hacer algo... si queremos hacer un folleto, pues tenemos que mendigar a ver qué vicerrectorado nos da el dinero”. Pocos recursos humanos, personas a tiempo parcial sin el complemento salarial que deben tener por la categoría laboral, y sin el nivel de reconocimiento, que es importante, porque la Universidad es muy jerárquica y no te puedes dirigir a un superior así como así. Reticencia es no reconocer la UU. II. y el plan de igualdad en los estatutos, ni reconocerlo en la memoria de la Universidad. Es una prueba clara de la brecha entre lo que son los principios que se declaran y la práctica efectiva,

la interpretación que se hace de cómo hay que aplicarlo. Entre la retórica y la realidad, entre la intención política, el texto y las prácticas impregnadas de sesgos de género.

¿Qué significa hostilidad? Es la actitud que, tras afirmar que las políticas de igualdad no son necesarias, porque la igualdad ya está conseguida por ley, considera que la igualdad es un estorbo: "Para qué sirve, un gasto más innecesario". Habréis oído que dicen: "Eso es activismo discriminatorio contra los hombres". En momentos en que las universidades tienen que hacer la reducción de departamentos y de facultades, todo el mundo parece indignado porque se ha creado una Unidad de Igualdad, aunque solo cuente con una persona y no tenga presupuesto asignado. ¿Cuáles son los argumentos de la hostilidad? Por el lado académico, que las medidas a favor de la igualdad son contrarias a la excelencia; por el lado de la gestión, que son contrarias a la eficacia. No se aceptan las políticas de igualdad, y si no queda más remedio que aplicarlas, se resisten, descalifican cualquier iniciativa y dan lugar a situaciones inaceptables: que el Consejo de Gobierno rechace diagnósticos elaborados por la Unidad de Igualdad y pida un diagnóstico de una consultora externa; o planes de igualdad que se presentan al rector, éste los guarda en un cajón, a ver si se olvida, y luego se los pasa a otros que consideran inaceptables la mayoría de las medidas. Al final, al plan propuesto se le va despojando de medidas que no se aceptan y acaba desnaturalizado por las actitudes hostiles. Finalmente, por agotamiento, se aprueba algo que no tiene coherencia ni sentido, más allá de la mera declaración de intenciones. Hostilidad son esas Unidades de Igualdad que solamente pueden tener interlocución con Gerencia, con Secretaría General, con Recursos Humanos. Hostilidad es que las actividades de las UU. II. tengan que ser "autorizadas", no sólo comunicadas. En consecuencia, si unimos la escasez de recursos humanos y financieros a la necesidad de "mendigar", las personas responsables de igualdad se desgastan mucho. En una situación de ausencia de autonomía, las UU. II., en lugar de dedicarse a hacer avanzar la igualdad de género, se tienen que dedicar a conseguir recursos y a conseguir permisos, y por esa vía la hostilidad consigue desactivar la UU. II., dejarla completamente anulada.

Otro buen ejemplo de hostilidad es el discurso anticuotas, que está muy estructurado y es muy activo, a pesar de que en España no tenemos cuotas sino el requisito de composición equilibrada, ni más ni menos de 40%-60% para cada sexo. Por ello es tan importante crear conciencia de la desigualdad de género, ya que las medidas de igualdad solamente son efectivas si quienes tienen que aplicarlas están comprometidos. Las Unidades de Igualdad que

hemos entrevistado nos dicen que, siendo la formación clave, es muy difícil conseguir dar formación a profesores. En el MIT, la universidad de ingeniería más importante de Estados Unidos, tras la protesta de las profesoras e investigadoras, cambiaron muchas cosas. Nombraron una presidenta, y como era un reto dar formación en género a ingenieros, optaron por imponer que en el Consejo de Gobierno hubiera expertas en igualdad de género y en todas las comisiones. Esto se ha hecho también en otras universidades americanas y funciona bastante bien. En nuestras universidades podríamos acordar que, si no se adquiere formación, se acepten personas expertas en todas las comisiones.

Con respecto al lenguaje inclusivo y no sexista queremos mencionar que, en las entrevistas, y también en la literatura, hay una reclamación permanente por parte de los organismos de igualdad de utilizar un lenguaje inclusivo y no sexista en los estatutos, en los planes de igualdad, pero lo más que se consigue es poner una coetilla de “lo haríamos, pero como es incómodo, utilizamos el masculino genérico...”. Y hay un caso extremo de una universidad politécnica en la que convencieron al rector para que los nombres de los nuevos títulos de ingeniería —grados, másteres, doctorados— en lugar de ser de “ingenieros” fueran de “ingeniería”. Pero hubo resistencias y protestas, en muchos casos encabezadas por mujeres estudiantes, que querían ser “ingenieros”.

7. CONCLUSIONES

La literatura de investigación y las entrevistas que hemos realizado muestran una situación en la que las autoridades académicas y los equipos de gestión de las universidades manifiestan temor a que las cuestiones de igualdad de género interfieran en su toma de decisiones. Este temor se debe, paradójicamente, a que la toma de decisiones en la Universidad es muy poco transparente. Las actas no reflejan los debates, los argumentos a favor y en contra de cada alternativa en cada decisión tomada. La Universidad es muy jerárquica, el poder de los rectores es enorme, y rectores y vicerrectores no quieren interferencias procedentes de los organismos de igualdad. Lo único que quieren de las unidades de Igualdad es apoyo cuando surge un problema de género; quieren que las UU. II. lidien con el problema, pero no quieren normas que haya que cumplir, no quieren controles previos. Siempre insisten en que el proceso sea gradual, que sea voluntario, que se demuestre con datos la necesidad de hacer cambios. El riesgo es que esta demanda de gradualidad y voluntariedad acabe desactivando las políticas de igualdad.

El problema es que los organismos de igualdad se mueven en un contexto en el que domina la desigualdad de género. Las políticas de igualdad se introducen en universidades que tienen unos patrones de desigualdad muy fuertes y esto hace muy difícil aplicarlas. Una de las estrategias de resistencia más común consiste en tratar de que la implementación de las medidas de igualdad no cuestione las prácticas tradicionales de las universidades. Esto pervierte los objetivos de las políticas en lo que Ball (1993) llama la "infravida" de las políticas de igualdad. En nuestras entrevistas hemos comprobado la insistencia en la necesidad de ir poco a poco, de que todo fuera muy consensuado, a riesgo de que a veces las cosas se desnaturalicen, ya que "si te vas al otro extremo y lo impones, pues tampoco consigues mucho".

Merece la pena mencionar la soledad y las contradicciones a las que se ven sometidas muchas mujeres vicerrectoras que en contextos muy hostiles tienen miedo a que se las señale como favorables a la igualdad de género, y esto parece que las descalifica. Ball (1993) menciona los problemas y contradicciones que viven las personas responsables de los organismos de igualdad con una frase muy representativa de la realidad cotidiana de los organismos de igualdad: "Tratar de controlar y de apaciguar a los gestores académicos al mismo tiempo, es decir, tratar de controlarlos, pero sin que se enfaden demasiado".

Como punto final, queremos insistir en que hay una graduación de problemáticas de igualdad que son abordables o no: hay temas que son aceptables, como la visibilidad de las mujeres; hay temas que son discutibles, y aunque se traten, encuentran oposición importante, como el lenguaje no sexista, las asignaturas de género, las asignaturas transversales; y hay temas que son tabú, como el acoso sexual, la desigualdad salarial o la palabra "discriminación". Hay palabras que producen urticaria y, al igual que hacen las empresas privadas, las universidades tienen muy claro que su imagen no se tiene que asociar a ninguna palabra negativa: acoso sexual, discriminación, desigualdad salarial. Estos son los retos inmediatos para las Unidades de Igualdad.

REFERENCIAS

- Acker, Joan (1991), "Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations", en Lorber, Judith; Farrell, Susan A. (eds.), *The Social Construction of Gender*, Newbury Park, London, New Delhi, Sage: 162-179.

- Bagilhole, Barbara and White, Kate (2011), "Towards interventions for senior women in higher education", en B. Bagilhole and K. White (eds.), *Gender, power and management: A cross cultural analysis of higher education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Ball, J. S. (1993), «Education Policy, Power Relations and Teachers' Work». *British Journal of Educational Studies*, 41 (2), pp. 106-121.
- Morley, Louise (2005), "Opportunity or exploitation? Women and quality assurance in higher education", *Gender and Education*, 17 (4), 411-429.
- Müller, Ursula (2007), "Between Change and Resistance: Gender Structures and Gender Cultures in German Institutions of Higher Education", en *Sagaria*, Mary Ann Danowitz (ed.), 2007, 23-41.
- Pellert, Ada and Gindl, Michaela (2007), "Gender Equity and Higher Education Reform in Austria", en *Sagaria*, Mary Ann Danowitz (ed.), 2007, 61-72.
- Peterson, Helen (2016), «Is managing academics "women's work"? Exploring the glass cliff in higher education management», *Educational Management Administration & Leadership* 44 (1): 112–127.
- Wroblenski, Angela (2014), "Female participation in management and cultural change: precondition or high expectations?", paper presented at the 8th International, Interdisciplinary Conference on Gender, Work and Organization (GWO), 24th-26th June 2014, Keele (UK).

APÉNDICE: APORTACIONES DEL DEBATE EN EL IX ENCUENTRO DE UNIDADES DE IGUALDAD DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

En la discusión que sucedió en las sesiones de trabajo dedicadas monográficamente a Unidades de Igualdad, tuvo lugar un riquísimo debate que recogemos de forma muy sintética aquí, ordenado por temáticas y no por la sucesión de la discusión en términos cronológicos.

Respecto al diagnóstico de situación, el problema de fondo que parece impedir que las políticas de igualdad prosperen en las universidades es el *escaso compromiso real, la falta de priorización de la igualdad entre las políticas públicas que desarrolla la Universidad*. Estas instituciones no las ven necesarias, de ahí las resistencias, la invisibilización y la obstaculización a las que se enfrentan las UU. II. La falta de obligatoriedad y cumplimiento de las políticas de igualdad en las universidades no está fiscalizada, a lo que se añade la escasez de personas dispuestas a implicarse para conseguir la igualdad,

en continuar luchando contra la desigualdad de género. Se comentan casos en que la Unidad de Igualdad es percibida por parte de los órganos de toma de decisiones como inofensiva, pues se trata de un organismo que tiene que estar allí por ley y por una cuestión más bien representativa, no más. Esta percepción está vinculada a la escasa autonomía y capacidad de intervención para poner en evidencia la composición desequilibrada de los órganos, o para actuar en los procesos de toma de decisiones o en la selección de personal con el fin de conseguir una composición equilibrada. Ello produce una sensación de impotencia brutal en el personal de la UU. II. ante muchísimos temas, pues sienten que sólo disponen de autonomía en las cuestiones poco problemáticas, pero no en las cuestiones importantes.

Se ha identificado la *ausencia o escasez de presupuesto* de las UU. II. como uno de los focos problemáticos. Las UU. II. no tienen reconocido ningún derecho presupuestario, con lo cual es muy difícil entrar en la negociación de presupuestos y gastos propios, porque no existen. Por ello, sería importante que las UU. II. pudiesen relacionarse con los estamentos de más arriba, es decir, con la comunidad autónoma a la que pertenezca la universidad, el ministerio o de quien dependa, de forma que éstas tengan un aval mayor que el de la propia universidad en sí, que al final es arbitrario. Además, la fiscalización de las UU. II. por un elemento superior avalaría planes de igualdad de oportunidades más homogéneos y una implementación real. Se desconoce si existen iniciativas dirigidas hacia este fin, pero su presencia haría fuertes a las UU. II.

El uso de un lenguaje pasivo en la redacción de un plan de igualdad de oportunidades también supone otro problema, ya que limita el avance en materia de igualdad en la Universidad. En muchos casos, la redacción de estos planes es tramposa porque sólo se contemplan los problemas sobre los que es necesario intervenir –“avisar o poner de manifiesto algo”, “impulsar”– pero sin objetivos cuantificados de plazos y resultados.

Es necesario el compromiso por parte del rector y del equipo rectoral, pero, además, es necesario que éstos sean capaces de transmitirlo al resto de personas con cuyo apoyo contaron para ser miembros de dicho equipo. Si, por el contrario, el rector y su equipo limitan las funciones de la UU. II. y se escudan en el mero cumplimiento de la ley, da igual el presupuesto. Hay cosas que no se hacen por la falta de compromiso, independientemente del presupuesto que tengas, de la estructura, etc. La dependencia orgánica del rector puede dar lugar a una ausencia de presupuesto y de prestación de servicios a las UU. II., lo cual les produce un desgaste, ya que continuamente han de estar pidiendo

lo que necesitan. En otras ocasiones, si las UU. II. dependen de un vicerrectorado, la concesión de un mínimo presupuesto para llevar a cabo sus funciones puede ser más fácil. Algunas universidades se quejan de que se trata de un "compromiso de escaparate. (...) Cuando empezamos a funcionar ya molestamos. (...) Tenemos un montón de obstáculos, primero por falta del rector, segundo por parte del equipo de gobierno..., pero seguimos prácticamente con los mismos obstáculos, con las mismas frustraciones. (...) No es cuestión de estar en la cúpula, ni de tener presupuesto, es de tener compromiso y visibilizar la UU. II. y las funciones y las actividades que hacen las UU. II. (...) Incluso nos han incluido en los estatutos de la universidad y, a pesar de eso, seguimos teniendo resistencias". Otras universidades consideran que, junto al compromiso del rector y del equipo rectoral, las UU. II. deberían contar con el respaldo de una estructura superior. "Debería haber una estructura, da igual que sea a nivel nacional que sea..., pero que nos sintiésemos respaldadas para trabajar por la igualdad, porque debemos tener la corresponsabilidad de los equipos; pero no puede ser la buena voluntad de un rector".

No todas las UU. II. tienen autonomía en lo que respecta a divulgación, convocatoria de jornadas, etc., aunque tienen mandato, que es lo que aparece en los planes de igualdad. Hay casos extremos en los que, ante la organización de cualquier actividad, a la UU. II. tienen que autorizarle tanto el correo electrónico que pretende enviar a la comunidad universitaria, ya que no tiene permiso para remitir correos masivos, como el texto que conforma el *e-mail* en sí.

Uno de los principales problemas que guarda una estrecha relación con lo anterior, es que las UU. II. no están consideradas como un servicio universitario *ad hoc*, y son un servicio universitario. "Cuando hablamos de cualquier servicio universitario, lo ubicamos perfectamente en todas las universidades. Sin embargo, cuando hablamos de UU. II., cada universidad la sitúa en un lugar totalmente distinto. Ya hay un problema de origen". El hecho de que las UU. II. sean consideradas como un servicio universitario garantizaría, además, estabilidad, ya que éste tiene un jefe de servicio o director de área, así como una configuración en la RPT (Relación de Puestos de Trabajo) que contribuye a ello. La no consideración de las UU. II. como un servicio universitario, junto con las circunstancias dadas para aplicar la ley de igualdad en las universidades, ha condicionado y lastrado la evolución posterior de las Unidades de Igualdad y, en general, de la incorporación de la igualdad de género en la Educación Superior.

Se ha discutido la necesidad de que el personal de las UU. II. tenga formación específica en igualdad de género. En muchos casos, ese personal no cuenta con tal formación, pese a lo cual puede hacer un excelente trabajo por

su perfil y experiencia profesional. La experiencia en mesas de negociación, en la Junta de Personal del Personal de Administración y Servicios o en el Comité de Seguridad y Salud, les permite tener una perspectiva de cuáles son los problemas a los que pueden enfrentarse y se enfrentan día a día las personas que trabajan en la Universidad.

Se critica la falta de atención por parte de la CRUE hacia la problemática de la igualdad y a su incorporación a esta asociación a través de la creación de una comisión sectorial o un grupo de trabajo específico sobre igualdad de género. Existen dudas acerca de la existencia de un grupo de trabajo sobre igualdad de oportunidades, pero, tras la consulta de información, hemos de afirmar que, a día de hoy, la CRUE no cuenta con ninguna comisión sectorial ni grupo de trabajo que aborde la igualdad de oportunidades ni la igualdad de género⁴.

Ante esta situación, se esbozan algunas estrategias que, en ciertos casos, han seguido algunas UU. II., como, por ejemplo:

1. Importancia de ser “pedigüeñas” ante la escasez y ausencia de recursos.
2. Posibilidad de recurrir a la Inspección de Trabajo, ya que la ley obliga a la creación de la unidad y a la elaboración del plan.
3. Protagonismo sindical en la creación de la UU. II. y la Comisión de Igualdad, para atender a los empleados. Lo anterior no debe implicar la exclusión de los estudiantes, que puede ser un desacierto, ya que se están haciendo muchas actividades con ellos –discusiones, cursos, módulos– en relación con la sensibilización, educación social, cívica, para la ciudadanía.
4. Estrategia de *camuflaje*: utilizar un lenguaje que permita decir lo mismo con circunloquios, otra terminología. Por ejemplo, no se acepta “patriarcal” pero sí “androcéntrico”...
5. En las universidades politécnicas el apoyo que se recibe es mucho menor, y hay que ampararse en el paraguas de los derechos humanos. “Yo trabajo para los hombres”.
6. En alguna universidad, tras la evaluación del primer plan fue necesario maquillar los datos –no eran buenos– para que se aceptase seguir trabajando en el segundo plan.

⁴ Información consultada en los recursos electrónicos oficiales de la CRUE, en julio de 2016.

7. Necesidad de unificar criterios y estrategias para que las tareas y funciones de las UU. II. lleguen a los diferentes servicios –centros, departamentos, servicios–.

Un caso aparte es la elaboración del protocolo de acoso sexual y por razón de sexo. Desde las UU. II. se ha tratado de abordarlo de manera frontal, pero en muchas universidades se niega que estos problemas existan. Negación de estadísticas; ausencia de seguimiento. Pero, en uno de los casos, nada más aprobarlo, fue necesario activarlo.

La Inspección de Trabajo puede cumplir un papel importante fiscalizando si se han cumplido las medidas y las acciones, si se tiene o no protocolo, si en las fases de oposición se incluye o no la materia correspondiente, etc. La participación e implicación de toda la comunidad universitaria en el Plan de Igualdad es clave porque contribuye a la creación de conciencia de la desigualdad y del género y al compromiso de los distintos estamentos.

A las universidades, como instituciones públicas, la obligación de planes de igualdad les viene por el Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP), que no afecta a los estudiantes. Las UU. II. pueden incluirlos voluntariamente en los planes y llevar a cabo acciones concretas para ellos, pero la obligatoriedad es el EBEP. Sin embargo, la mayoría de las UU. II. opinan que, aunque el EBEP no afecte al estudiantado, éste tiene que estar implicado en el PIO (Plan de Igualdad de Oportunidades), ya que el PIO que reconoce la Ley 3/2007 contempla a la comunidad universitaria como el público con el que hay que intervenir. De manera que en un PIO habría dos campos de actuación, uno que va vinculado a condiciones de trabajo y otro a comunidad universitaria, y el alumnado ha de estar implicado. Pero la propia Ley Orgánica también establece que los PIO vienen referidos a conceptos vinculados directamente a lo laboral; por ello, incorporar al alumnado al PIO implicaría que se apropiase de esa presencia. De modo que se le incorpora a sensibilización, acoso y demás.

“¿Por qué sigue sin contemplarse al alumnado en los PIO? Porque en un principio, cuando nacen los PIO, van dirigidos expresamente a esos aspectos laborales, ya sea del PDI o ya sea del PAS, y más allá del funcionariado, que también contempla al personal de contrato laboral, que todavía está vinculado en muchas universidades. Hay casos en los que el alumnado está contemplado en la medida en que se les forma para la vida, y ésa es la justificación que se tiene para incluirlo al plan de igualdad siguiendo la ley”.

La mayoría de las UU. II. consideran importantísimo incorporar al alumnado en el plan de igualdad y en cualquier tipo de actividad que promuevan.

Afirman que todas las personas de la comunidad universitaria son importantes, pero que es necesario hacer más hincapié en el alumnado, porque desde ahí se puede escalar más en el tema de prevención y calar más en el cambio de cultura. El problema es que no se puede hacer todo a la vez: incorporar a los estudiantes es importante, pero sus preocupaciones por la igualdad son completamente diferentes de las del profesorado y el personal.

Ante los riesgos de desactivación de las UU. II., es necesario visibilizar la tarea realizada de cara al exterior, relacionarse y conseguir apoyo de otras instituciones. Se proponen dos estrategias para ello: a) utilizar los medios de comunicación, hablando en positivo, y aprovechar el respeto que la Universidad tiene a la prensa; b) trabajar con los sindicatos. Ya hace 10 años, la Inspección de Trabajo les exigía el plan de igualdad y la prevención de riesgos laborales, y esta exigencia fue clave para que algunas universidades tomaran la decisión. Otras estrategias que se han aplicado en algunas universidades son las siguientes:

1. Establecer todas las líneas de igualdad que han de incorporarse en la universidad y elaborar un presupuesto en el que conste la diferencia, en términos económicos, que supondría para la Universidad la implementación de ese plan de igualdad sin UU. II. y con UU. II.
2. Visibilización de la UU. II. mediante la solicitud de subvenciones a entidades públicas y privadas ajenas a la Universidad. Existen posturas que argumentan que esa "visibilización chocaría mucho con la precariedad de las propias estructuras. ¿Cómo vas a pedir subvenciones si eres cuarto y mitad de persona?".
3. Generar alianzas dentro de la propia universidad, sinergias. «Si, por ejemplo, sabes que cultura hace ciclos de cine, pues proponerle "¿oye, y por qué no coincidiendo con marzo hacemos *Cine y mujer?*"».
4. Crear líneas radiales, aliados, aliadas, que trasladen lo que se hace desde la UU. II. y el cambio de cultura, que es fundamental, ya que la UU. II. no llega a las personas, a las diferentes facultades, la ven lejana. "Pensad en un alumno o en una alumna, o un PAS. Cuando denunciemos algo personal, un tema de acoso, un tema de discriminación, nos pueden ver muy lejanos y lejanas".
5. Tener una configuración dentro de la estructura que les permita ser vistas como lo que son, servicio público para la comunidad universitaria. "Tenemos que reconfigurarnos. El problema que tiene la Universidad de Igualdad del mundo mundial es que somos difusas, etéreas,

frágiles, nuestra existencia es vulnerable; por tanto, tenemos que dotarnos de medios. (...) No hay una estrategia única que sea válida para todos. La mejor estrategia es dar por fin una configuración de servicio público a la comunidad y no que sea cosas de mujeres. Vuelvo a repetir, trabajo para hombres, porque son a ellos a los que tengo que atraer a mi defensa”.

6. Reforzar la Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria (RUIGEU). Reforzar esa red que ya existe para analizar las causas de la hostilidad que impera en las universidades ante las cuestiones de igualdad de género, para intercambiar ideas, propuestas, etc. Impulsar esa red, además, dentro de las propias universidades para ganar apoyos.

Por último, y mirando hacia el futuro, se planteó la pregunta ¿Cómo introducir la igualdad como criterio de calidad para motivar a los servicios y a las personas que trabajan en ellos?

En Alemania y Austria el contrato entre cada universidad y el Gobierno correspondiente implica el cumplimiento de unos objetivos en un plazo determinado, y entre ellos se incluyen objetivos de igualdad. La clave es que el plan de igualdad esté incorporado a los estatutos de la Universidad y que los indicadores de cumplimiento de los objetivos de igualdad formen parte de los criterios de calidad.

Es importante ofrecer la capacidad de los organismos de igualdad y las personas expertas de igualdad para asesorar a la Universidad y a los proyectos de investigación en los aspectos de igualdad, que cada vez lo exige con más contundencia la Comisión Europea. Y no es sólo desagregar los datos por sexo, sino incluir las implicaciones de género, pues si no están claras, te deniegan el proyecto. Ésta puede ser precisamente una de las propuestas que se deberían presentar a la CRUE, al ministerio, porque desde los grupos promotores de la igualdad de género y desde las UU. II. se tiene muchísimo conocimiento experto, y éste puede ser clave para contribuir a que se consigan más proyectos, mejorando la consideración de la perspectiva de género. Por ejemplo, en los campus de excelencia internacional, cuyos logos de calidad lo incorporan, pero se limitan a pedir a las UU. II. algunos datos y la redacción de algunos párrafos. No obstante, se quedan en esto, cubrir el expediente y nada más.

Una de las universidades participantes sugiere que la incorporación de la igualdad como criterio de calidad podría venir por la consideración de la

responsabilidad de la igualdad asignada a un VR (Vicerrectorado), de la obligación de generar datos sobre ello y solicitarlos a todos los VR y servicios, de proporcionarlos, como parte de un plus de calidad.

En relación también con la introducción de la igualdad como criterio de calidad, otra de las universidades apunta que, en la solicitud de subvenciones, muchas veces se pide un informe para conocer si la universidad en cuestión tiene Unidad de Igualdad, Plan de Igualdad, etc., y que todo ello podría ponerse en relación precisamente con utilizarlo como argumento para que vaya unido a ciertos indicadores de calidad, internos incluso, de manera que ellos mismos se den cuenta de que si esto no está ni se cumple, van a perder hasta posibilidades de financiación.



ANEXOS

ANEXO 1

INFORME DE EVALUACIÓN DEL IX ENCUENTRO DE UNIDADES DE IGUALDAD DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

DIANA ABAD RODRÍGUEZ

*Técnica de la Unidad de Igualdad de Género
de la Universidad Autónoma de Madrid*

En líneas generales, tras los resultados extraídos en los cuestionarios de evaluación, el evento ha sido valorado de forma muy positiva, obteniendo una puntuación media de 8,7 sobre 10. El cuestionario trataba de evaluar cuatro aspectos que se articularon en otros tantos bloques generales (organización del Encuentro, Participación, Contenidos y Dinámicas de Grupo) a través de un total de 15 variables. El formato de respuesta fue una escala establecida entre 1 y 10 puntos, siendo 1 el valor mínimo y 10 el máximo. Según esta información, lo más valorado, en líneas generales, ha correspondido a *contenidos* y a *dinámicas de los grupos de trabajo*, obteniendo puntuaciones de 9 y 8,84, respectivamente. En el lado opuesto, la puntuación más baja la localizamos en la *organización*, la cual se sitúa en 8,4 sobre 10. Con una lectura más detallada podemos observar que, debido a que cada bloque lo componen un total de 4 o 3 variables, el resultado obtenido en cada una de ellas tiene mucho peso sobre el total. Por ello, es preciso hacer notar que la valoración de la organización se ve afectada a la baja por la puntuación obtenida en *Actividad lúdica*, que obtiene una media de 7,52 (la más baja de todo el cuestionario). En cualquier caso, no supone una diferencia muy significativa, ya que la puntuación sigue siendo alta.

Gráfico 1

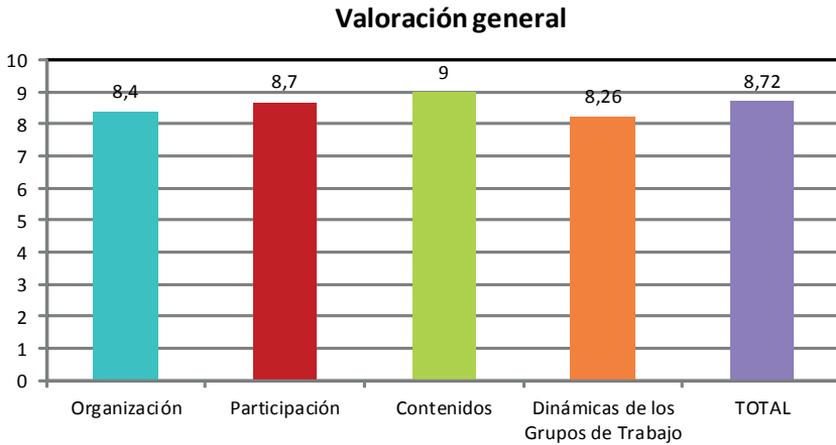


Gráfico 2



A continuación, pasamos a analizar de forma más detallada los resultados atendiendo a las categorías generales a las que hemos hecho mención con anterioridad.

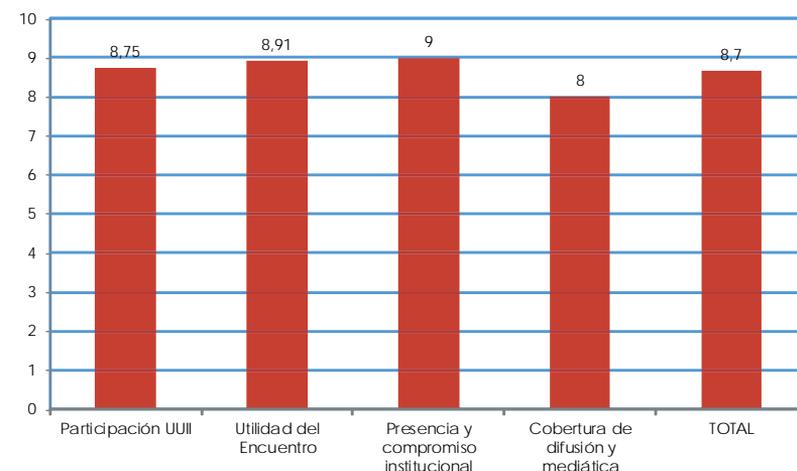
En base a ello, en primer lugar, analizamos la **organización**, la cual se estudia a partir de cuatro variables: "Organización general del Encuentro", "Forma de trabajo operativa y productiva", "Información facilitada" y "Actividad lúdica", siendo la primera de ellas la que obtiene una puntuación más

elevada. Tal y como hemos anotado en el primer párrafo, la “Actividad lúdica” es valorada con una media de 7,52, siendo la puntuación más baja de todo el cuestionario¹.

El segundo de los aspectos que se evalúa es la **participación en el Encuentro**. Se presenta a continuación un gráfico de barras en el que pueden observarse las siguientes variables: “Participación de las UU. II.”, “Utilidad”, “Presencia y compromiso institucional” y “Cobertura de difusión mediática”. En esta ocasión la “Presencia y compromiso institucional” obtiene la máxima puntuación (un 9 sobre 10), mientras que la “Cobertura mediática” es la peor valorada en dicha categoría con una puntuación de 8 sobre el total.

Gráfico 3

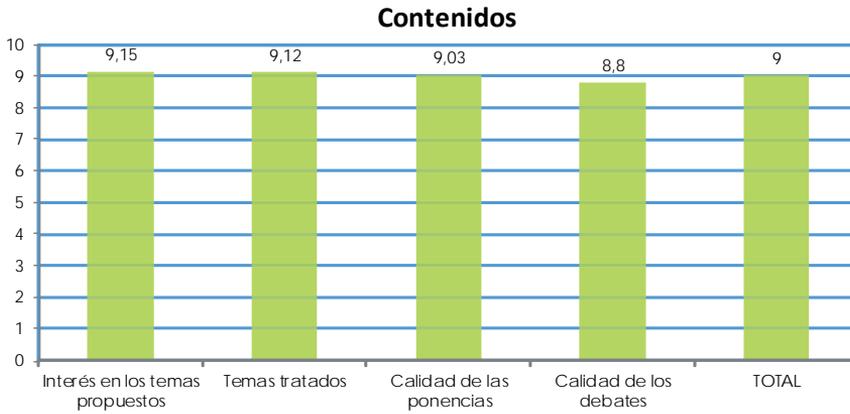
Participación



Pasamos a continuación a valorar los **Contenidos del Encuentro**, que es el aspecto que obtiene la puntuación más elevada del cuestionario. Como en las anteriores, los contenidos se miden por las cuatro variables que la conforman: “Interés por los temas propuestos”, “Temas tratados”, “Calidad de las ponencias” y “Calidad de los debates”. Como puede verse en el siguiente gráfico, todas las puntuaciones han resultado ser muy elevadas y la diferencia entre dichas puntuaciones poco relevante.

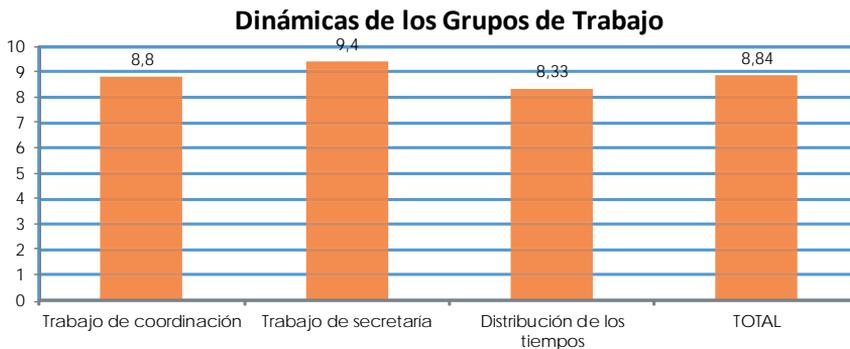
¹ La actividad lúdica consistió en la visita a la exposición El voto femenino en España, con motivo del 85 aniversario. La valoración de esta actividad ha podido estar influida por factores externos, como puede ser el desplazamiento por carretera a la exposición y el consiguiente atasco de tráfico, lo que provocó una reducción del tiempo previsto para la visita.

Gráfico 4



El último de los aspectos sobre el que se solicitó valoración a las y los participantes hace referencia a las **dinámicas de los grupos**, la cual obtiene la segunda mejor puntuación con un 8,84 sobre 10. En esta ocasión las variables son sólo tres y abordan: "Trabajo de coordinación", "Trabajo de secretaría" y "Distribución de los tiempos", siendo el "Trabajo de secretaría" el ítem mejor valorado de este bloque y de todo el cuestionario, obteniendo una puntuación de 9,4. La "Distribución de los tiempos" es puntuada con 8,33, constituyéndose como la peor valorada de este grupo.

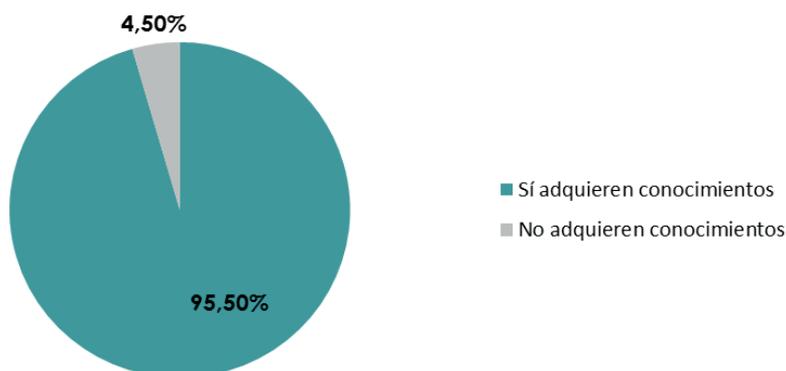
Gráfico 5



El cuestionario se componía, además, de dos preguntas adicionales. La primera de ellas hacía referencia al aprendizaje adquirido tras la finalización del Encuentro, utilizando un formato dicotómico de respuesta SÍ/NO. Sobre esta cuestión el 95,5% afirmó que habían adquirido conocimientos tras su participación en el Encuentro, mientras que el 4,5% respondió que no. En términos absolutos (y debido a que la muestra fue más baja que las que respondió a otras preguntas), 42 personas respondieron que sí habían adquirido conocimientos, frente a dos personas que contestaron de forma negativa.

Gráfico 6

Adquisición de conocimientos tras su participación en el IX Encuentro de UUII



La última pregunta del cuestionario fue abierta y estaba destinada a recoger datos más ricos y completos de cara a la organización de próximos eventos. Con este fin se plantean *propuestas y sugerencias* que puedan incluirse en futuras ediciones.

Sobre esta cuestión se obtuvieron diferentes respuestas que pasamos a detallar, las cuales han sido agrupadas por los siguientes bloques:

- **Metodología de trabajo.** Se sugiere:
 - Envío de materiales (exposiciones, conclusiones, etc.) de todo el Encuentro.
 - Utilizar la misma metodología (en relación con los grupos de trabajo).
 - Plantear más grupos de trabajo para abordar más temas.

- Que los grupos de trabajo (GT) no sean simultáneos; reducir el número de GT simultáneos para facilitar la participación y que el material sea trabajado en todos los GT.
 - Prestar mayor atención a la puntualidad.
- **Rendimiento en los grupos de trabajo:**
- Proporcionar todos los materiales de las ponencias, así como la metodología de trabajo de los grupos (instrucciones) para preparar el debate.
 - Acotar los puntos a tratar en todos los grupos para facilitar las conclusiones finales.
- **Estrategias:**
- Implicar a los gestores de más alto nivel de las universidades.
 - Desarrollar propuestas para llevar a cabo acciones concretas a instituciones con capacidad de intervención.
- **Temáticas a considerar en otros Encuentros:**
- Inclusión de la perspectiva del alumnado.
 - GT que aborde asuntos concretos del PDI.
 - UU. II.:
 - ~ Revisión de las funciones y competencias de las UU. II.
 - ~ Exposición de estudios, a modo de buenas prácticas, de Unidades de Igualdad.

ANEXO 2

RELACIÓN DE UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL IX ENCUENTRO DE UNIDADES DE IGUALDAD



Se incluye a continuación la relación de universidades que participaron en el IX Encuentro de Unidades de Igualdad por orden alfabético:

- Universidad Autónoma de Madrid
- Universidad Carlos III de Madrid
- Universidad Complutense de Madrid
- Universidad de A Coruña
- Universidad de Alcalá
- Universidad de Alicante
- Universidad de Almería
- Universidad de Cádiz
- Universidad de Castilla-La Mancha
- Universidad de Córdoba
- Universidad de Deusto
- Universidad de Girona
- Universidad de Granada
- Universidad de Huelva
- Universidad de Jaén
- Universidad de La Laguna
- Universidad de las Islas Baleares
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Universidad de Lleida
- Universidad de Málaga
- Universidad de Murcia
- Universidad de Salamanca
- Universidad de Sevilla
- Universidad de Valladolid
- Universidad de Zaragoza
- Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
- Universidad Miguel Hernández de Elche
- Universidad Nacional a Distancia

- Universidad Pablo Olavide de Sevilla
- Universidad Politécnica de Madrid
- Universidad Politécnica de Cartagena
- Universidad Pública de Navarra
- Universidad Rey Juan Carlos
- Universidade de Santiago de Compostela
- Universidade de Vigo
- Universitat de Barcelona
- Universitat de València
- Universitat Jaume I
- Universitat Oberta de Catalunya
- Universitat Politècnica de Catalunya
- Universitat Politècnica de València
- Universitat Rovira i Virgili



UAM
Ediciones



UAM
EDICIONES

ISBN-13: 978-84-8344-584-6



9 788483 445846