


universidad de león

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA**

# Trayectorias Laborales: el caso de los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León

## *Career paths: the case of the University of León professors*

**Adelina Rodríguez Pacios.**

**2015**




universidad de león

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA**

**Área de Sociología**

# Trayectorias Laborales: el caso de los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León

## *Career paths: the case of the University of León professors*

**Tesis Doctoral.**

**Presentada por Adelina Rodríguez Pacios**

**Dirigida por Dra. Ana Isabel Blanco García**

**León, 2015**

***A mi hija, María, con quien tanto quiero***.

# TABLA DE CONTENIDO

Lista de tablas ..... I - II

Lista de gráficos ..... III

Agradecimientos ..... IV

1. INTRODUCCIÓN ..... 1

2. OBJETIVOS ..... 16

2.1. Antecedentes ..... 16

2.2. Objetivo General ..... 36

2.3. Objetivos Específicos ..... 36

3. MARCO TEÓRICO ..... 38

3.1. La educación de las mujeres: aproximación crítica desde una perspectiva de género ..... 38

3.1.1. Introducción ..... 38

3.1.2. La educación de las mujeres en Europa hasta el siglo XVIII ..... 43

3.1.2.1. Posturas críticas a la situación de las mujeres ..... 55

3.1.2.2. La educación de las mujeres en España hasta el siglo XVIII ..... 57

3.1.3. La educación de las mujeres en Europa en el siglo XVIII ..... 61

3.1.3.1. Posturas críticas a la situación de las mujeres en el siglo XVIII ..... 67

3.1.3.2. La educación de las mujeres en España en el siglo XVIII ..... 71

3.1.4. La educación de las mujeres en Europa en el siglo XIX ..... 73

3.1.4.1. Posturas críticas a la situación de las mujeres: el feminismo durante el siglo XIX ..... 77

3.1.4.2. El feminismo en Europa en el siglo XIX ..... 81

3.1.4.3. La educación de las mujeres en España en el siglo XIX ..... 85

3.1.4.4 Las mujeres universitarias españolas en el siglo XIX ..... 91

3.1.4.5. Posturas críticas a la situación de las mujeres en España en el siglo XIX: el feminismo español ..... 99
3.1.5. La educación de las mujeres en Europa en el siglo XX ..... 101
3.1.5.1. Posturas críticas a la situación de las mujeres: el feminismo del siglo XX ..... 112
3.1.5.1.1. El feminismo liberal ..... 116
3.1.5.1.2. El feminismo radical ..... 118
3.1.5.1.3. Feminismo socialista ..... 120
3.1.5.2. La educación de las mujeres en España en el siglo XX ..... 123
3.1.5.2.1. La educación de las mujeres en España: 1900-1939 ..... 125
3.1.5.2.2. La educación de las mujeres en España: 1940-1970 ..... 132
3.1.5.2.3. La educación de las mujeres en España: hacia la democracia ..... 146
3.1.5.3. Las universitarias españolas en el siglo XX ..... 163
3.1.5.3.1. Las universitarias españolas (1900-1939) ..... 164
3.1.5.3.2. Las universitarias españolas (1940-1970) ..... 171
3.1.5.3.3. Las universitarias españolas: hacia la democracia ..... 179
3.1.5.3.4. Las universitarias españolas: estudios de doctorado ..... 201
3.1.5.4. Posturas críticas a la situación de las mujeres en España: el feminismo del siglo XX y principios del siglo XXI ..... 209
3.1.5.4.1. Primera etapa del feminismo español del siglo XX ..... 210
3.1.5.4.2. Segunda etapa del feminismo español del siglo XX: la democracia ..... 219
3.1.5.4.3. Tercera etapa del feminismo español: los feminismos del siglo XXI ..... 228
3.2. Las docentes ..... 235
3.2.1. Introducción ..... 235
3.2.2. La docencia no universitaria en España en el siglo XX ..... 237
3.2.2.1. Las docentes no universitarias 1900-1939 ..... 237
3.2.2.2. Las docentes no universitarias 1939-1970 ..... 241
3.2.2.3. Las docentes no universitarias: hacia la democracia ..... 243

3.2.2.3.1. Las docentes no universitarias en la Ley General de Educación (LGE) ..... 244
3.2.2.3.2. Las docentes no universitarias en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) ..... 251
3.2.2.3.3. Las docentes no universitarias en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ..... 256
3.2.2.3.4. Las docentes no universitarias en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) ..... 261
3.2.2.3.5. Las docentes no universitarias en la Ley Orgánica de Educación (LOE) ..... 264
3.2.3. La docencia universitaria en España en el siglo XX ..... 267
3.2.3.1. Las docentes universitarias: 1910-1939 ..... 268
3.2.3.2. Las docentes universitarias: 1939-1970 ..... 271
3.2.3.3. Las docentes universitarias: 1970-1983 ..... 274
3.2.3.4. Las docentes universitarias: 1983-2001 ..... 279
3.2.3.5. Las docentes universitarias: de la LOU a la LOMLOU ..... 290
3.3. El cuerpo de catedráticos ..... 307
4. METODOLOGÍA ..... 321
4.1. La imaginación sociológica y la perspectiva de género ..... 321
4.2. Métodos y técnicas de investigación ..... 323
4.2.1. La investigación sociológica ..... 323
4.2.1.1. Pluralidad metodológica ..... 325
4.2.1.3. El proceso de investigación ..... 327
4.3. Las Técnicas de Investigación. ..... 330
4.3.1. El análisis de datos secundarios ..... 330
4.3.2. La encuesta ..... 332
5. ESTUDIO DE CASO: TRAYECTORIAS LABORALES DE LOS CATEDRÁTICOS Y LAS CATEDRÁTICAS DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN ..... 335
5.1. Introducción ..... 335
5.2. La Universidad de León ..... 336

5.2.1. Breve reseña histórica ..... 336
5.2.2. El profesorado de la Universidad de León ..... 345
5.3. Las catedráticas y los catedráticos de la Universidad de León. ..... 360
5.3.1. Algunas reflexiones sobre las trayectorias laborales según el género ..... 360
5.3.2. Descripción de las catedráticas y los catedráticos de la Universidad de León ... 363
5.3.2.1. ¿Cuántas y cuántos son? ..... 364
5.3.2.2. Distribución por Departamentos ..... 370
5.3.3. Representación en los órganos de gobierno ..... 380
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA ..... 385
6.1. Características académicas ..... 385
6.1.1. Estancias en el extranjero ..... 389
6.1.2. La vinculación con la Universidad de León ..... 391
6.1.3. La obtención de la cátedra ..... 393
6.2. Los apoyos recibidos ..... 397
6.3. Los obstáculos y la igualdad de género ..... 404
6.3.1. Participación en los órganos de gestión ..... 410
6.3.2. Opiniones y actitudes sobre la igualdad de género ..... 411
6.4. Las perspectivas de futuro ..... 419
6.5. Características personales y familiares ..... 422
6.5.1. La familia de origen ..... 422
6.5.2. La familia propia ..... 424
6.5.3. La conciliación de la vida laboral y familiar ..... 426
7. CONCLUSIONES ..... 429
8. RECOMENDACIONES ..... 448
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 451
10. ANEXOS ..... 474

# LISTA DE TABLAS


| *Número* | | *Página* |
|---|---|---|
| 1. | Roles asignados al hombre y a la mujer en la educación | 134 |
| 2. | Alumnado en la Enseñanza Primaria | 138 |
| 3. | Alumnado que ha finalizado la EGB | 150 |
| 4. | Alumnado matriculado en Bachillerato | 151 |
| 5. | Alumnado matriculado en Formación Profesional | 151 |
| 6. | Alumnado matriculado en Bachillerato | 155 |
| 7. | Alumnado universitario (1935-1971) | 174 |
| 8. | Alumnado universitario (1970-2000) | 192 |
| 9. | Profesorado no universitario por sexo y nivel educativo. 1987-88 | 252 |
| 10. | Profesorado no universitario por sexo y nivel educativo. 1995-96 | 257 |
| 11. | Profesorado no universitario por sexo y nivel educativo. Curso 2006-07 | 262 |
| 12. | Porcentaje de mujeres entre el alumnado y el profesorado universitario | 282 |
| 13. | Porcentaje de mujeres en el cuerpo de catedráticos | 286 |
| 14. | Porcentaje de hombres y mujeres en la categoría de catedrático | 287 |
| 15. | Porcentaje de mujeres en la docencia universitaria por titularidad del centro | 295 |
| 16. | Porcentaje de profesoras por categoría docente | 296 |
| 17. | Personal Docente e Investigador universitario (PDI). Curso 2013-2014 | 298 |
| 18. | Proporción de catedráticos y catedráticas entre el profesorado de las Universidades Públicas | 312 |
| 19. | Porcentaje de mujeres en el cuerpo de catedráticos | 313 |
| 20. | Distribución de catedráticos por sexo | 315 |
| 21. | Proporción de mujeres en los órganos unipersonales de la universidad | 317 |

22. Profesorado de la ULE por sexo y categoría docente 349

23. Evolución del profesorado de la ULE por sexo 351

24. Evolución de la proporción del profesorado y del alumnado femenino en la Universidad de León 352

25. Distribución del PDI de la ULE 354

26. Evolución del profesorado funcionario de la ULE 354

27. Evolución del profesorado contratado de la ULE 356

28. PDI de la ULE por sexo y categoría de personal. Curso 2013-2014 357

29. Proporción de alumnas y profesoras por rama de enseñanza en la ULE. Curso 2013-14 359

30. Evolución de la proporción de catedráticas 366

31. Proporción de catedráticas y catedráticos por Departamento y Área de Conocimiento 376-78

32. Distribución de catedráticas y catedráticos de la ULE por rama de conocimiento (en porcentajes) 386

33. Desempeño de cargos de responsabilidad (en porcentaje) 410

# LISTA DE GRÁFICOS


| *Número* | | *Página* |
|---|---|---|
| 1. | Evolución por género del número de Catedráticos de la Universidad de León | 366 |
| 2. | Evolución por género del número de Titulares de Universidad de la ULE | 368 |
| 3. | Evolución por género del número de Catedráticos de Escuela Universitaria de la ULE | 368 |
| 4. | Evolución por género del número de Titulares y Catedráticos de Universidad de la ULE | 369 |
| 5. | Órganos unipersonales por sexo de los centros propios de la ULE | 382 |
| 6. | Órganos unipersonales por sexo de gobierno de los Departamentos de la ULE | 384 |
| 7. | Distribución de profesoras y catedráticas por Ramas de conocimiento en la ULE | 387 |
| 8. | Distribución de profesores y catedráticos por Ramas de conocimiento en la ULE | 388 |
| 9. | Tiempo transcurrido desde el grado doctor hasta la Titularidad de Universidad | 393 |
| 10. | Tiempo transcurrido desde la Titularidad de Universidad hasta la Cátedra | 394 |
| 11. | Distribución de catedráticas y catedráticos por convocatoria | 395 |
| 12. | Distribución de catedráticas y catedráticos por ley universitaria vigente | 397 |
| 13. | Factores más importantes para obtener la cátedra | 403 |
| 14. | Opinión sobre la igualdad de oportunidades en la Universidad de León (en porcentaje) | 405 |
| 15. | Opinión sobre el número de catedráticas en la ULE (en porcentaje) | 406 |
| 16. | Fomento de políticas de acción positiva para la promoción de las profesoras | 418 |
| 17. | Estado civil de las catedráticas y los catedráticos de la ULE | 425 |
| 18. | Dificultad en la conciliación de la vida laboral y familiar (en porcentaje) | 427 |

# AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han estado a mi lado en la realización de esta tesis. Y muchas más las que me han alentado a lo largo de mi vida para que llegara hasta aquí. No habría espacio suficiente para nombrarlas a todas, vaya para todas mi gratitud.

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres que, por intuición, pusieron todo su empeño en que tuviera una educación de la que ellos carecen. Y han seguido ayudando y colaborando para aliviarme de muchas de las tareas que he tenido que llevar a cabo.

En segundo lugar, a mi marido, que ha sufrido mis encierros y, aun así, me ha ayudado a resolver muchas dudas. A mi hija, a la que dedico el trabajo, por su comprensión en los peores momentos.

Mi especial agradecimiento a mi directora de tesis, Dra. Ana Isabel Blanco García, de la que he aprendido todo lo que sé sobre investigación. Su forma ordenada y aplicada de trabajar, su constancia y su sabiduría, han dejado huella en mí, tomándola como modelo del buen hacer. Tengo la satisfacción de disfrutar de su hospitalidad, comprensión y amistad.

Están también mis compañeras del Área de Sociología, con las que tan buenos momentos he pasado. Agradecer a todas las personas que han formado y forman parte del Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, con muchos de ellos, son años de compañerismo y trabajo, que siempre me han animado. Y otros compañeros, de otros Departamentos, que siempre han estado dispuestos a dedicarme su tiempo.

Muchas gracias a mis hermanos, a mis sobrinos, a mis primas, a mis amigos, que siempre han creído en mí y me animan a seguir trabajando.

Y gracias a la Universidad de León, al Vicerrectorado de Profesorado, a la Sección de Personal, que han atendido mis peticiones de datos. Mi más sincera gratitud a los catedráticos y las catedráticas que han colaborado en este estudio, dedicando su tiempo.

Muchas gracias a todas y a todos, de corazón.

# 1. INTRODUCCIÓN

Con esta investigación nos proponemos conocer la incidencia de la variable **género** en las **trayectorias laborales** de la élite docente de la Universidad de León. Desde la Sociología del Trabajo, la Antropología, la Sociología de Género, la Sociología de la Educación, se viene denunciando los procesos de segregación laboral a los que están sometidas las mujeres: horizontal y vertical. Desde la década de los ochenta del siglo XX, las aulas universitarias están feminizadas. Proporcionalmente, las alumnas son mayoría entre los egresados, tienen buenos expedientes académicos, pero siguen teniendo más dificultades que sus compañeros para encontrar un trabajo, salir de la precariedad laboral, recibir el mismo salario por el mismo trabajo, tener las mismas oportunidades de promoción, etc. Y nos preguntamos si una institución como la Universidad, formalmente igualitaria, sede de la ciencia, la objetividad, la racionalidad, mantiene mecanismos de cierre y exclusión social por razones de género que dificultaban el acceso de las mujeres a la docencia universitaria, y de las profesoras a la promoción, especialmente la promoción al cuerpo de catedráticos de universidad, produciendo y reproduciendo lo que conocemos como "techos de cristal".

Un primer acercamiento lo hicimos a través de lo que se ha ido publicando y presentado en las reuniones, conferencias, jornadas y congresos en el campo de los Estudios de las Mujeres y el Género. Las conclusiones coincidían en la infrarrepresentación de las mujeres en la universidad como docentes, en general, y como catedráticas en particular. Las voces críticas apelaban a dejar que el tiempo pusiera a cada uno y cada una en su sitio. La explicación se centraba en el hecho de que como las mujeres acaban de llegar recientemente a la universidad como alumnas, no han tenido tiempo de llegar a la cima de la Academia. Además, se produce una cierta culpabilización de las víctimas: las profesoras universitarias no tienen, ni interés, ni ambición por conseguir una plaza de catedrática, aplicando el argumento de la falta de interés por ocupar puestos de poder y/o responsabilidad, dados sus rasgos de personalidad genéricos.

El segundo acercamiento lo hicimos con motivo de una investigación exploratoria[1] realizada en la Universidad de León a las catedráticas de universidad para conocer su propia vida y trayectoria profesional. Se realizaron entrevistas semiestructuradas cuyo guión se centraba en conocer las ayudas y los obstáculos, que recibieron institucionalmente y por parte de sus familias, amigos, compañeros, colegas, etc. Recordaron los buenos y los no tan buenos momentos vividos. Se compararon con sus colegas varones, repasando su vida académica, desde que comenzaron a cursar la titulación hasta llegar a la posición que ocupan. Habían aceptado e interiorizado la cultura universitaria, por lo que ni entendían, ni compartían la idea de la existencia de mecanismos ocultos de exclusión hacia las mujeres. Una institución que se rige por la meritocracia para reclutar a sus trabajadores, es objetiva, y aquellas personas que se esfuerzan y que trabajan duro pueden llegar donde se propongan. Un ejemplo eran ellas. Rechazaban todo argumento basado en la desigualdad de género, culpabilizando a aquellas que lo utilizan porque se esconden detrás de este discurso para obtener ventaja. Es más, con este tipo de argumentaciones, las mujeres nunca van a conseguir un tratamiento igualitario. Convencidas de vivir en una sociedad igualitaria, comparaban el presente con el pasado para reafirmar su convencimiento: las mujeres accedieron más tarde que los hombres al sistema educativo. Las tasas de analfabetismo femenino siguen siendo más altas que las masculinas porque las mujeres de más edad no pudieron asistir a la escuela. Sin embargo, a medida que la presencia femenina aumenta en las aulas, también lo hace en las tarimas. Ejemplos de ello son el profesorado de infantil, primaria y secundaria. Por esta razón es cuestión de tiempo que lleguen a feminizar las tarimas universitarias.

Este trabajo lo hemos estructurado en nueve capítulos. En esta Introducción vamos a exponer lo que encontraremos en las siguientes páginas.

En el primer capítulo, nos hemos acercado a la realidad del profesorado universitario a través de lo que muestran otras investigaciones[2]. Desde los años ochenta del siglo XX se vienen sucediendo estudios y trabajos de investigación que indican la segregación que

[1] Los datos de esta investigación no están publicados.
[2] En el capítulo 2, epígrafe 2.1. Antecedentes, se han reseñado diferentes trabajos publicados desde los años ochenta del siglo XX hasta la actualidad.

sufren las docentes en las universidades públicas españolas. Segregación, por otra parte, similar a la que están sometidas sus colegas de los países de nuestro entorno. La discriminación que sufren las mujeres en la docencia universitaria y en la investigación es objeto de preocupación por parte de la Comisión Europea (2001) que insta a los Estados miembros a que tomen medidas para no desperdiciar el talento femenino.

Nuestro objetivo principal es analizar las trayectorias laborales de los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León, que concretamos a través de fines más específicos. Llegar hasta la cátedra de universidad ha significado recorrer un largo camino, en el que se han encontrado apoyos y estímulos, pero también obstáculos. El estudio de las carreras académicas de estos profesionales debe contextualizarse dentro de una organización social, la Universidad de León.

Dedicamos el segundo capítulo al Marco Teórico que desarrollamos bajo dos epígrafes. El primero de ellos, muestra los mecanismos de inclusión/exclusión de las mujeres en la educación que ha utilizado el patriarcado.

Sabemos que el acceso a la educación es una necesidad básica de los seres humanos. Y que el acceso de las mujeres a la educación es fundamental para el desarrollo de los pueblos. No en vano la escolarización de las mujeres en la educación primaria es uno de los Objetivos del Milenio propuestos por la ONU para el año 2015, y que no se ha logrado. Nos propusimos, entonces, conocer cómo ha sido el camino que han tenido que recorrer las mujeres para que se les permitiera disfrutar de, lo que ahora es, un derecho en nuestra sociedad.

Seguimos el consejo de Consuelo Flecha García (2005) y miramos al pasado para intentar comprender el presente. Reconsiderar la historia, la historia de la educación, para denunciar la invisiblidad, el silencio y el ocultamiento de los han sido víctimas las mujeres. Hemos acudido a la historia de las mujeres, contada por las mujeres para desvelar los mecanismos de segregación educativa al que han estado y siguen estando sometidas las mujeres. La escasa presencia femenina en algunos ámbitos de la vida universitaria, en la actualidad, es el resultado de todo un proceso histórico de exclusión de la educación. Pero en este proceso han intervenido dos actores: los que tienen el poder de excluir, los varones, y los excluidos, en este caso, las excluidas, las mujeres. Y en este desarrollo, las excluidas han aceptado, incluso legitimado, estas relaciones de poder entre

los dos grupos. Es lo que Fátima Arranz (2004) denomina la sumisión paradójica de las víctimas, característica del patriarcado, del patriarcado de consentimiento, del que habla Alicia Puleo (2005). Y la educación, históricamente, ha jugado un papel muy importante para que las víctimas no tuvieran conciencia de tal y no se sublevaran.

En este epígrafe, comprobamos las dificultades e impedimentos que tienen que sufrir las mujeres para llegar a tener el derecho a la educación en la sociedad europea y en la española, en particular. El acceso de las mujeres a la educación, hasta bien entrado el siglo XX, ha estado restringido a una minoría de las capas sociales más favorecidas. El patriarcado, como un sistema de organización social, ha diseñado, en cada período histórico, las funciones y los papeles que deben desempeñar las mujeres y los hombres. Se ha encargado de naturalizar las desigualdades en base a las diferencias biológicas, socializando en estas creencias y reproduciéndolas. Por esta razón, ha hecho concesiones y ha permitido cambios, porque beneficia al sistema. Y éste ha sido el cometido de la educación, de la escuela. Se excluye o se incluye a las mujeres en la educación en función de lo que convenga en cada momento. Y cuando se las incluye, se hace dentro de un sistema que tiene por objetivo la transmisión de la cultura masculina, la cultura patriarcal. De esta forma se asegura que las mujeres también se reconozcan en esta cultura y la reproduzcan sin cuestionarla. Y esto es lo que consigue con la extensión de la escuela mixta. Mantener a los niños y a las niñas bajo el mismo techo no es argumento para hablar de coeducación. La transmisión de los saberes son masculinos, androcéntricos, invisibilizando e infravalorando los conocimientos femeninos.

La idea de la superioridad masculina está presente, de forma más o menos explícita, a lo largo del tiempo. El cristianismo, en sus diferentes dogmas, ha ayudado a legitimar y difundir esta creencia (King, 1993; Varela, 1997). Cuando se pone en peligro el poder masculino en el conocimiento, en el saber, se impide o se limita el estudio de las mujeres, imponiendo y diseñando contenidos específicos. Hombres y mujeres son seres complementarios, por lo que las mujeres deben aprender aquello que necesitan: labores domésticas, sumisión, silencio y castidad. Este argumento se propaga por toda Europa, impregnando las conciencias de los individuos hasta la actualidad. Porque el propio patriarcado se ha encargado de revestirlo de científico: está avalado por reputados filósofos, médicos, biólogos. Para eso se crean dos modelos de enseñanza diferenciados:

uno para las niñas y otro para los niños. Es Rousseau, el ilustrado, el encargado de divulgar este discurso de los opuestos complementarios, del ideal de maternidad, que ha presidido los diseños educativos hasta nuestros días.

A lo largo de la historia, ha habido hombres y mujeres que han pedido la educación para las mujeres, mostrando, incluso, que ésta redundaba en el beneficio de la educación de los hijos y las hijas, sobre todo de los hijos. Y estas demandas, unidas a la necesidad del capitalismo del trabajo de las mujeres, hacen posible la aparición en Europa y en España, de los primeros sistemas educativos obligatorios y públicos. Así se refuerzan mejor los estereotipos de género (Ballarín, 2001): se produce la segregación de espacios y de contenidos.

La aparición de la clase media precipita las peticiones de más educación para las mujeres: no basta con la enseñanza primaria, se debe alcanzar la secundaria y la superior. Las hijas de este estrato social no tienen patrimonio suficiente para vivir sin trabajar y su posición social no les permite realizar un trabajo manual. En caso de soltería o viudez, ejercer una profesión con la que ganarse la vida. La educación secundaria, especialmente el bachillerato, y la universitaria estaba diseñada para los hombres. Por esta razón, se perfilan estudios para el ejercicio profesional, que son una extensión de las actividades tradicionales.

La entrada en la universidad se haría esperar. En algunas universidades europeas, se permitió el ingreso de las mujeres antes del siglo XX. Pero en España habrá que esperar hasta 1910. Hubo algunas pioneras que, en contra de lo establecido y aprovechando algún vacío legal cursan estudios universitarios, sin poder ejercer la profesión para las que las capacitaba el título. Pero antes de estas pioneras es Concepción Arenal, en la década de los cuarenta, vestida de hombre, la primera española que asiste una clase en una facultad universitaria. No era fácil desafiar el orden establecido, se necesitaba mucha valentía y personas cerca que apoyaran esos retos.

El siglo XX ha sido calificado como el siglo de la igualdad de los sexos, el siglo de las mujeres (Cuesta Bustillo, 2003). La escuela mixta es la encargada de transmitir formalmente esta idea. Seguramente, como precisa Rose Marie Lagrave (1993), sea exagerado. Efectivamente, para las mujeres, es más fácil acceder a todos los niveles de la educación y al trabajo remunerado. Pero las posiciones que ocupan hombres y mujeres

son asimétricas. La división sexual del trabajo se profundiza. La doble jornada entra en escena. En España, la institución educativa se ve sometida a transformaciones importantes, en función de los acontecimientos históricos. Y estos cambios son sufridos, especialmente por las mujeres. En los últimos años del siglo, se habla de una enseñanza basada en principios democráticos, de igualdad de oportunidades. Los chicos y las chicas no solo comparten aulas, sino que también comparten contenidos, profesorado. Y las estudiantes van ocupando las aulas de los institutos en mayor medida que lo hacen los chicos. La igualdad de oportunidades entre los sexos entra en las agendas políticas. Las legislaciones democráticas en materia de educación, en mayor o menor grado, incorporan este principio. Pero las alumnas siguen eligiendo modalidades de secundaria feminizadas y los chicos masculinizadas. Estas opciones marcarán sus destinos en la universidad y en el mundo laboral. Así, las aulas universitarias se van feminizando en términos globales, pero la presencia de alumnas en las titulaciones técnicas sigue siendo escasa. Esta segregación en la elección de estudios va a seguir siendo una constante y de ello da cuenta el Consejo Económico y Social en su *Tercer Informe sobre la situación sociolaboral de las mujeres en España* (2012).

Las concesiones que hace el patriarcado para mantenerse en el tiempo son, en buena medida, el resultado de las demandas y las reivindicaciones de derechos para las mujeres. A lo largo de la historia se han alzado voces en contra de la subordinación femenina, que cobran más fuerza con el surgimiento y desarrollo del feminismo. Y es así como se ha dado visibilidad a las aportaciones femeninas al saber y al conocimiento. Hemos descubierto que ha habido mujeres pintoras, escultoras, escritoras, científicas, que han permanecido ocultas. Mujeres a las que se ha ridiculizado, maltratado, se las ha despojado de sus saberes, algunos varones, incluso, se los han apropiado. Se investiga para dar respuesta a las discriminaciones, a las asimetrías, a las aceptaciones de las mismas. Se argumenta en base a los contenidos androcénticos que se imparten en el sistema educativo, al currículum oculto que envía mensajes estereotipados de género. En definitiva, la educación formal contribuye a reproducir el sistema patriarcal y a perpetuar las desigualdades de género. Marina Subirats (1985), Inés Alberdi (1985), García de León (1993), Instituto de la Mujer, 1987, 2000), Gómez Bueno (2001), González Pérez (2010), indican cómo el androcentrismo en el sistema educativo incide en las elecciones

académicas. La educación sigue siendo sexista: invisibilidad de las mujeres en el conocimiento y en la ciencia, utilización del lenguaje sexista transmisión de la cultura patriarcal, etc. No se presentan modelos de mujeres diferentes al tradicional, mujeres que dirigen grupos de investigación, institutos de enseñanza secundaria, universidades, etc. En el ámbito universitario, y dentro de lo que se ha denominado el feminismo académico, se ha credo y consolidado un nuevo campo científico: *Estudios de Género o Estudios Feministas.* Estas investigaciones se deben principalmente al trabajo de profesoras y alumnas que apuestan por la visibilización de las mujeres y por otras perspectivas de hacer docencia e investigación. Pero no es fácil su reconocimiento: se ha extendido la idea de que son temas de mujeres y para mujeres. Incluso alguna voces críticas masculina, advierten del peligro que supone para las mujeres que realizan este tipo de estudios, porque no se pueden considerar científicos (Arranz Lozano, 2004). Estos trabajos están infravalorados por parte de la ciencia, de la academia. El conocimiento y la ciencia no son neutrales, y las mujeres han hecho importantes aportaciones que han permanecido ocultas o al margen del saber oficial. El objetivo de estos estudios es saber, interpretar y nombrar el mundo bajo otra perspectiva. Es importante que el alumnado, en todos los niveles educativos, tenga conocimiento de estas investigaciones y sus repercusiones. Si queremos realmente alcanzar la igualdad y que cualquier persona, con independencia de su género, pueda ocupar la posición a la que aspira, es imprescindible eliminar el androcentrismo del conocimiento y de la ciencia. Vivimos en una sociedad aparentemente igualitaria. Es lo que Rose Marie Lagrave (1993) denomina la segregación sofisticada: la división sexual del trabajo y del saber es cada vez más compleja, a pesar de la legislación en materia de igualdad. Nos encontramos con una contradicción: las desigualdades persisten y cada vez se ven menos. La opacidad de género (Blanco García, 2005) nos impide percibir la realidad tal y como es. El discurso de dominación que utiliza el patriarcado es el de la igualdad formal, con el fin de desincentivar la movilización. Pero el sexismo permanece oculto bajo el discurso de la igualdad de oportunidades.

En el segundo epígrafe de este capítulo**,** también nos ocupamos de la docencia, profesión tradicionalmente femenina. Sentíamos curiosidad por una ocupación calificada, en muchos casos peyorativamente, como femenina. Y, sobre todo, no entendíamos ese calificativo cuando revisábamos los datos del profesorado universitario. Así pudimos

comprobar que, al igual que sucede con el alumnado en todos los niveles de la educación, la segregación es muy sutil. Cuantitativamente, en términos globales, hay más profesoras que profesores en los niveles no universitarios, pero su distribución por ciclos, por etapas, y por áreas de conocimiento, refleja, nuevamente, la división sexual del trabajo.

La actividad de educadora ha formado parte de la vida de las mujeres a lo largo de la historia. Ellas se han encargado de la transmisión de la cultura a sus hijos y a sus hijas. Pero, además, la enseñanza se ha considerado una de las ocupaciones más apropiadas para las mujeres, por ser una extensión de las actividades domésticas en el ámbito público. Como señala Pilar Ballarín (1993, 2001), el magisterio ha sido una salida profesional para muchas mujeres, incluso sin título.

Hasta la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, no se requería un título específico para la docencia de las niñas, por lo que éstas podían recibir instrucción por parte de costureras, institutrices, amigas, religiosas, etc. No era importante que estas "docentes" tuvieran conocimientos, se trataba de enseñar a "saber estar". Es la Ley Moyano la que contempla la obligatoriedad de una formación específica para las maestras, aunque diferente a la de los maestros.

Las maestras han tenido un papel muy importante, en determinados momentos de la historia de España, no sólo en la educación de las niñas, sino como agentes de cambio social. Son las maestras, de finales del siglo XIX, las que demandan más educación para las niñas, que las mujeres puedan ejercer en todos los niveles de enseñanza, igual salario que los maestros, etc. (San Román, 2010). Se las considera las precursoras del feminismo del siglo XX, aunque no participen de sus supuestos (Ballarín, 2001).

A lo largo del siglo XX, las mujeres han ido conquistando las tarimas, con más éxito en unos niveles educativos que en otros. Esta conquista está relacionada con el incremento de alumnas, aunque no es causa suficiente. Para ejercer la docencia es necesario que las mujeres tengan la preparación necesaria, pero, como hemos comprobado, existen otros factores que facilitan o dificultan este ejercicio.

Hasta 1910 no se reconocen los títulos académicos que poseen las mujeres y hasta 1918 no pueden acceder a la función pública. La proporción de profesoras en la enseñanza secundaria y universitaria es testimonial durante las primeras décadas del siglo. La Ley General de Educación (1970) va a favorecer la entrada de profesoras en la

enseñanza secundaria y universitaria, tendencia que continuará con las futuras legislaciones. Pero la constante va a ser que a mayor nivel educativo, menor proporción de profesoras. El grado de feminización de la Educación Infantil y Primaria supera el 82%, al igual que sucede en otros países de la OCDE. La Educación Secundaria está en proceso de feminización, más del 55% del profesorado es femenino. Sin embargo, en el nivel universitario, las profesoras representan menos del 40% del profesorado universitario.

Esta feminización de la enseñanza obligatoria, como señaló Carlos Lerena (1989), consolida la división sexual del trabajo, legitimando las tareas de reproducción en las mujeres. Pero también aparece el discurso del "problema" de esta feminización. ¿Por qué es un problema?, ¿para quién es un problema? Todo parece indicar que el patriarcado sigue vigente, que la ciencia y el conocimiento siguen siendo androcéntricos y que se siguen reproduciendo los roles de género (García González y Blanco García, 1993).

Lo que sí se puede observar es que a medida que la profesión docente se feminiza, va perdiendo prestigio y estima social. Es un círculo vicioso: cuando una profesión se feminiza tiende a estar mal remunerada; y cuando está mal remunerada, se feminiza. En Sociología de las Profesiones, a estas ocupaciones se las denomina semiprofesiones Guerrero Serón, 1992, 1993; Finkel, 1999).

Esta tendencia, la feminización de la enseñanza primaria y secundaria, seguirá a pesar de los cambios legislativos. Pero la segregación horizontal y vertical también sigue siendo una realidad en el panorama educativo español. La presencia de profesoras disminuye a medida que aumenta la edad del alumnado, el grado técnico de las asignaturas a impartir y los cargos de responsabilidad y poder docente. La forma de estar de profesores y profesoras en el sistema educativo forma parte del currículum oculto**,** afectando y condicionando las elecciones académicas y profesionales del alumnado. Estos no eran los datos que se habían previsto (CIDE, 1999). Se esperaba que el tiempo haría desaparecer la asimetría existente entre el profesorado no universitario. Si las aulas de las universidades estaban femininizadas, las desigualdades desaparecerían. Las leyes no cambian los estereotipos y los prejuicios sexistas. Las profesoras siguen ocupando las aulas de los niveles educativos inferiores y están ausentes en los espacios de toma de decisiones. Sin embargo, los profesores ocupan las aulas de los niveles educativos superiores y se

encargan de tomar decisiones que afectan a toda la comunidad escolar. Paralelamente, la profesión docente no universitaria se va desprestigiando, desmotivando su ejercicio, especialmente a los hombres.

La docencia se asimila a profesión femenina, como hemos visto. Cuantitativamente, hay más maestras y profesoras que maestros y profesores. Pero llegar a los niveles más altos de la docencia ha sido y sigue siendo un camino plagado de resistencias y dificultades. Si la segregación y la discriminación en la enseñanza no universitaria es un hecho, en la universitaria es una evidencia. Y los discursos sociales para legitimar esta situación se repiten: es cuestión de tiempo**.** La conquista de las aulas como alumnas, desde 1910, no ha tenido el mismo efecto como profesoras. Pero seguimos hablando de la feminización de la enseñanza. Para el curso 2013-14, el 39,9% del profesorado universitario era femenino (MECD, 2015). A mayor nivel educativo, menor presencia de mujeres. Y dentro de este nivel, la discriminación y la segregación alcanzan cotas insospechadas, incluso para los propios actores.

Se produce un incremento importante del profesorado universitario a finales de la década de los setenta, siendo las profesoras las que más contribuyen a este crecimiento. Sin embargo, el incremento de profesoras universitarias no concuerda con el incremento de alumnas, y la distancia con el profesorado masculino no se acorta. Esta situación es objeto de reflexión y crítica. Sorprende que los otros niveles educativos estén feminizados, mientras que en la universidad ocurre lo contrario, la masculinización. Las explicaciones, que exponemos en el siguiente capítulo, tienen un denominador común: el poder. La universidad concentra el poder docente, investigador, y está cerca del poder político.

La carrera académica tiene unas características singulares con respecto a otras trayectorias laborales. Requiere de mucho tiempo, esfuerzo y dedicación. En este proceso intervienen factores objetivos, pero también intervienen factores de orden interpersonal, informal, arbitrario. Son estos últimos los que más han perjudicado a las mujeres. La universidad se ha creado sin las mujeres y tiene su propia cultura. Socializarse en ella puede tener un coste: elegir entre el trabajo o la familia. Formalmente, es un espacio igualitario, se rige por la meritocracia. Pero las mujeres sufren la discriminación de forma

más sutil y sofisticada: son valoradas bajo el prisma androcéntrico del conocimiento, por lo que se penaliza su trabajo.

Las profesoras universitarias, aun siendo minoría, se concentran en determinadas ramas de conocimiento y están ausentes en otras: las técnicas, que son más valoradas. Por categoría docente, a menor categoría mayor presencia femenina. Están infrarrepresentadas en la categoría de catedráticos de universidad.

La creencia de que el tiempo y la afluencia de alumnas en las diferentes carreras equilibrarían la composición del profesorado universitario, no se sostiene. Los datos muestran que las titulaciones con más alumnas, no son las que tienen más profesorado femenino.

Pertenecer a categorías docentes elevadas, da la opción de llegar al poder universitario. Para ocupar el cargo de Rector es imprescindible pertenecer al cuerpo de catedráticos de universidad. Si es escasa la presencia femenina en la universidad y si es minoritaria en este cuerpo, la probabilidad de estar en los puestos de toma de decisiones es muy pequeña, por lo que sigue siendo un reducto masculino.

A medida que ha ido transcurriendo el presente siglo, las profesoras universitarias incrementan su presencia: es mayor en las universidades privadas que en las públicas. Estamos llegando a la paridad en el profesorado universitario. Pero el desequilibrio entre la población femenina estudiantil y la población femenina docente es evidente. En el curso 2013-2014, el 54,4% del alumnado universitario en España son mujeres, y de la población que finaliza estudios es el 57,3%. Sin embargo, las docentes suponen el 39,9% del profesorado universitario, y el 39,4% del profesorado de las universidades públicas.

La proporción de catedráticas dentro del cuerpo de Catedráticos de Universidad sigue siendo escasa: 20,7% en el curso 2013-2014. Por cada 2,1 profesores titulares hay un catedrático, mientras que por cada 5,4 profesoras titulares hay una catedrática. Los catedráticos suponen más de un cuarto del profesorado universitario masculino, mientras que las catedráticas representan el 13% del profesorado femenino. Esta diferencia supone una situación de desventaja para formar parte de comisiones evaluadoras, para formar equipos de investigación, para ser elegidas para cargos de gestión académica. Es en la rama de Artes y Humanidades donde su presencia es superior al 25% (27,2%), y sigue siendo minoritaria en Ingeniería y Arquitectura (10%).

Una de las propuestas de la LOMLOU es la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los órganos colegiados de las universidades. Seguimos observando que a mayor responsabilidad del cargo, menor presencia femenina El 8% de los rectorados están ocupados por mujeres. Son las universidades privadas las que cuentan con mayor número de rectoras, mientras que las públicas cuentan con mayor número de vicerrectoras. Todavía sigue siendo noticia que una mujer sea elegida para dirigir una universidad.

La ausencia de las mujeres en la investigación también es denunciada por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), por la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT), por la Comisión de Mujeres y Ciencia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), por la Unidad de Mujer y Ciencia. Más del 60% de la investigación en España se realiza en las universidades, donde las mujeres tienen poca capacidad de decisión y evaluación del conocimiento. El último informe presentado por la Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC (2015), sigue denunciando la segregación vertical y horizontal de las investigadoras que trabajan en el centro. No se ha alcanzado el óptimo del 25% en la categoría de profesor/a de investigación, y son una minoría en Ciencia y Tecnologías Físicas.

Otro dato que invita a la reflexión se refiere a la proporción de proyectos de I+D+i solicitados y concedidos en el año 2012 (Sánchez de Madariaga, 2014): el 31,8% de los proyectos solicitados estaban dirigidos por mujeres, y de éstos se concedieron el 28,9%. Los científicos tienen más probabilidad de encontrar financiación pública para sus proyectos que las científicas.

La invisibilidad científica de las mujeres queda patente en los datos reflejados por el Instituto de la Mujer[3] sobre la presencia femenina en las Reales Academias: no llega al 10% para el año 2015. En la Real Academia de jurisprudencia y Legislación no hubo ninguna mujer hasta el año 2014.

Es escaso el reconocimiento social hacia una trayectoria académica, investigadora e intelectual de las mujeres. Hasta 2010, de las 97 personas investidas como Doctores Honoris Causa en las universidades españolas, 15 son mujeres. Una forma más de invisibilizar su trabajo y sus aportaciones a la ciencia.

[3] Los datos han sido extraídos de la página web del organismo www.inmujer.gob.es en el enlace Poder y toma de decisiones.

En el tercer capítulo, detallamos la metodología utilizada para realizar esta tesis. Para investigar las trayectorias laborales de los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León empleamos un enfoque propio de la Sociología: la imaginación sociológica, que nos permite entender la vida de las personas, relacionándola con la posición que ocupan en la sociedad y con la historia de la misma. Además, nuestro espíritu crítico, nos remitió a la perspectiva de género que desvela las relaciones de poder que se establecen entre los géneros en la sociedad patriarcal. A través del análisis de datos secundarios, describimos el contexto en el que trabajan. La encuesta on line, nos sirvió para conocer sus opiniones y sus actitudes acerca de su promoción y de la igualdad de género en la Universidad de León. El cuestionario (estructurado) se envió al universo que compone este cuerpo docente en la Universidad de León, obteniendo un 31,96% de respuestas válidas. La recogida de datos se hizo entre el 14 de abril y el 15 de junio de 2015.

El siguiente capítulo, ofrece una descripción del profesorado y de los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León, a través del análisis de datos secundarios. Y nos encontramos con la disparidad de las cifras. Decidimos trabajar con las fuentes de datos que presentaban más similitudes: Universidad de León, Instituto Nacional de Estadística y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La proporción de profesoras en la ULE siempre ha sido algo superior a la media de las universidades españolas. La segregación del profesorado femenino también está presente en la ULE. Por ramas de conocimiento, se distribuyen: Ciencias de la Salud (54,78%), Artes y Humanidades (51,57%), Ciencias Sociales y Jurídicas (50,20%), Ciencias (40,48%), e Ingeniería y Arquitectura (20,76%). Encontramos una ligera diferencia en relación a la distribución de profesoras por ramas de conocimiento en las universidades públicas españolas: Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ciencias, e Ingeniería y Arquitectura. El denominador común es la escasa presencia en este último campo científico. En la ULE y en las universidades públicas españolas, la proporción de profesoras en las áreas técnicas no supera el 21% del profesorado. No hay concordancia entre el volumen de alumnado femenino y el de profesoras. Incluso, las ramas que cuentan con más alumnas, proporcionalmente tienen menos profesora que las que cuentan más alumnos.

Las profesoras de la ULE están infrarrepresentadas en la categoría docente más elevada. Llegar a la cátedra supone invertir más tiempo a las titulares que a los titulares de universidad. El porcentaje de catedráticas es inferior a la media nacional.

La conquista de la cátedra por parte de las profesoras de la ULE ha sido lenta y con altibajos. Desde que la primera titular obtiene la cátedra en 1984, la proporción de éstas se ha incrementado en un 5,26%. Sorprende más la cifra si tenemos en cuenta que en 1980 estrenaron la cátedra 35 profesores y, desde entonces, se ha incrementado su volumen en un 47,43%.

La mayoría de los Departamentos están masculinizados, en el sentido de que más del 60% de las cátedras están en manos masculinas. Lo mismo podemos decir de los órganos unipersonales de gobierno de la ULE. Las mujeres están en los cargos de designación principalmente.

Los resultados de la encuesta los exponemos en el capítulo cinco**.** El examen de los datos primarios, lo distribuimos de la siguiente forma:

1. Características académicas: títulos, estancias en el extranjero, obtención de la cátedra.
2. Los apoyos recibidos: estímulos institucionales (Departamento, colegas, profesores, etc.) y estímulos personales (familia de origen, familia propia, amigos, etc.).
3. Los obstáculos encontrados y la igualdad de género: la conciliación de la vida laboral y familiar, el papel de los Departamentos, el currículum, la ambición y el interés por llegar a la cátedra, etc. El discurso sobre la igualdad de género en la ULE.
4. Las perspectivas de futuro: dedicación a la política o a la empresa privada, la investigación, la docencia, estancias en universidades extranjeras. El futuro de la ULE y de la universidad española: cambios en su composición, en su funcionamiento, etc.
5. Características personales y familiares: edad, estado civil, número de hijos e hijas, vinculación familiar o personal con otras personas pertenecientes a este cuerpo docente, composición de la familia de origen, la corresponsabilidad, etc.

En el sexto capítulo realizamos una radiografía de estos profesionales, que no tienen percepción de la existencia de mecanismos discriminatorios hacia las profesoras para optar a la cátedra. Pero en el discurso de las protagonistas se intuye un cierto malestar, en el sentido de que tienen desventaja, con respecto a sus colegas, derivado, sobre todo, de la división sexual del trabajo. Las carreras profesionales de catedráticos y catedráticas tienen ritmos distintos, derivados de las interrupciones por la maternidad, el cuidado de los hijos, de los progenitores. Ellas son más críticas consigo mismas, culpabilizando a las profesoras de su falta de ambición e interés para promocionar, de su escasa preparación, en definitiva, de no esforzarse lo suficiente.

Hacemos algunas recomendaciones en el capítulo siete, para paliar las asimetrías de género que se vive en la Universidad de León y en la universidad española, en general. Está claro que la educación formal juega un papel fundamental en el cambio social. Y esta educación en igualdad debe ser una realidad desde los primeros niveles del sistema educativo. Es importante la formación en materia de género por parte del profesorado. Por esta razón, creemos que la Universidad juega un papel esencial. En la Universidad de León, prácticamente no se han incluido materias relacionadas con la igualdad de género en los planes de estudio. Es especialmente sorprendente que una Facultad que forma a educadores, la Facultad de Educación, no contemple estos contenidos. Se deja en manos del profesorado y no siempre es especialista. Habría que hacer un esfuerzo por difundir los estudios de género, por valorar la investigación realizada en este ámbito.

Asimismo, se deben articular los mecanismos que hagan posible evaluar y valorar los acontecimientos familiares en las trayectorias laborales de los individuos. Debemos cuestionarnos el modelo de carrera académica masculina, ajena a las actividades de las mujeres.

Finalizamos esta tesis con las referencias bibliográficas y adjuntamos en el anexo una copia del cuestionario.

# 2. OBJETIVOS

## 2.1. ANTECEDENTES

Las mujeres han ido conquistando paulatinamente las aulas en todos los niveles educativos. La educación universitaria ha sido más tardía. En España, hay que esperar a 1910 para que puedan acceder libremente a los estudios universitarios. Con avances y retrocesos, la presencia femenina en las aulas llega a ser mayoritaria. Cuando finaliza el siglo XX, más de la mitad del alumnado matriculado en Bachillerato son mujeres. Y más de la mitad de los egresados también son alumnas. Esta es una buena masa crítica para conformar las aulas universitarias.

Efectivamente, las aulas universitarias fueron siendo ocupadas por las alumnas a medida que transcurría el tiempo. Al igual que sucede con la enseñanza secundaria, más de la mitad de la matrícula y de los egresados universitarios son mujeres.

Tradicionalmente, la docencia, ha sido una las pocas profesiones permitidas en el ámbito público para las mujeres. El magisterio, no deja de ser una extensión de las actividades domésticas, con las connotaciones propias de la maternidad. Pilar Ballarín (1993, 2001), Sonsoles San Román (2010), Anderson y Zinsser (1991), Natividad Ortiz Alvear (2003), etc., describen los contextos y las condiciones en los que las mujeres ejercen la docencia primaria a las niñas. Hasta el último tercio del siglo XIX, había mucha permisividad con los contenidos que se impartían, lo importante era que las niñas aprendieran los roles de madres y esposas. Son las maestras las encargadas también de las escuelas de párvulos. En los años treinta del siglo XX, ya suponen más del 50% de los enseñantes de primaria en España (Ortiz Alvear, 2003). Este proceso de feminización del magisterio es un hecho en los años cincuenta. Las cifras que aporta el Instituto de la Mujer (1988, p. 20) indican que en 1957, el 62,3% de los docentes de primaria son maestras. En la actualidad, más del 78% del profesorado de Educación Infantil y Primaria es femenino (Grañeras Pastrana, 2009, p. 164).

A lo largo del siglo XX, las mujeres también ocupan las tarimas de otros niveles educativos, como la enseñanza secundaria. Se estima como una secuencia lógica: para ser docente de secundaria, es imprescindible contar con estudios universitarios.

La colonización por parte de las profesoras de estos espacios de la educación, es de tal magnitud que se habla de la "feminización de la enseñanza" (Lerena, 1989; García González, Blanco García, 1993).

Pero la conquista de las tarimas universitarias no se realiza al mismo ritmo que cabría esperar analizados los datos de egresados universitarios femeninos. Se comprueba a la luz de los datos (Instituto de la Mujer, 1988, 1994, 2000, 2002, 2008; Ballarín Domingo, 2001; etc.) que a mayor nivel educativo menor presencia femenina entre el profesorado. Igualmente, se acredita que las profesoras se concentran en determinadas Ramas de Conocimiento (**segregación horizontal)**[4] y en determinadas categorías docentes (**segregación vertical)**[5]. La segregación horizontal y la segregación vertical están relacionadas con la elección de estudios que estas docentes han realizado en su etapa de alumnas, en la que ha intervenido el **proceso de socialización de género**[6]y **el curriculum oculto**[7]**.**

[4] Con la expresión segregación horizontal nos referimos a la segmentación de las mujeres, alumnas y profesoras, en determinadas Ramas de Conocimiento y en determinadas titulaciones universitarias y que están relacionadas con la división sexual del trabajo. Esta segregación implica una menor estima social hacia esas Ramas de Conocimiento y hacia esas titulaciones, lo que se traduce en más dificultades laborales.

[5] Entendemos por segregación vertical la concentración de profesoras en determinadas categorías docentes, de manera que la proporción de las mismas disminuye a medida que se asciende en la jerarquía piramidal, siendo mínima en las categorías más elevadas, como, por ejemplo, en la de Catedrático de Universidad. La segregación vertical también se observa en los puestos de toma de decisiones: a mayor poder, menor presencia femenina.

[6] La socialización de género es el proceso a través del cual interiorizamos los modelos de feminidad y masculinidad de la cultura en la que vivimos. Así, interiorizamos los valores del patriarcado, como principio de dominación, de forma natural, reproduciéndolo a través de la educación.

[7] El curriculum oculto se refiere al conjunto de contenidos que de forma implícita se transmiten en la escuela, que suponen un cierto adoctrinamiento en unos valores culturales. No figura en los programas de las asignaturas, ni en los Planes de Estudio. Dentro de estos contenidos encontramos los mensajes de género, a través de los cuales se transmiten los valores del sistema patriarcal que indican el predominio de lo masculino sobre lo femenino. Así, por ejemplo, la utilización del lenguaje sexista, utilizando el masculino genérico, invisibiliza a la otra mitad de la población, las mujeres. Igualmente, los contenidos androcéntricos que se transmiten en los libros de texto, en el aula por parte del profesorado reproducen y perpetúan los estereotipos de género. Si alumnos y alumnas perciben que en los niveles educativos más bajos hay predominio de profesoras, asociarán esta profesión con las mujeres. Las alumnas repetirán esta elección, mientras que los alumnos optarán por el nivel educativo superior.

En la década de los ochenta comienzan a aparecer estudios e investigaciones que tratan de explicar las razones por las que los hombres huyen, como docentes, de los primeros niveles educativos, pero acaparan la docencia universitaria.
Concepción Fernández Villanueva (1989, p. 141) encuentra algunas de las razones por las que la docencia en la universidad es tan apetecible para los hombres:

1. *Es en la universidad donde reside el poder docente, ya que es la institución en la que se decide el tipo y la profundidad de los conocimientos que deben poseer otros docentes y los demás profesionales.*
2. *La universidad es un ámbito también de investigación, de hecho es responsable de una buena parte de la producción científica.*
3. *La universidad está muy próxima a la cúpula del poder político. Tradicionalmente, la universidad se nutre de jóvenes procedentes de los niveles socioeconómicos más favorecidos. Existe una relación muy estrecha entre el poder universitario y el poder político.*

Según la autora, no se puede hablar de la existencia en la universidad de una discriminación sexista, en sentido estricto. Pero sí se pueden apreciar elementos, inherentes a la propia institución, que llevan a que las mujeres estén infrarrepresentadas entre el profesorado y, especialmente, en las categorías más elevadas. También se deben señalar otros factores, más de tipo personal, que llevan a que las universitarias no hagan carrera académica.

El inicio de la carrera docente depende de la categoría del centro y de la procedencia. Así, los titulados que provienen de las Facultades, especialmente las de Letras, valoran el trabajo de profesor en la universidad. Fuera de la misma, la ocupación que pueden desempeñar tiene menos prestigio y suele estar peor pagado. La carrera académica entre estos titulados está sometida a una gran competencia, de uno y otro sexo. Situación distinta es la que se vive en las Escuelas Técnicas Superiores. Los titulados que provienen de estas Escuelas Técnicas Superiores tienen muchas oportunidades de trabajo fuera de la universidad, incluso son ocupaciones de más prestigio, más valoradas y mejor remuneradas. Cada vez es más difícil y complicado hacer compatible la docencia

universitaria con el ejercicio de la profesión. Los hombres eligen la profesión, mientras que las mujeres prefieren la docencia. Aquí también entra en juego la discriminación que estas profesionales sufren en el ámbito laboral. En este tipo de centros, las profesoras tienen menos competencia y por esta razón la relación en la proporción profesoras-alumnas es menor que para los centros donde cursan más mujeres.

En el inicio, desempeño y promoción de la carrera docente, intervienen, además, otro tipo de factores de orden interpersonal, informal, arbitrario. Factores que tradicionalmente han perjudicado a las mujeres. Precisamente, uno de los objetivos de la LRU era eliminar, en la medida de lo posible, esta subjetividad. Aun así, los criterios de selección, el tiempo de espera, haciendo méritos, para tener acceso a una plaza, no se rigen por normas o reglas explícitas. Lo que suele ocurrir es que se da prioridad a los varones, condicionados porque las decisiones se toman en los departamentos dirigidos por sus iguales, y por la idea generalizada de que los hombres necesitan más el trabajo pagado. Ellas pueden esperar porque no son las proveedoras económicas principales de la familia. Y para promocionar, es imprescindible el apoyo y el reconocimiento de los colegas del departamento. Las mujeres tienen que demostrar mayor rendimiento para que no se ponga en duda su valía por el hecho de ser mujer. Para alcanzar la cátedra, es imprescindible la investigación. La investigación está muy ligada al poder, no sólo académico, sino político. Y aquí, los hombres están en situación de ventaja porque están más cerca del poder que las mujeres. Ellos, como grupo, tienen redes y lazos de confianza que se traduce en un mutuo apoyo. Los proyectos de investigación están dirigidos por los varones y las profesoras deben acomodarse a esta situación. Se crea un círculo vicioso: para conseguir investigación hay que estar bien situado en el escalafón docente, y para estar en las categorías superiores hay que tener investigación.

Pero, como dijimos, hay factores de índole personal que interfieren en la carrera académica y que tienen más incidencia en las mujeres: **las responsabilidades familiares**. El trabajo universitario requiere una dedicación que, en muchos períodos, es difícil de hacer compatible con los embarazos, crianza de los hijos, atención a personas dependiente, etc. La investigación, la realización de tesis doctorales, las oposiciones, son tareas de larga duración, de mucha concentración, que le obligan a elegir. Estos factores también influyen a la hora de presentarse o ser elegidas para cargos administrativos. La

disponibilidad es escasa, por lo que ellas mismas se autocensuran para ello. Es más frecuente que sean los rectores o decanos los que ofrecen el cargo, lo que supone estar sujetas a esa elección. No dejan de ser unas "extrañas" en estos status, por lo que están rodeadas de desconfianza, de prejuicio.

Mª Antonia García de León (1990a, 1993, 1994), denomina "herederas" a la generación de mujeres que nace en torno a 1950 y se incorpora al mercado laboral a finales de los setenta o comienzos de los ochenta. Son las "herederas" de las "pioneras", aquellas pocas mujeres que se iniciaron en el espacio público como profesionales. Esta generación de mujeres, pertenecientes a la burguesía española, puede ir a la Universidad y quiere ejercer la profesión para la que se estuvo formando. Estas "herederas" también se incorporan a la universidad como docentes, formando parte de lo que la autora denomina **"élites discriminadas**". La discriminación que sufren estas herederas no es tan fácil de percibir, estamos hablando de un ámbito en el que el sexismo está atenuado por la legalidad y donde la igualdad es más palpable. Pero la discriminación existe, tomando formas muy sutiles y difíciles de erradicar. Para la autora, al igual que para la anterior, ser profesor universitario supone un status de prestigio en la sociedad española porque abre las puertas al **poder** político. Pero, además, la Academia otorga el título de "intelectual", de "experto", que faculta para intervenir en muy diversos medios. *La universidad española es un excelente trampolín para lograr poder político, económico, cultural y social* (1990a, p. 361). Ésta es una razón de peso para entender la afluencia de candidatos a los puestos académicos, mientras que huyen de la docencia en otros niveles educativos. Y para concurrir a una plaza no sólo es necesario acreditar la historia académica y profesional, sino que hay en juego elementos de poder que dan ventaja a los varones. Las mujeres están alejadas de los círculos de poder, son una minoría. Pueden estar cerca del mismo, a través del marido, del padre, es decir, indirectamente, por lo que la influencia es menor. Formar parte de los círculos del poder es importante para ascender en la jerarquía universitaria. Los hombres acumulan el poder, es un modelo programado. Los cargos de libre designación, los más poderosos, se reparten entre los pares, de forma inconsciente, reforzando todavía más los círculos de poder. Las profesoras quedan excluidas porque no son los iguales, no forman parte de las amistades.

Para García de León también es difícil para las mujeres hacer carrera docente porque no se puede obviar que la Universidad se ha creado sin las mujeres, tiene una cultura propia de la que no forman parte. Si quieren entrar y formar parte de la institución tienen la necesidad de sufrir un **proceso de aculturación[8].** Y este proceso tiene un coste: en muchas ocasiones se ven obligadas a elegir entre el trabajo o la familia.

Una vez que las mujeres entran en la carrera docente, sufren discriminaciones más sutiles y sofisticadas. Son valoradas bajo el prisma androcéntrico del conocimiento: se penaliza su estilo de trabajo. La forma de investigar, los temas que investigan, el lenguaje académico, que utilizan las mujeres son propios y, en ocasiones, opuestos a los masculinos.

La creencia de que el tiempo y la afluencia de alumnas en las diferentes carreras equilibraría la composición del profesorado universitario, no se sostiene. Los datos muestran que las titulaciones con más alumnas, no son las que tienen más profesorado femenino. Se puede decir, que la discriminación es mayor en las carreras denominadas de letras. Sin embargo, como también ha mostrado Fernández Villanueva, en las carreras técnicas, el porcentaje de profesoras está más acorde con el volumen de alumnas. Para entender esta situación es necesario tener en cuenta otros factores como la historia del centro, las tensiones de poder, el núcleo fundador, etc.

En esta misma línea se pronuncian Almarcha Barbado, González Rodríguez y González Jorge (1994). No se puede identificar carreras de letras con mayor presencia de profesorado universitario. Realizan un análisis de la distribución del profesorado universitario por ramas de enseñanza y centro a lo largo de la década de los ochenta, demostrando que aquellas titulaciones más demandadas por la alumnas son las que tienen menos profesoras. Hay una excepción y es el caso de Farmacia, donde prácticamente el 50% del profesorado es femenino. Por esta razón hablan del elitismo de la Universidad: aunque la universidad española se haya masificado, sigue siendo elitista en los años noventa. Se ha permitido que las mujeres entren en las aulas, como alumnas, también se

[8]La aculturación es el proceso a través del cual se toman los valores de una cultura ajena en detrimento de los propios. Mª Antonia García de León considera que las profesionales, si quieren llegar a formar parte de la élite deben, acomodarse a los valores de la cultura masculina. En el caso de las docentes universitarias, dado que la Universidad se rige por la cultura masculina, deben aprender a hacer carrera académica desde estos parámetros.

ha permitido que entren como docentes, pero ocupando los espacios que los varones van dejando. En el curso 1989-90 se llega a un 29% de profesorado universitario femenino. Este porcentaje es similar a la participación de las mujeres en el mercado laboral, pero sigue sorprendiendo la distribución del profesorado según la categoría académica y el sexo. Las posiciones de poder y control siguen estando en manos de los varones.

Por esta razón, los autores hablan de la existencia de una "**barrera o techo de cristal**"[9] que impide que las profesoras llegar más allá de la categoría de Titular. La proporción de catedráticas sigue siendo similar a la del curso 1985-86[10], aunque hay que advertir que el cuerpo de catedráticos presenta una tendencia a la baja, en relación a este curso. Esta situación es criticada por los autores, que la analizan como una deficiencia de la LRU, que no ofrece una perspectiva de promoción, ni siquiera a los varones.

Otra muestra del elitismo de la universidad es la desigualdad en las categorías menos consolidadas: más del doble de mujeres que de hombres en la categoría de ayudantes.

Por ramas de conocimiento, para el curso 1989-90, las profesoras, aun siendo minoría, están en Humanidades (37,51%), Ciencias Sociales (33,72%), Ciencias de la Salud (31,22%), Ciencias Exactas y Naturales (29,12%) e Ingeniería y Tecnología (13,81%).

La cuestión que se plantean es la misma: *¿por qué la Universidad ha sido un ámbito que tradicionalmente ha atraído a los varones, conformando un universo masculinizado, cuando, por el contrario, éstos están poco motivados a trabajar en la enseñanza?* (p. 136) La respuesta que ofrecen es similar a las que ya hemos visto: siempre que haya posibilidades de obtener poder, ese espacio será ocupado por los varones. La Universidad ofrece esta posibilidad y es un reducto masculino, donde la escasa presencia femenina (29% del profesorado) se reduce todavía más en los puestos de toma de decisiones: rector, vicerrector, decano, etc.

Los autores comparan los datos de participación de las mujeres en el profesorado universitario español con otros países del entorno y encuentran similitudes. Tanto para el caso de Holanda como de Francia, esta participación se cifra en torno al 27%.

---

[9] El techo de cristal hace referencia a las dificultades que tienen las mujeres de acceder a los puestos de poder y responsabilidad. Son barreras invisibles que impiden que las mujeres con cualificación no puedan seguir avanzando y promocionando en sus carreras, a pesar de no existir ningún impedimento legal.

[10] En el curso 1989-90, del total del profesorado femenino, el 4,4% ocupaban la categoría de catedráticos, mientras que los profesores catedráticos suponen el 15,5%. Todo el cuerpo de catedráticos representa el 12,5% del profesorado universitario.

Durante la última década del siglo XX, los datos reflejan el mismo panorama: la proporción de profesores es mayor que la de profesoras en todas las categorías docentes, excepto en la de Ayudantes. La cátedra sigue siendo una meta inalcanzable para las docentes universitarias, afectando a la composición de los puestos directivos de las universidades. Se siguen publicando estudios e investigaciones que muestran que la situación del profesorado universitario femenino es similar en todas las universidades españolas. Mostraremos algunos de ellos:

A) Ana Guil Bozal (1993) describe la composición del profesorado en la Universidad de Sevilla: las profesoras suponen un cuarto del profesorado. Asimismo, a mayor categoría docente, menor representación femenina. Entrevistadas las profesoras de esta universidad, confiesan que sus compañeros tienen ventajas en su carrera académica: mayor dedicación a su trabajo, mientras que ellas se encargan en mayor medida de las responsabilidades familiares. Aquellas que tienen hijos pequeños tienen muchas dificultades para asistir a cursos, desempeñar cargos administrativos, pertenecer a comisiones. Ellas mismas reconocen, por su experiencia al estar casadas con colegas, que ellos anteponen su carrera a otras responsabilidades. Posiblemente porque ya saben que sus parejas se encargan de realizar el trabajo invisible que permite obtener el éxito en el espacio público. Confiesan que han tenido que elegir, en algunas ocasiones, entre su vida privada y su profesión. Especialmente ocurre con la maternidad: algunas no tuvieron el número de hijos que hubieran deseado, otras, pospusieron tanto la maternidad que ya no tuvieron opción. Sin embargo, consideran que sus compañeros no están sometidos a este tipo de presiones.

B)Rovira y Tomé (1993) muestran los datos del profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Politécnica de Barcelona: las docentes se encuentran, principalmente, en las disciplinas que forman para profesiones tipificadas como femeninas: magisterio, enfermería, psicología, etc. Son titulaciones relacionadas con el cuidado y la atención a las personas. Los docentes se encuentran en el mundo de las ingenierías y estudios técnicos, donde también hay una mayoría de alumnos. Por categoría académica, las

profesoras se encuentran en los niveles más bajos, de menor reconocimiento y peor pagados. Igualmente, la participación femenina en los órganos de decisión es muy baja. Esta escasa representación femenina se atribuye, entre otras razones, a la existencia de un modelo masculino de autoridad con el que las mujeres no se sienten identificadas. Además, las mujeres están más condicionadas por las responsabilidades familiares, impuestas por el modelo de educación patriarcal. Incluso, se apunta la falta de autoconfianza para asumir estas tareas. Todas estas cuestiones están relacionadas con la ausencia de modelos femeninos en estas tareas que inviten a otras mujeres a participar.

C) La descripción que se hace para la Universidad Complutense es similar. Almarcha Barbado, González Jorge y González Rodríguez (1994) analizan la asimetría en función de la categoría docente, mostrando que el techo para las profesoras está en la de Titular (TU). Es en la categoría de Ayudante donde su presencia es mayor. Como ya hemos dicho es la posición más vulnerable y peor remunerada. Además del género apuntan la edad como factor que también puede influir en el desequilibrio. Esta universidad cuenta con un profesorado masculino relativamente joven (un 42% del mismo tiene como menos de 40 años), lo que puede impedir que las profesoras hagan méritos al mismo ritmo que sus colegas. Ellas están más sujetas a la maternidad y la vida familiar.

D)Encarna Roca i Tría (1995), en su intervención en el *Seminario de Estudios de la Mujer* celebrado en Oviedo, comienza hablando de la **utopía** de que la **Universidad es un espacio de igualdad**. Esta es una creencia generalizada porque formalmente así lo parece: cualquier persona con méritos acreditados puede acceder a una plaza de profesor. Sin embargo, la realidad muestra una situación bien distinta, sobre todo cuando se trata de acceder a categorías elevadas, como la cátedra, o liderar un grupo de investigación. Los datos, según la autora, muestran que la incorporación de alumnas a las aulas universitarias, en Europa, no ha dejado de crecer. Sin embargo, no sucede lo mismo cuando nos referimos a la presencia femenina en la docencia superior y en la investigación. Se puede hablar de una pérdida importante de capital

humano. Señala diferentes causas que pueden llevar a este desequilibrio: la familia, la maternidad, la conciliación de la vida laboral y familiar y la falta de autoestima que las desanima a hacer carrera académica e investigadora.

Analizando los datos de profesorado de la Universidad de Barcelona y comparándolos con los globales de la Universidad española y con los de la Unión Europea, muestra que la asimetría es común para todas las universidades: son pocas las mujeres que llegan a la cátedra. Incluso, los datos reflejan una mejor situación en España y en la Universidad de Barcelona, con respecto a muchos de los países de nuestro entorno. El análisis sobre los puestos de dirección de la universidad llevan al pesimismo: el poder de decisión está en manos de los hombres. Y aquí aparecen reflexiones en torno a la querencia de los hombres por el poder, a la necesidad de aplicar políticas de discriminación positiva hacia las mujeres, facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral, etc.

E) *Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España* (1997) trata de describir y explicar el entorno en el que se desenvuelve una élite profesional femenina en un ámbito donde se concentra el poder académico, en manos masculinas. Son estas élites las encargadas de producir el cambio social que experimentarán las demás mujeres. Este cambio, según García de León (1996), supone el paso del modelo tradicional femenino (que se desenvuelve en la esfera doméstica) al nuevo modelo (mujeres profesionales, que se desenvuelven el espacio público). Las mujeres de las élites rentabilizan la inversión en educación, trabajando y actuando en la vida pública. Estas mujeres sufren un proceso de aculturación, que supone abandonar su cultura de origen por otra ajena: la cultura masculina, que es la dominante. Las mujeres no se incorporan de la misma forma a todos los campos del trabajo remunerado. Lo hacen, principalmente, en aquellos donde el ingreso está caracterizado por una cierta racionalidad y legalidad, es decir, hay exámenes, oposiciones, que ofrecen una cierta objetividad. Este es el caso de la Administración y de la Enseñanza. Pero, esta premisa es cierta cuando se trata de acceder a los niveles medio o medio-alto. En los niveles más altos intervienen mecanismos de exclusión típicos de las esferas del poder: cooptación, redes de

influencias, de confianza, etc. Las profesoras García de Cortázar y García de León, en este trabajo, hacen un análisis comparativo de la realidad de las catedráticas con la de sus homólogos varones. Comienzan describiendo la situación del profesorado universitario femenino en España, en relación al masculino y por áreas de conocimiento, para el curso 1992-93 y comparando los datos con el curso 1985-86. Los resultados son los mismos que ya hemos expuesto: a pesar del incremento notable del profesorado universitario, apenas se ha producido variación en el porcentaje de profesoras. A medida que la pirámide académica se eleva, disminuye el número de mujeres, a pesar de cursar estudios de doctorado y defender la tesis. La LRU ha facilitado la consolidación profesional del profesorado, en general, y en particular de las profesoras, aunque lo hacen en los centros de menor categoría: las escuelas universitarias.

En cuanto a las catedráticas, contabilizan un 9,6%[11] de mujeres dentro del cuerpo de catedráticos de universidad, cifra sorprendente, no sólo por la asimetría existente en el cuerpo, sino porque en relación al 30% del profesorado femenino, nos indica la existencia de mecanismos de discriminación. Las ramas de conocimiento con mayor número de catedráticas son las Humanidades y las Ciencias Sociales (15,9% y 11%, respectivamente). Aun así hablamos de proporciones insignificantes si tenemos en cuenta que son las ramas de mayor presencia femenina. En la rama de Ingeniería y Tecnología, las catedráticas son una anécdota. El análisis por áreas de conocimiento también sorprende. Hay áreas en las que no hay ninguna mujer catedrática. Sólo en algunos casos, las áreas que cuentan con más presencia de profesoras, tienen más catedráticas. Por tanto, no debemos aceptar la hipótesis de que a mayor presencia de mujeres mayor probabilidad de alcanzar la cima de la pirámide. En la rama de Humanidades, por ejemplo, sólo en las áreas de nueva creación, sin tradición académica, encontramos más catedráticas. Y, al contrario, las áreas de tradición académica cuentan con más catedráticos.

[11] Este dato resulta sorprendente comparado con los que las diferentes fuentes de datos han publicado. La razón está en que las autoras del estudio contabilizan el número de catedráticas, mientras que en todas las fuentes consultadas aparece la categoría de catedráticos y agregados, y en otras también se suma la categoría de catedráticos de escuela universitaria. Es lo que Marisa García de Cortázar (2001) denomina "desconcierto numérico". A comienzos del nuevo siglo encontramos los datos desagregados.

Otra de las características de las catedráticas, en este estudio, es que son unas "recién llegadas". La antigüedad en el cargo tiene consecuencias, no sólo en la futura carrera del profesional, sino también en la capacidad de influencia en el Departamento, entre los colegas, para alcanzar puestos administrativos de toma de decisiones, etc.

El número de catedráticas también está en función del tamaño y la antigüedad de la universidad. Son las universidades de mayor tamaño y las de reciente creación las que más facilitan la promoción de las profesoras.

El panorama universitario español no ha cambiado sustancialmente en estos primeros años del siglo XXI con respecto a los últimos del siglo pasado. Y las investigaciones y los estudios se siguen sucediendo para intentar dar respuesta a lo que viene sucediendo. El **tiempo**, y ha pasado mucho, no ha equilibrado las posiciones que ocupan mujeres y hombres en la docencia universitaria. Ya no se excluye a las mujeres, pero sufren una segregación horizontal y vertical que se reproduce de generación en generación. Se han hecho avances, pero la universidad sigue siendo un espacio masculino.

A) En el año 2001 aparece publicada una investigación codirigida por Mª Antonia García de León y Marisa García de Cortázar, *Las académicas. (Profesorado universitario y género).* Se pone de relieve la situación anómala que viven las docentes universitarias en relación a sus colegas hombres. Aunque las verdaderas extrañas son las mujeres que alcanzan la élite de la jerarquía académica: las catedráticas. Se sigue hablando de "**mujeres en minoría**". Para comprender los procesos de segregación que viven las mujeres en el ámbito académico, las autoras de esta publicación describen, analizan y explican la trayectoria que implica la carrera profesional, peldaño por peldaño hasta llegar a la cátedra. Por esta razón, la investigación comienza con el alumnado de postgrado, el primer paso de la carrera académica. Cuáles son sus actitudes, sus expectativas, los apoyos y los problemas con los que cuentan, etc. Asimismo es importante describir estadísticamente la universidad española: perfiles de profesorado masculino y femenino, que indican la asimetría entre los géneros. Además de la descripción, es importante conocer qué piensan las y los protagonistas de esta carrera de fondo: técnicas de investigación sociológica como la encuesta, el grupo de discusión, las entrevistas en profundidad,

nos ofrecen opiniones, argumentos, pensamientos en voz alta, que relatan el camino a seguir para llegar a la cima. Hablan aquellos que se están formando, aquellos que han llegado a pisar alguno de los escalones más cercanos, aquellos que ya han llegado. Relatan sus vicisitudes, sus éxitos, sus renuncias, su vida familiar, su vida profesional, sus dificultades para conciliar. Y también reflexionan sobre los mecanismos de autodiscriminación, de la exclusión por ser mujer, de las diferencias y de las desigualdades.

B) En *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas,* su autora, Mª Antonia García de León, profundiza en ese proceso de aculturación que deben hacer las profesionales que llegan a ocupar posiciones de poder en las organizaciones en las que trabajan. Este es el caso de las catedráticas de universidad, las tensiones vividas por estas mujeres que no han tenido modelos en los que reflejarse para hacer su carrera. Son anomalías de la sociedad patriarcal: cuentan con un capital cultural, con el apoyo del padre y del marido. Reconocen la discriminación hacia las mujeres, pero no son conscientes de haberla sufrido. Las élites femeninas cuando llegan al poder adoptan dos posturas. Por un lado pueden adoptar una postura solidaria, conscientes de las dificultades, las estrategias y los mecanismos de segregación hacia las mujeres. Estas mujeres son conscientes de que la lucha colectiva es imprescindible para propiciar el cambio social. Por otro lado, están las que viven bajo "el síndrome de la abeja reina" considerando que sus éxitos son individuales, debidos a sus méritos. Estas mujeres no ahorran esfuerzos a otras mujeres para llegar a alcanzar puestos de responsabilidad. No son solidarias con los problemas de la mayoría de las mujeres.

C) Eulalia Pérez Sedeño (2003) dirige un grupo de investigación que tiene como objetivo analizar *La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional.* El estudio, de ámbito nacional, comienza ofreciendo una descripción de las mujeres en el sistema educativo, en general, y en la universidad en particular, desde comienzos del siglo XX. Posteriormente se centra en la carrera docente, ofreciendo datos de participación

femenina dentro del alumnado, profesorado y cargos académicos. Se trata de una investigación que emplea técnicas cuantitativas (análisis de datos secundarios) y cualitativas (entrevistas estructuradas y grupos de discusión). El análisis cuantitativo muestra mayor presencia de mujeres entre el alumnado y egresados. Por tipo de estudios, son minoría en las escuelas de ingeniería. El equilibrio se alcanza en los estudios de doctorado, invirtiéndose las proporciones a medida que transcurre la trayectoria académica, siendo una minoría en la categoría más alta: catedrático. Esto supone una pérdida de capital humano que, en palabras de las autoras, debe ser corregida y explicada, sobre todo en las ramas de conocimiento feminizadas. El análisis cualitativo muestra cómo la carrera docente afecta, en mayor medida, a la vida privada del profesorado. Ellas posponen la maternidad hasta tener estabilidad en el empleo, incluso renuncian a la promoción por la carga de trabajo y esfuerzo que ello supone. La falta de "ambición" para conseguir puestos de dirección es otra de las cuestiones debatidas. En principio se niega la existencia de discriminación en la universidad, pero si se advierte que las mujeres tienen problemas propios que les impiden el desarrollo de sus carreras en las mismas condiciones que lo hacen sus colegas.

D) *La situación de las Mujeres en las Universidades Públicas Andaluzas* (2005) contempla como objeto de análisis a todas las mujeres de las universidades públicas andaluzas: las que forman parte del PDI y las que componen el PAS (Personal de Administración y Servicios). Combinando metodología cuantitativa y cualitativa, las autoras han querido conocer no sólo los aspectos objetivos de estas mujeres: cuántas son, dónde están, qué posiciones ocupan, etc., sino que han abordado la subjetividad de sus opiniones, sus expectativas, sus creencias. Al igual que se muestra en otras investigaciones, en las universidades andaluzas, la presencia de profesorado femenino disminuye a medida que se asciende de categoría académica, siendo una minoría entre los catedráticos de universidad. Lo mismo sucede en la ocupación de cargos directivos, su presencia es mayor en los de menos prestigio, menor poder y menor remuneración. Se perciben discriminaciones en la universidad, pero no más que las existentes en la propia sociedad. Se afirma que, efectivamente, es un espacio

masculino, pero con tendencia al cambio. Algunas de las docentes consideran que la maternidad es una fuente de discriminación sexista. Son las profesoras más jóvenes, las que necesitan conciliar su vida profesional con su vida familiar las más sensibles a las barreras que se les imponen.

E) Susana Antón Sevilla (2005) realiza su investigación en la Universidad de Alicante. La imagen de una universidad igualitaria, en la que no existen discriminaciones por razón de género, queda distorsionada, como en los demás estudios. Se trata de una investigación descriptiva y cuantitativa. Los principales objetivos son: estimar si en la Universidad de Alicante se reproduce la segregación, vertical y horizontal, en razón de género entre el PDI, y conocer la percepción que las profesoras tienen sobre su situación dentro del mundo académico. Para alcanzar estos objetivos se hizo un análisis de datos secundarios y, posteriormente, se realizó una encuesta. Las profesoras de esta universidad son algo más de un tercio de todo el profesorado, a pesar que el alumnado se ha feminizado. La presencia de mujeres disminuye conforme aumenta la edad. Se produce una segregación horizontal, en el sentido de que el profesorado femenino se concentra en determinadas ramas y áreas de conocimiento. Pero también se puede hablar de una segregación vertical: a medida que se asciende en la pirámide hay menos profesoras. En cuanto a la presencia de mujeres en los órganos de gobierno de la Universidad de Alicante, a mayor puesto de capacidad de decisión y poder, menor número de profesoras. Más del 75% de los puestos de dirección universitaria están en manos masculinas. Las encuestadas reconocen las dificultades que han tenido en su trayectoria profesional, principalmente, las derivadas de la conciliación de la vida laboral y familiar. A lo largo de su carrera, reconocen haber tenido apoyos, que provienen principalmente de fuera de la propia institución. No perciben las discriminaciones y las desigualdades existentes en la universidad como algo inherente, sino que es un reflejo de lo que sucede en la sociedad. Sin embargo reconocen que deben esforzarse más que los hombres para conseguir el mismo grado de reconocimiento.

F) Con motivo de la celebración del 25º aniversario del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer (IUEM), se celebraron las XV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*(2005). La mesa *Estudios de Género y Universidad: docencia e investigación*, recibió más de veinte ponencias, de las que queremos destacar las más relacionadas con el tema que nos ocupa. Pilar Pérez-Fuentes y Susana Andino, no enseñan la fotografía de la Universidad Pública Vasca: una profunda y doble segregación. Horizontal porque profesoras y alumnas se concentran en determinadas áreas de conocimiento y en determinados centros. Vertical porque la presencia de las mujeres disminuye a medida que se avanza en el escalafón de la carrera académica. Cuanto más poder y prestigio representa una disciplina o un puesto, menos mujeres lo ocupan. Carmen García Colmenares y Mª Ángela Vargas Rodríguez nos presentan la misma situación para la profesoras de la Universidad de Valladolid. Una segregación horizontal por áreas de conocimiento y una segregación vertical por categoría académica. Igualmente, la presencia femenina en los puestos de decisión está por debajo del 30%, proporción mínima que recomienda la Comisión de Naciones Unidas. Ana Guil Bozal habla sobre las dificultades de visibilizar la situación de las mujeres en las universidades. La creencia en el estereotipo de la igualdad universitaria, incluso por parte de sus protagonistas, impide denunciar la existencia de los techos de cristal. Son pocas las personas interesadas en este problema y, cuando se percibe, se atribuye a razones culturales tradicionales, que con el tiempo se irán solucionando. Es complicado investigar: existen pocos datos desagregados por sexo, no se consigue financiación porque no se considera un tema importante.

G) La revista *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* dedica el volumen correspondiente al año 2006 a *Mujer y Educación Superior*. Como señala en la Introducción la coordinadora de este volumen, Ana Isabel Blanco García, directora de esta tesis, la Universidad se presenta ante la sociedad como institución igualitaria, pero los diferentes estudios sobre el profesorado muestran que la proporción de mujeres aumenta, aunque estamos lejos de la paridad. Considera importante la labor investigación y difusión de los hallazgos para conseguir un cambio en las actitudes y

valores de la sociedad. Lo avances son evidentes, pero el peligro de retroceso está acechando. La idea de igualdad, de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, de la que se hace gala frena la lucha para seguir derribando barreras. En palabras de la autora es la "opacidad de género"[12]: formalmente somos iguales, el feminismo está trasnochado. Las autoras que presentan en este volumen sus artículos, tratan de denunciar la desigualdad persistente en la universidad española, la segregación a la que se ven sometidas las mujeres.

H) La profesora de la Universidad de León, Raquel Poy Castro, en un artículo, *Mujeres y universitarias: historia de un desencuentro en la universidad española contemporánea* (2009), nos muestra, a través del análisis de datos secundarios, las barreras en la carrera académica de las profesoras en las universidades españolas entre 1978 y 2008. El análisis se centra en las universidades públicas: a lo largo del período estudiado, la proporción de profesoras en las categorías docentes superiores permanece inalterable, mientras que en las categorías inferiores se produce un cierto equilibrio entre las y los docentes. A pesar del incremento en el número de catedráticas, su peso relativo en el cuerpo es insignificante. La autora sugiere que una forma de acabar con esta segregación femenina es establecer un sistema de cuotas o de discriminación positiva que haga posible contar con las capacidades de tantas docentes e investigadoras que van quedando relegadas por el camino.

I) María Jesús Izquierdo (2007) dirige una investigación en el contexto de la Universidad Autónoma de Barcelona. Partiendo de la hipótesis de que la ausencia de mujeres en las categorías docentes más elevadas de la universidad no es una cuestión ni personal ni de elección voluntaria. Esta situación es una consecuencia de las normas institucionales, aunque estas normas influyen en las decisiones personales de las mujeres suponiendo un obstáculo en su carrera. La discriminación de las mujeres en el ámbito educativo se circunscribe en tres niveles interrelacionados: social-estructural, organizacional-institucional y profesional-personal. Dentro del primer

[12] La autora hace un relato claro y conciso del significado y las consecuencias de la opacidad de género en una ponencia publicada en el año 2005: *Sobre la opacidad de género y la mística de la feminidad.*

nivel, se analizan cuestiones como el género, la división sexual del trabajo, la edad, la familia. Es decir, en la sociedad patriarcal hay factores discriminatorios hacia las mujeres que operan siempre y que en las organizaciones, incluso en la academia, también se dejan sentir. Estos factores ni siquiera son percibidos como discriminatorios hacia las mujeres, por estar tan asentados en nuestra memoria colectiva. El nivel organizacional se refiere al funcionamiento de la universidad. La universidad y el conocimiento que genera no son neutrales desde un punto de vista de género. Reproduce formas de discriminación y de segregación por razón de género u otras condiciones. La universidad reproduce un modelo patriarcal de sociedad en la forma de investigar, de publicar, de promocionar, de acceder, etc. Así, por ejemplo, la evaluación de méritos se hace desde una óptica androcéntrica: el modelo de trabajador universal es un hombre. El nivel profesional-personal incluye la incompatibilidad entre la vida familiar y profesional de las mujeres. Existen condicionantes psicológicos, derivados del proceso de socialización, que llevan a las mujeres y a los hombres a reproducir las prácticas sociales dominantes. A estos niveles hay que añadir otro que incide de forma muy importante en las trayectorias de las profesoras: el nivel familiar. Porque la carrera académica tiene unas características especiales que la hacen singular en relación a otras trayectorias, la familia cobra un papel muy importante: el número de hijos, las edades de éstos, las responsabilidades familiares, etc. Se cuestiona la existencia de discriminación hacia las mujeres en la universidad, aunque cuando han percibido algún síntoma de la misma la atribuyen a cuestiones sociales, en general, es decir a factores exógenos de la universidad. La metodología utilizada ha sido cuantitativa y cualitativa. Se ha hecho un riguroso análisis estadístico de los resultados obtenidos de una encuesta, relacionando variables definidas previamente. También se han analizados las entrevistas en profundidad a hombres y mujeres pertenecientes a los cuerpos de catedráticos y titulares de universidad, centrando el discurso en las estrategias de conciliación de la vida familiar y laboral.

J) Con motivo de la celebración del primer centenario del acceso oficial de las mujeres a la universidad española, hubo discursos, artículos periodísticos,

entrevistas, algunos con más acierto que otros. Prácticamente todas las universidades quisieron rendir un homenaje a una fecha histórica de tanta trascendencia. Pero aquí vamos a destacar la iniciativa de la Comisión Mujer y Ciencia del Consejo Interuniversitario de Cataluña (2012) que propuso celebrar el evento con una publicación, en la que intervienen profesores y profesoras de las universidades catalanas, además de otras personas relacionadas con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Esta publicación verá la luz dos años más tarde y aunque sus capítulos versan sobre las mujeres en la ciencia y en la universidad en Cataluña, el análisis no nos es ajeno. Como reconocen Victoria Miquel Martí, Montserrat Solé San Millán y Fina Villar López, la situación de las mujeres en la estructura científica y universitaria de Cataluña no se aleja demasiado de la que describen los informes internacionales: a medida que se asciende en la pirámide académica e investigadora, el número de mujeres decrece. Anna Solá Arguimbau destaca que el presente en las universidades no es el que se hubieran imaginado cien años antes. Las mujeres están como alumnas de forma mayoritaria, pero son escasas en las titulaciones poco feminizadas. Participan de la docencia y de la investigación, pero no en la proporción suficiente como para que se produzcan los cambios necesarios. Señala que uno de los objetivos que fijó la Unión Europea para 2005, en relación con la Estrategia por la igualdad entre hombres y mujeres, fue que el 25% de los puestos directivos en el sector público de la investigación estuviera ocupado por mujeres. Sin embargo, en el nuevo documento para el período 2010-2015, se reconoce que este objetivo no se ha alcanzado, ya que sólo un 19% de los profesores universitarios titulares de la Unión Europea son mujeres. La Comisión Europea manifiesta su preocupación por el desequilibrio entre hombres y mujeres en la ciencia y la investigación, porque es un obstáculo para el objetivo europeo de aumentar la competitividad y valorizar al máximo el potencial de innovación. Marisol Marqués Calvo y Antoni Roca Rosell describen la carrera académica de las mujeres en las titulaciones técnicas. Si la participación de las mujeres entre el profesorado universitario es escaso, en las universidades politécnicas baja notablemente. Los datos referidos al cuerpo de catedráticos, nos sitúan de lleno en un universo masculino: si en el año 2006, el 14% del cuerpo de catedráticos eran mujeres, el porcentaje de catedráticas en las

universidades politécnicas españolas era del 8,7%. Los autores analizan detalladamente la carrera académica en la Universidad Politécnica de Cataluña, desde el ingreso como alumnas hasta el personal docente e investigador. Mencionar, por último, aunque todos los artículos nos parecen importantes, la aportación de la Directora del Observatorio de Igualdad de la Universidad Rovira i Virgili, Inma Pastor[13]. Parte de la necesidad de conocer con detalle cómo es la participación de las mujeres en las universidades. Si se hace un buen diagnóstico, se puede recomendar un buen tratamiento: valorar si el cambio que los hombres y las mujeres han experimentado a lo largo del siglo XX han servido para eliminar sustancialmente las desigualdades o solo las han transformado. Presenta el perfil laboral de las mujeres que forman parte del profesorado de la Universidad Rovira i Virgili, anticipando que es similar a las demás universidades catalanas y al conjunto de las españolas. Apunta que la desigualdad en el sistema universitario no se sustenta en una discriminación directa, sino en mecanismos sutiles y poco explícitos que hacen difícil su identificación. Recogida, a través de encuesta, la opinión, al respecto, de los y las protagonistas, ellas son más conscientes de las dificultades de promoción que tienen.

Como podemos apreciar, el **tiempo** no equilibra las asimetrías que genera la cultura, la cultura androcéntrica y patriarcal. A medida que las mujeres han ido adquiriendo derechos en la sociedad, como el derecho a la educación, en todos sus niveles, han aparecido formas más sutiles de discriminación y desigualdad de género. Posiblemente, la Universidad sea uno de los ámbitos más igualitarios, pero ello no debe nublarnos la vista para no ser capaces de percibir los mecanismos y las estrategias de discriminación. Que las mujeres estén presentes en los estudios universitarios, que sean la mayor parte de los egresados, no se ha traducido, en la misma medida, en su actividad docente. El acceso y la promoción en la Universidad se asientan en la meritocracia, de ahí, su imagen de objetividad, neutralidad, igualdad de oportunidades. Es difícil entender y hacer entender que la propia cultura universitaria tiene sesgos, códigos de género, que aplican mecanismos de cierre y exclusión social hacia las docentes. De ahí la necesidad de

[13] En esta misma línea, la autora publica un artículo en la revista digital *mientrastanto.es* en el que reflexiona sobre la igualdad de oportunidades y la igualdad real en la carrera universitaria.

conocer las situaciones concretas que se viven dentro de las universidades. Y esto es lo que nos hemos propuesto para la Universidad de León.

## 2.2. OBJETIVO GENERAL

❖ Analizar las trayectorias laborales de los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León, desde una perspectiva de género.

## 2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir la distribución del profesorado, por género, de la Universidad de León.
- Detallar la evolución de esta distribución del profesorado, por género, de la Universidad de León.
- Estimar si en la Universidad de León se reproduce la segregación vertical y horizontal por género.
- Evaluar la participación del profesorado de la Universidad de León en los órganos de gobierno de la universidad.
- Presentar las asimetrías de género en el cuerpo de Catedráticos de Universidad de la Universidad de León.
- Especificar Departamento y Área de conocimiento de pertenencia de los catedráticos y catedráticas de la Universidad de León.
- Conocer las características académicas de los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de león.

- Definir los apoyos y los obstáculos con los que han contado los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León en su trayectoria laboral.

- Valorar la percepción sobre la igualdad de oportunidades en la Universidad de León que tiene esta categoría docente.

- Reflexionar sobre las dificultades derivadas de la conciliación de la vida laboral y familiar entre los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León.

- Proponer medidas correctoras de las asimetrías entre los catedráticos y las catedráticas, si fuera necesario.

# 3. MARCO TEÓRICO

## 3.1. LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES: APROXIMACIÓN CRÍTICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

### 3.1.1. Introducción

Como indica Nieves Blanco (2006), en todos los ámbitos de la vida y en todas las instituciones se produce transmisión cultural, pero la escuela es la única institución creada para que se ocupe de forma sistemática y expresa de esta tarea. Consideramos que la educación y la escuela han contribuido a lo largo de la historia a crear diferencias significativas de género. Hombres y mujeres han recibido mensajes distintos que han permitido la existencia de una desigualdad y una discriminación importante de las mujeres con respecto a los hombres. A pesar de los cambios sociales, políticos y económicos que ha habido con el transcurso del tiempo, las diferencias de educación en función del sexo siguen vigentes. Se han creado y perpetuado dos modelos educativos, uno masculino y otro femenino, que obedecen a las diferentes concepciones que la sociedad tiene de los cometidos que deben cumplir hombres y mujeres. Puede parecer que en la actualidad las desigualdades de género en materia educativa han desaparecido. Incluso todo parece indicar que existe un único modelo educativo válido para todos y para todas. Sin embargo, seguimos encontrando vestigios ocultos de este sexismo educativo entre hombres y mujeres. Formalmente, no hay discriminación; pero ésta aparece de forma sutil y está oculta.

Estamos de acuerdo con Mª Dolores Ramos (2003) cuando señala que la Historia Universal ha sido parcial y sesgada, excluyendo de su discurso a determinadas categorías sociales en función de la clase, el género o la etnia. Y así ha sucedido con la Historia de la Educación: son numerosas las publicaciones que legitiman la exclusión de las mujeres del saber y del conocimiento. A veces las propias mujeres han contribuido a reproducir la ideología dominante que nos ha conducido a la ocultación y

desvalorización de lo femenino. Estamos hablando de la ideología patriarcal: la educación occidental ha transmitido fundamentalmente la cultura masculina. Esta es la tesis que mantiene la teoría de la reproducción del sexismo: en una sociedad como la nuestra (patriarcal y capitalista) es imposible que se llegue a erradicar la discriminación de las mujeres. Por esta razón, es inútil esperar que el sistema educativo tenga un efecto beneficioso para las mujeres, ya que éste se caracteriza por su función reproductora de la cultura (Jiménez Jaén, 2003).

Bajo esta misma perspectiva teórica, Kelly y Nihlen (1999) sostienen que tanto la familia como el sistema educativo contribuyen a reproducir la división del trabajo, manteniendo las desigualdades de clase, raza y sexo. Señalan que tanto la escuela como la familia patriarcal hacen responsables a las mujeres de las tareas domésticas y de la crianza y educación de los hijos. Por esta razón critican toda evaluación de la escuela basada en la preparación que hace ésta para los papeles laborales de hombres y mujeres. Creen que la desigualdad puede considerarse no sólo en términos de vida pública, sino en términos de las cargas de las mujeres frente a los hombres en la vida privada.

Nadine Plateau (1996) mantiene que se ha impuesto un modelo de enseñanza que postula la igualdad de todos los alumnos, cualesquiera que sean su sexo, su medio social, su origen étnico o su pertenencia religiosa. Pero este modelo educativo no ha sabido integrar la igualdad como un objetivo importante. Efectivamente, la autora es consciente de que se ha reducido la distancia entre la igualdad formal y la igualdad real, pero el modelo no ha sido revisado convenientemente. Este modelo educativo occidental se ha hecho accesible a la mayor parte de la población, pero no deja de ser una enseñanza destinada a un grupo social favorecido y de sexo masculino. Los contenidos y los modos de transmisión de los saberes no han sido reconsiderados en función de un proyecto de sociedad igualitaria. La imposición de la enseñanza mixta tuvo por efecto hacer accesibles a las niñas formas de enseñanza hasta entonces reservadas a los varones, pero también fomentó la extensión del modelo masculino de enseñanza sin modificarlo en absoluto. La única alternativa que han tenido los nuevos alumnos es la integración o la marginación.

Para la autora, el gran problema de la escuela mixta es que ha ocultado la sexualidad, ha eliminado lo femenino y ha impuesto lo masculino neutro. Además se han perdido o desvalorizado las enseñanzas femeninas. Se ha perdido el reconocimiento social del trabajo doméstico. Los saberes tradicionalmente transmitidos por la enseñanza femenina no han sido reemplazados por otros saberes que permitan asumir de manera válida el trabajo de reproducción. La norma para todos y para todas es el modelo masculino, fundado sobre la integración al mundo profesional. El sistema de enseñanza valoriza las materias históricamente menos familiares para las niñas. La estrategia patriarcal ha consistido, en un primer momento, en excluir a las mujeres de los saberes socialmente valorados, para permitirles después el acceso, pero con retraso. Esto es lo que puede explicar el escaso número de mujeres en la enseñanza científica. En el pasado se restringió el acceso de mujeres al conocimiento del latín y del griego. En la actualidad se han incorporado con retraso al estudio de las matemáticas y las ciencias.

Amparo Blat Gimeno (1994) reflexiona sobre la incidencia del sistema patriarcal sobre el sistema educativo, llegando a la misma conclusión que las autoras anteriores: la escuela reproduce y produce el sistema patriarcal. Define el patriarcado como el sistema ideológico que ordena y clasifica el mundo de forma desigual entre hombres y mujeres bajo los principios de jerarquía, subordinación, otroriedad y opacidad, los cuales están presentes en todas las estructuras organizativas de la sociedad y también en el sistema educativo. Incluso, considera que el patriarcado impide que otros modelos de género, cultura, clase y etnia lleguen a ser significativos en las escuelas, a pesar de que el alumnado proceda de diferentes clases, etnias o sexos. Alude, la autora, a ciertos estudios que han mostrado cómo los contenidos que se transmiten en la escuela responden a la concepción patriarcal de la sociedad y de la ciencia, y responden a una cultura androcéntrica en la que el modelo de referencia es el arquetipo viril: hombre blanco, occidental, urbano, de clase media, adulto y heterosexual. Los contenidos curriculares escolares no sólo reflejan este protagonismo, sino que también se caracterizan por la invisibilidad de las mujeres, por el tratamiento discriminatorio de lo femenino y por la ausencia de todos aquellos aspectos vinculados al mundo privado, a la vida cotidiana, a las relaciones personales y a la esfera doméstica.

Y es este sistema de dominación masculina (Marqués, 1991, Arranz Lozano, 2004) el que construye y reproduce la existencia de mujeres y hombres en la sociedad. Esta dominación se manifiesta, entre otras, en el área de la educación: se orienta a las mujeres hacia determinados estudios, ocupan determinadas posiciones dentro del sistema educativo, son evaluadas bajo los códigos androcéntricos, etc. Como bien ha explicado Pierre Bourdieu (2000), dominación masculina que se ha impuesto y soportado de tal forma que ni sus propias víctimas son conscientes de ella. La sumisión aceptada por parte de las mujeres se debe a la *violencia simbólica* ejercida desde el poder masculino. La sumisión como forma natural de las relaciones entre mujeres y hombres. La educación, como institución que forma parte de esta cultura patriarcal, contribuye al mantenimiento de estas relaciones y de esta dominación. La ciencia y el conocimiento son androcéntricos imponiéndose como neutros, legitimando el orden social establecido.

La idea y el concepto de patriarcado cobran una especial relevancia durante los años sesenta y setenta, con lo que se denominó el feminismo radical. Esta perspectiva cree que la situación de dominación y opresión en la que se encuentran insertas las mujeres se debe al ejercicio del poder masculino presente en todos los contextos de la vida, públicos y privados. El feminismo radical se propone denunciar esta situación de opresión y su análisis se basa en la noción de patriarcado. Entienden el patriarcado como el sistema de dominación masculina que determina la subordinación de las mujeres. Una de las autoras más relevantes dentro de este movimiento es Kate Millet, quien sostiene que el patriarcado es una forma de dominación sexual y las mujeres son oprimidas por el mero hecho de ser mujeres. Millet habla de las mujeres como grupo y considera la categoría sexual como una variable que atraviesa la división de clases sociales. Es decir, el patriarcado se presenta como forma de organización opresora independientemente de la clase social de pertenencia. Los varones, como grupo, oprimen y dominan a las mujeres. Este poder masculino sobre las mujeres se despliega en todos los contextos de la vida, aunque es en la familia donde el patriarcado tiene su origen y ejerce su fuerza mayor, a través de la asignación de roles de género. El patriarcado no tiene raíces biológicas. Considera que éste es un comportamiento aprendido a través de la educación que se recibe desde la infancia. La educación

transmite estereotipos que indican los roles masculinos y los roles femeninos. Estos estereotipos presentan al varón como una persona activa y dinámica y a la mujer como una persona pasiva y poco emprendedora. Así podemos percibir que lo bueno, lo deseable, es ser activo y dinámico, igual que son los varones. Los roles asignados a las mujeres son siempre infravalorados con respecto a los roles masculinos, y están en función de la satisfacción de las necesidades y deseos de los varones. El patriarcado utiliza la fuerza para hacer cumplir sus pautas. Este uso de la fuerza no es tan evidente en las sociedades contemporáneas como lo era en las anteriores sociedades. Pero el patriarcado está asentado en la violencia sexual. Además de la violencia como instrumento de dominación, el patriarcado también utiliza la dependencia económica de las mujeres para reforzar su sumisión y opresión. Según Millet, el patriarcado ha estado legitimado por la religión, la literatura y otras formas de expresión cultural (Sánchez Muñoz, Beltrán Pedreira, Álvarez, 2001).

El debate en la actualidad en torno al patriarcado se centra en la cuestión de si éste es inevitable. Para aquellos que explican su existencia en base a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, no parece probable su desaparición. Su argumento gira en torno a una supuesta mayor fuerza física y agresividad de los hombres, que siempre estarían dispuestos a utilizar en contra de las mujeres para oprimirlas y dominarlas.

Sin embargo, aquellos que explicamos la existencia del patriarcado en base a razones culturales, deberíamos tener una visión más optimista. Pero esto no es así. El patriarcado se ha fundamentado en el sexismo, es decir, en la creencia en la superioridad innata de los hombres, lo que legitima su dominio sobre las mujeres. A pesar de que en las sociedades occidentales se ha avanzado mucho, en cuestión de legislación, para limar las desigualdades sociales basadas en diferencias sexuales (se puede hacer extensible a otras categorías como la raza o la etnia), todavía siguen existiendo diferencias sociales importantes entre hombres y mujeres. Formalmente no hay discriminación de las mujeres por parte de los hombres, pero ésta permanece oculta. Existe un sexismo institucionalizado difícil de erradicar. Este sexismo es el que explica que las mujeres tengan más dificultades para encontrar un empleo, ocupen los

puestos de menor cualificación, reciban salarios más bajos, sean objeto de un mayor número de agresiones, etc.

En los siguientes capítulos nos proponemos poner de manifiesto el desequilibrio de poder que ha existido y existe entre los sexos. Para ello y a través del modelo genealógico, revisaremos las relaciones de género en la educación a lo largo de la historia, para así poder describir y explicar los mecanismos de cierre y exclusión a los que seguimos sometidas las mujeres y que impiden traspasar los techos de cristal. Como bien dice Julia Varela (1997, p. 237), *todo parece indicar que el proceso de masculinización del saber escolástico que se inició en la Edad Media ha continuado pesando hasta hoy en la formación de los saberes universitarios. Y aunque en la actualidad muchas mujeres formemos parte de los claustros académicos no por eso los saberes dejarán de ser, sin más, saberes eminentemente unilaterales, saberes casi siempre al servicio de la cultura de los grupos dominantes que proporcionan una visión censurada de los procesos sociales, y ello no sólo porque excluyen el derecho de tantas mujeres al acceso a los conocimientos considerados legítimos, sino también, y sobre todo, porque niegan el derecho a la existencia de otras culturas.*

Nos proponemos contar la educación de las mujeres desde su propia perspectiva, su experiencia, visibilizando sus errores y sus aciertos. Es importante la aportación femenina y feminista de la historia, de la cultura, de la vida cotidiana.

### 3.1.2. La educación de las mujeres en Europa hasta el siglo XVIII

Según Anderson y Zinsser (1992, pp. 11-291) hasta finales del siglo XVIII, el 90% de las mujeres europeas eran campesinas, vivían en el campo y dependían de lo que la tierra producía. A estas mujeres sólo se les exigía trabajo, independientemente de la edad que tuvieran. Trabajaban en todo. No existía una división sexual de las tareas, ni una diferenciación de esferas para la mujer y el hombre. No sólo realizaban el trabajo relacionado con el campo, sino que también hacían todo el trabajo de la casa: araban, segaban trillaban cultivaban el huerto, cuidaban de los animales, criaban los hijos, cocinaban, limpiaban, etc. Pero además de todas las tareas agrícolas, ganaderas,

domésticas y de cuidado de los hijos, hasta bien entrado el siglo XX, las campesinas realizaban trabajos adicionales para conseguir algún dinero: vendían queso y mantequilla, hacían encajes, se empleaban como lavanderas o jornaleras, etc.

Esta forma de vida de las mujeres europeas nos indica que tenían poco tiempo para la educación. Las familias campesinas estaban demasiado preocupadas por asegurarse la supervivencia como para pensar en la educación de sus hijos e hijas. De hecho es a partir del siglo XIX, cuando se introduce la educación pública subvencionada por el Estado, cuando los hijos de las campesinas comienzan a ir a la escuela. Y decimos bien, los hijos y no las hijas de las campesinas. Bien entrado el siglo XX, la mayoría de las campesinas en Europa no saben leer y apenas escribir su nombre. Esto nos hace pensar que la escolarización masiva tuvo, en un primer momento, calificativo masculino entre los campesinos europeos.

Como hemos visto, la educación es elitista en general y para las mujeres en particular. Si bien para la mayoría de la población femenina era un privilegio, existía una élite que tenía acceso a la instrucción. En este sentido juega un papel importante la Iglesia y más concretamente el cristianismo. Durante los primeros siglos del cristianismo, las mujeres, a través del fervor y la fe, eran potencialmente iguales a los hombres. De hecho, la Iglesia predicaba la igualdad de todos los creyentes: Así, a través de su dedicación a la Iglesia, las mujeres podían rechazar su función tradicional de madre y esposa. En los siglos VI y VII, la Iglesia cristiana ofrecía la posibilidad tanto a hombres como a mujeres de pertenecer a una comunidad en la que se prometía obediencia, pobreza y castidad. En estos conventos, monasterios o abadías, tanto hombres como mujeres podían desarrollar sus capacidades intelectuales y espirituales. Así tanto unos como otras podían dedicarse a la oración y al estudio. Muchos de estos conventos o monasterios fueron fundados por mujeres pertenecientes a la realeza y la nobleza, ingresando ellas mismas y presidiéndolos como abadesas. Cada mujer que ingresaba en una de estas comunidades debía aportar una dote, lo cual implicó que hasta avanzado el siglo XIX, aquellas mujeres cuyas familias no tenían propiedades no podían pertenecer a estas congregaciones. Aunque la actividad principal de las monjas era la oración, las abadesas llegaron a detentar tanto poder que supuso una ampliación

de las actividades: el estudio. Estos centros religiosos fueron tan excepcionales que llegaron a ser equivalentes a las universidades.

A partir del siglo XII este mundo empieza a desaparecer. Por un lado, estos monasterios o conventos perdieron sus tierras y, por otro, fueron atacados y saqueados durante siglos anteriores por vikingos y árabes. Pero quizás la razón más importante es que las abadesas tenían demasiado poder como para dejarlo en manos de las mujeres. Cuanto más se desarrollaba el monacato masculino, más dependiente se hacía el femenino. Se prohibieron nuevas fundaciones religiosas femeninas y se prohibió también a las órdenes de predicadores tener a su cargo fundaciones religiosas femeninas. La estructura institucional de la Iglesia se volvía más rígida, limitando las oportunidades de las mujeres. Se les exigió obediencia a los papas, obispos y jerarquías eclesiásticas masculinas. Por tanto, las monjas perdieron derechos, privilegios y poderes, reservados al clero masculino. Así, se perdió el derecho al conocimiento, y durante los siglos XII y XIII, el estudio y la interpretación pasó a los enclaves exclusivamente masculinos de las escuelas episcopales, que fueron evolucionando hacia las Universidades como Paris, Poitiers, Oxford, en las que se limitó la oportunidad de estudio. Sólo podían aprender y enseñar los maestros y doctores en teología. Para poder estudiar era requisito imprescindible ordenarse sacerdote y este sacramento estaba vetado a las mujeres.

Para justificar esta nueva situación, emerge un nuevo discurso dentro del cristianismo sobre las mujeres. Reaparece la idea de la superioridad masculina para legitimar la autoridad sacerdotal dentro de la Iglesia. Se recurre a los Evangelios para rememorar la figura de Eva como la personificación de la maldad, la tentación, y la imagen de las mujeres como seres sexuales[14]. Por ello se permitía que las mujeres dedicaran su vida a la religión, pero esta vida debía limitarse y preservarse con rigor. Así se determinó que las monjas debían apartarse de los hombres, incluso de los hombres religiosos. Se prohíbe a éstas que tengan contacto con los jóvenes que educan,

[14] Nos parece interesante el análisis que hace Margaret L. King (1993) sobre la influencia del cristianismo en la construcción de la feminidad y la masculinidad en el Renacimiento. La feminidad ligada a la naturaleza y la masculinidad esencia de la racionalidad.

llegando incluso a recomendar su enclaustramiento. Todas las actividades realizadas por las mujeres dentro de la Iglesia en el pasado fueron censuradas y ridiculizadas.

Julia Varela (1997, pp. 160-170) explica la expulsión de las mujeres del conocimiento en base a la interacción de algunos factores. En primer lugar, destaca que, a partir del siglo XII, la Iglesia se transforma en una organización fuertemente jerarquizada y corporativa. Al frente de ella se situó el Papa, como vicario de Cristo, y los arzobispos, obispos y otras autoridades eclesiásticas como miembros principales. Se atribuyó asimismo el gobierno de la Cristiandad, de tal forma que el Papa pasa a ser el rey de una congregación política. Este modelo de organización ejerció una fuerte influencia en la propia organización de la sociedad. Este modelo teocrático-autoritario surge de la lucha interna de la Iglesia que pretende defenderse, por un lado, de las dinastías feudales, y, por otro, de los movimientos que reclamaban la igualdad social y el retorno al cristianismo primitivo.

En segundo lugar, se impone el matrimonio monogámico indisoluble y una redefinición de la naturaleza femenina y masculina. Hasta el siglo XII no existía una naturaleza sexual individualizada, sino naturalezas vinculadas a estamentos sociales, de ahí que los hombres y mujeres de los distintos órdenes o estamentos gozasen de un estatuto similar. Pero es, sobre todo, a partir del siglo XIII cuando el estatuto matrimonial establece una división no sólo entre los hombres y las mujeres, sino también entre los propios estados de las mujeres: solteras, casadas, viudas, etc. La teología introdujo toda una serie de jerarquías entre estamentos sociales, entre célibes y casados, entre hombres y mujeres. Y es en este contexto, en el que se produce la definición de la naturaleza femenina. La principal función de la mujer va a ser, a partir de ahora, la de la reproducción de la especie y todo lo relacionado con la feminidad pasa a ser considerado negativo. Esto supuso el sometimiento de la mujer al marido, su enclaustramiento en la casa y su exclusión de los saberes del espíritu. Así se institucionaliza la domesticidad y la familia monogámica que en los siglos XVI y XVII son el fundamento de la sociedad. Fueron, según algunos autores, los estamentos burgueses de las ciudades quienes aceptaron con mayor facilidad esta redefinición de los sexos defendida y promovida por la jerarquía eclesiástica. La mujer es la encarnación del pecado, la tentación de la carne.

En tercer lugar, hasta el siglo XII, la alta nobleza se servía del matrimonio para establecer alianzas con otros nobles. Y las relaciones de parentesco eran de carácter horizontal: todos los miembros de una casa podían aspirar a heredar los bienes. Pero poco a poco, este tipo de relación fue sustituido por un sistema de carácter jerárquico-vertical que convierte a los herederos varones en los únicos transmisores de la herencia, iniciándose así la instauración del linaje patrilineal y sus genealogías. Este sistema se extendió y se vio reforzado precisamente cuando la Iglesia redefine las relaciones de parentesco y la naturaleza de los sexos. Esta estrategia representa al varón como la cabeza y la razón, y a la mujer como el cuerpo y las pasiones.

Y, en cuarto lugar, a todas estas transformaciones hay que sumar las que afectaron a la reorganización del ámbito del trabajo. El trabajo comenzó a ser definido progresivamente como una actividad que se realizaba a cambio de un salario. El trabajo artesanal se organiza en gremios cada vez más cerrados, con sus propios estatutos, controlando el acceso a los oficios y excluyendo a las mujeres. Los oficios y las artes se jerarquizan, de tal forma que para ejercerlos es indispensable la obtención de diplomas universitarios. De esta forma, las universidades ejercen un gran control sobre determinadas profesiones que se masculinizaron y, además se produce una profunda brecha entre el trabajo manual (que sufre una fuerte desvalorización) y el trabajo intelectual, que se revalorizó. Así se va cerrando progresivamente el acceso de las mujeres a la mayor parte de los trabajos.

Pero esto no impidió que las monjas siguieran orando y estudiando dentro de los conventos. Ahora ya no leían a los clásicos sino que estudiaban códigos morales escritos especialmente para ellas y meditaban sobre las obras de los místicos para inspirar su propia devoción. Eso sí, se les prohibió enseñar, aunque ellas seguían instruyendo a las hijas de sus amigos y familiares, nunca a muchachos. A pesar de sus limitaciones, los conventos eran el mejor medio de conseguir la autonomía y la expresión femenina. El monacato femenino era la institución que ofrecía más posibilidades a la autonomía y la dignidad de las mujeres de la Europa cristiana. Seguía siendo una estrategia de liberación de la esclavitud que podía significar el matrimonio. Y aunque la maternidad era un valor indiscutible en la cultura cristiana, en los conventos las mujeres podían desempeñar este papel: cuidar a niños abandonados,

podían enseñar, transmitir la cultura a las generaciones futuras. En definitiva, realizaban trabajos productivos que aumentaba su autoestima y las alejaba de las amenazas económicas y sociales de la vida femenina extramuros (King, 1993).

Esta ola conservadora invade Europa hasta bien entrado el siglo XVI. Julia Varela (1997) analiza la influencia de los humanistas en la educación de hombres y mujeres y en la redefinición social de los sexos. La educación que estos pensadores ofrecían rompía con los modos de educación vigentes. Critican la educación de la nobleza medieval y la que se impartía en las universidades cristiano-escolásticas, que estaba dirigida a instruir a los hombres de la Iglesia y los clérigos. Pero los humanistas arremetían especialmente contra la educación que recibían las clases populares. La educación que este grupo de estudiosos diseñó estaba dirigida, a partir del siglo XV, a los nuevos grupos sociales en ascenso, aunque con rasgos diferenciados en función del estrato social. Esta nueva educación se expande a través de nuevas vías como las escuelas principescas, academias, escuelas municipales, tratados de buena educación, etc. Las escuelas dirigidas por los humanistas alcanzaron un gran éxito en la formación de los hijos de los burgueses de las ciudades. Se les adiestraba, no sólo, para hacer carrera de comerciantes o banqueros, sino también para acceder a la Administración y a la judicatura. Estas escuelas, fundadas por los municipios, no estaban controladas ni por la Iglesia ni por el Estado. Podríamos hablar de un incipiente proceso de secularización de la enseñanza, dirigido a promover un cambio sustancial en la historia de Europa. Este nuevo tipo de educación que recibieron los grupos sociales emergentes hizo posible la formación de los Estados Modernos. Pero con el triunfo de la Contrarreforma y el Estado Absoluto, las autoridades políticas y religiosas comenzaron a percibirlas con recelo y trataron de controlarlas: los profesores laicos fueron sustituidos por religiosos (especialmente jesuitas).

Las mujeres europeas, en general, disfrutaron poco de estos cambios. Los humanistas contribuyeron, con su idealización del amor cortés, a institucionalizar e imponer el matrimonio monogámico. La familia pasa a ser una institución social de gran importancia en la nueva sociedad. A través de la familia, la identidad femenina se vio vinculada al sexo y a la reproducción.

Los humanistas no sólo introdujeron el amor en el matrimonio, sino que además convirtieron esta relación amorosa en una relación de sumisión. La esposa debía ser agradable compañera de su esposo y educadora de los hijos pequeños. Por esta razón, las jóvenes de determinados grupos sociales debían estudiar. No sólo era indispensable ser virtuosas, sino que además debían estar preparadas para el matrimonio. Se llegó a establecer un ideal de comportamiento femenino, *la preciosa*, en el que se defendía una cierta independencia y libertad intelectual para las mujeres de las elites burguesas. Pero todos estos conocimientos estaban destinados a sosegar sus pasiones y ayudarles a gobernar bien la casa. El ideal de perfecta casada que proponían era complementario y contrapuesto al ideal de hombre. Pero, al mismo tiempo, este ideal de mujer es opuesto a la figura de la mujer de la nobleza tradicional y, sobre todo, a la de las "mujeres malditas": mujeres pertenecientes a las clases populares.

Las mujeres de las clases populares fueron objeto de todo tipo de críticas y de burlas, tanto por parte de los humanistas como por parte de las autoridades eclesiásticas. La imagen de estas mujeres se asemeja a la de una bruja, hechicera, prostituta, celestina, vagabunda. Estas mujeres fueron objeto de persecuciones, incluso se les castigaba con la reclusión y el fuego inquisitorial. La mujer cristiana debía por todos los medios alejarse de ellas.

Durante este siglo XVI y el siguiente, la reforma protestante recorre el continente. Con la llegada del protestantismo, muchos reformadores pensaron el liberar a las mujeres de los conventos. El propio Martín Lutero pensaba que las jóvenes desperdiciaban sus vidas recluidas en los conventos. Las mujeres habían sido creadas para tener hijos. Calvino también encontró argumentos en el Antiguo Testamento para considerar el matrimonio como la institución principal de la sociedad. Las esposas debían obedecer a sus maridos, aunque les deba la consideración de compañeras, lo que no impedía que dentro de la familia las mujeres fueran ciudadanos de segunda. El protestantismo ofrecía a las mujeres un único camino de salvación: el matrimonio productivo. Pero no todas las monjas deseaban alcanzar esa libertad y temían que el matrimonio fuera una obligación. Nuevamente la historia se repite: sólo unas pocas privilegiadas podían acceder al convento. Las mujeres europeas pertenecientes a los estratos sociales privilegiados, tanto católicas como protestantes, ayudaron a fundar

nuevas órdenes. Incluso en algunas doctrinas religiosas se volvió a la idea de igualdad entre los creyentes. Sin embargo, las mujeres católicas seguían teniendo prohibido predicar y ejercer el sacerdocio. El Concilio de Trento, en 1560, afirmó como dogma que el clero debía ser masculino por definición. Igualmente, en una de las sesiones de este Concilio, se declara el matrimonio como sacramento indisoluble, condenando cualquier otro tipo de uniones, incluso anulando aquellos que no estaban refrendados por una autoridad eclesiástica. El derecho matrimonial contribuía a establecer la inferioridad jurídica de la mujer (Varela, 1997). No obstante, la iglesia católica hizo algunas concesiones a las mujeres: las monjas podían enseñar, atender a las necesidades de los enfermos y de los pobres fuera de los muros del convento.

Durante el siglo XVI surgieron una serie de instituciones encargadas de controlar a la población de las clases populares, especialmente destinadas a recoger, recluir y rehabilitar a mujeres: hospitales, casas de convertidas, casas de malcasadas, refugios, etc. Estas instituciones se desarrollaron tanto en los países católicos como en los protestantes y fueron fundadas por obispos, órdenes religiosas, autoridades municipales, etc. Fueron los antecedentes de las prisiones y se organizaban tomando como modelo a la familia monogámica.

Si los jesuitas enseñaban a los chicos, sus monjas (las ursulinas) lo hacían con las chicas en el adecuado espíritu cristiano. Su cometido principal era mantener la inocencia de las jóvenes apartándolas de los hombres y de las mujeres superficiales. Durante el siglo XVII las ursulinas se convirtieron en el principal medio de educación de las jóvenes católicas. La educación que ofrecían las ursulinas, en algunos conventos, era elemental, con un mínimo de lectura y escritura. Sin embargo, en los internados ursulinos de la aristocracia, las niñas recibían una educación que incluía latín, geografía, composición, italiano y religión. Esta era una estrategia de la Contrarreforma con el fin de apartar a las mujeres de los males del humanismo, el ocio y el protestantismo.

También en este siglo, la orden de la visitación y las hermanas de la caridad crean una serie de casas con el fin de dedicarse a la enseñanza femenina y a actividades asistenciales. A mediados del siglo XVII, las hermanas de la caridad cuidaban de los huérfanos de los hospicios y enseñaban a los niños pequeños. Esta orden tuvo gran

relevancia asistencial en la Europa de los siglos XVIII y XIX. Aunque todas estas congregaciones tienen el denominador común de nacer en el seno de las damas de buena familia, las hermanas de la caridad acaban incorporando campesinas para el cuidado de enfermos.

En resumen, hasta el siglo XVII la educación de las mujeres estuvo destinada a reproducir el orden social dominante. Las mujeres pobres, al igual que los hombres pobres, no recibían una educación formal aunque muchos hombres y algunas mujeres aprendían ciertos oficios. Sin embargo, las mujeres de las clases media y alta recibían una educación que tenía por meta enseñarles a realizar las labores domésticas, a ser silenciosas y obedientes. En definitiva, esta educación tenía dos objetivos: por un lado, prepararlas para el matrimonio patriarcal, y, por otro, entrenarlas en las destrezas de economía doméstica necesarias. Se les enseñaba lo que les convenía saber, como más tarde diría Jean Jacques Rousseau: castidad, silencio, obediencia, y destrezas textiles y domésticas. Como señala Margaret L. King (1993, p. 214), la castidad, el silencio y la obediencia representaban los ideales antiguos y eran indispensables para mantener tanto la familia patriarcal como el sistema de valores del cristianismo establecido. Las destrezas textiles y domésticas eran artes fundamentales para las niñas destinadas al trabajo remunerado fuera de la casa y para las que trabajaban gratuitamente en la casa.

A partir del siglo XVII, tanto católicos como protestantes vuelven a recuperar la idea de inferioridad de la mujer y del "orden natural" de las cosas. Aunque esta es una idea que no se ha perdido del todo dentro de las jerarquías respectivas de la Iglesia, el matrimonio vuelve a ser el modo de mantener la subordinación y la obediencia de las mujeres. El cometido fundamental de la mujer es el de ser madre y esposa. Así se eliminan todas las posibles sugerencias de igualdad.

A pesar de la divulgación de este discurso denigrante hacia las mujeres, hubo una cuestión importante que la Iglesia protestante, en primer lugar, y la católica después, recomendaron a sus fieles: la alfabetización femenina. Aunque esta alfabetización no tenía como objetivo mejorar la situación de las mujeres, desde luego contribuyó a que algunas se replantearan su propia experiencia y la de las demás y lucharan a favor de una mayor dignidad para las mujeres.

Se pensaba que para que una mujer cristiana fuera buena madre y esposa y pudiera educar adecuadamente a sus hijos, debía saber leer. Así hacia finales del siglo XVII, el cristianismo de cualquier dogma favoreció la creación de escuelas para niñas con el fin de enseñarles a leer, algunas nociones de aritmética y, desde luego, algunas actividades domésticas tradicionales a su condición de mujeres.

Aparentemente y durante algún tiempo, esta circunstancia legitimaba el orden existente: la subordinación de las mujeres. Pero a través de la lectura, las mujeres, sobre todo las protestantes, encontraron grandes contradicciones entre los preceptos religiosos y la realidad vivida por las propias mujeres. En el protestantismo no eran los humildes y los obedientes quienes heredaban el Reino de los Cielos, sino los astutos, los fuertes, los audaces. Parecía que se quería negar el acceso a la salvación a las creyentes ejemplares. El dogma católico no presentaba estas contradicciones. Se valoró la condición de subordinación de las mujeres hacia el marido, la humildad, el sufrimiento y las buenas obras. Para entender esta idea es importante recurrir al análisis que hace Max Weber de la influencia que tienen las ideas religiosas en la aparición del capitalismo. Este autor sostiene que el protestantismo, concretamente el puritanismo y el calvinismo, fue la fuente de la formación del espíritu del capitalismo. Según estas doctrinas, Dios exige a los seres humanos que tengan una vocación, una ocupación para glorificarle. A esta idea se suma la de predestinación, según la cual sólo ciertos individuos predestinados se encuentran entre los "elegidos" que llegarán al cielo en la otra vida. El éxito conseguido en la propia ocupación, representado por la prosperidad material, se convirtió en el signo principal de que una persona era realmente una de las elegidas. Por tanto el éxito económico a través del trabajo (suponemos trabajo remunerado) y una vida austera, severa y sin adornos, fue el dogma que guió la vida de los protestantes. Estos dogmas entran en contradicción con la vida que se les exige a las mujeres. Éstas se encontraban con grandes resistencias y muchos obstáculos para conseguir el éxito material que su religión prescribía. Esta diferencia entre los mensajes del dogma protestante y del católico contribuyó a que durante los siglos XVIII y XIX en los países protestantes aparecieran grupos de mujeres, en mayor medida que en los católicos, que se organizaron para luchar por la igualdad entre hombres y mujeres.

Es importante señalar, igualmente, que el protestantismo valoraba el matrimonio y demandaba a las mujeres a formar matrimonios productivos. Se rechazaba el celibato y la esterilidad era condenada. La esposa proporcionaba hijos, que eran considerados como un bien divino. Pero además debían obedecer a sus maridos. El matrimonio no impedía que las mujeres pudieran llevar una vida espiritual, ya que marido y mujer podían leer juntos las Escrituras. Debemos recordar que el protestantismo fomentaba la lectura de las Escrituras y el entendimiento de conceptos teológicos abstractos que hasta entonces habían sido vedados a las mujeres. Por primera vez en la historia, una creencia religiosa permitía que hombres y mujeres cantaran himnos religiosos juntos. Este hecho explica que posteriormente hubiera más grupos organizados de mujeres en los países protestantes que en los católicos reivindicando igualdad de derechos entre hombres y mujeres (King, 1993).

Si bien desde el Renacimiento hasta la Ilustración se ampliaron las posibilidades para los hombres: mayor número de hombres tuvieron acceso a la educación y por tanto mayores oportunidades de empleo, sin embargo, para las mujeres supuso todo lo contrario. Las nuevas legislaciones nacionales impidieron que las mujeres controlaran su propiedad dentro de la familia, prohibieron cualquier intento de las mujeres por controlar su fertilidad e impidieron a las mujeres el acceso a una educación superior y a la instrucción profesional.

Durante todo este período, incluso las familias más privilegiadas preparaban a sus hijas para sus papeles y funciones más tradicionales: ser esposa y madre. La función principal de una esposa era complacer al marido y aceptar su autoridad. El marido era el encargado de tomar las decisiones más importantes y la esposa la responsable de que estas decisiones se llevaran a cabo. La mujer se encargaba de supervisar los asuntos domésticos y por tanto a la servidumbre. Incluso se llegó a sugerir que era importante, para una mejor supervisión, que la propia mujer supiera cómo realizar estas tareas domésticas: cocinar, coser, hilar, tejer, etc.

Algunos intelectuales de la época podían aconsejar que la esposa fuera “culta” (este es el caso de algunos humanistas) por lo que parecían defender la educación para las mujeres. Sin embargo, veían la educación como instrumento que capacitaba a las esposas de mejores compañeras de sus maridos y mejores educadoras de sus hijos. En

definitiva, la educación era un vehículo para inculcar en la esposa la actitud adecuada hacia el esposo.

Las cualidades de una esposa eran la obediencia y la castidad, por tanto, la educación de la joven se centraba en suprimir lo que los entendidos varones consideraban los aspectos negativos de la cultura femenina: deseo de dominar, tendencia al enfado, orgullo, indolencia y propensión hacia el pecado y la lujuria.

Por supuesto, la educación de hombres y mujeres era bien distinta. En ellos, la educación servía para reforzar sus cualidades, para sus expectativas sobre si mismos y sobre sus propias vidas. Pero se recomendaba todo lo contrario para las muchachas. Se prefería que las jóvenes leyeran determinados textos, como las Epístolas de San Pablo, autores clásicos, y, por supuesto, a los padres de la Iglesia.

La otra función importante de toda mujer era la maternidad. Entre las capas sociales más acomodadas, la maternidad era considerada un deber de toda mujer. A través de la maternidad una mujer podía ganarse la estima de los demás. Ser madre definía la vida de la mujer. El descenso de la fecundidad podía suponer la desaparición de la familia. Esto era considerado como una catástrofe para las familias más privilegiadas porque se veía amenazada la supervivencia de la clase dirigente. Esta es una de las razones por las que las familias más acaudaladas tenían más hijos que las pobres. Otra de las razones está en que el método de control de natalidad más utilizado era la lactancia materna y las mujeres ricas no solían amantar a sus hijos. Desde luego, había preferencia en cuanto al sexo de los descendientes: varones. Un hijo siempre traía alegría, una hija podía traer desilusión. Los hijos varones suponían la prolongación en la familia del poder. La discriminación hacia las mujeres comienza antes de su propia existencia. Otra cuestión importante era el número de hijos. Cuantos más descendientes y mayor número de varones, se incrementaba la estima social hacia la mujer.

Esta situación de inferioridad y de discriminación, a veces es aprovechada por algunas mujeres para estar más cerca del poder. Así, las esposas que desempeñaban bien sus papeles y funciones, conseguían que sus esposos estuvieran muy unidos a ellas. Podían ejercer una gran influencia sobre ellos a través de sus consejos. Esta era

una forma de acceder indirectamente a poderes generalmente reservados para los varones de la aristocracia y la realeza.

#### 3.1.2.1. Posturas críticas a la situación de las mujeres

Si bien la situación general de las mujeres era de subordinación e inferioridad, una elite privilegiada consiguió burlar este contexto y alcanzar algunos de los objetivos propuestos. Este es el caso de las mujeres de las cortes: son mujeres que tienen la oportunidad de recibir educación, de escribir, de lograr influencia política y de gobernar incluso, durante los siglos XV, XVI, XVII y XVIII.

Así lo ponen de manifiesto Anderson y Zinsser (1991, pp. 65 –122). Había mujeres pintoras, escultoras, compositoras, intérpretes, escritoras. Efectivamente estas mujeres tenían que superar numerosas desventajas. Generalmente tenían que depender de padres, hermanos y amigos para desarrollar su profesión. Sus mismos compañeros de los gremios hicieron todo lo posible por cerrar filas a la potencial competencia femenina. Ante esta situación, algunas de ellas crearon su propio espacio, especializándose en técnicas no utilizadas por los artesanos. Incluso alguna de estas mujeres consiguió vivir de su propio trabajo, como es el caso de la escritora Christine de Pisan (1365 – 1430). Por otra parte, el Humanismo y la revolución científica harán que, en un primer momento, los intelectuales que participan de estos movimientos, hagan partícipes a las mujeres, animándolas a leer, traducir y escribir. Este resurgir del estudio académico para las mujeres de la elite comenzó a finales del siglo XIV y principios del XV, cuando reinas y mujeres de la nobleza tenían sus propias bibliotecas y encargaban sus propios manuscritos. Incluso, las reinas europeas comenzaron a educar a sus hijas, tradición que continuó hasta bien entrado el siglo XVIII. Las mujeres también se sintieron atraídas por las ciencias naturales, las matemáticas, la astronomía, etc. Algunas llegaron a ser humanistas, naturalistas y científicas. Pero también muchas de ellas sufrieron, se sintieron incomprendidas por sus familias y por la sociedad. El estudio entraba en contradicción con sus funciones principales de mujer. Las mujeres debían elegir entre una vida dedicada al estudio o una vida de entrega a las necesidades de la familia. Pocas se inclinaban hacia la primera opción.

Aunque aquellas mujeres que se decidían por la vida intelectual eran idealizadas por los varones, en el fondo subyacían actitudes negativas sobre lo femenino. Los padres de las mujeres educadas creían en la capacidad intelectual de las mujeres y admiraban la inteligencia de sus hijas. Incluso fueron ellos los que alentaron a sus hijas hacia el estudio y el conocimiento. Este es un hecho que se repetirá a lo largo de la historia. Pero la mayoría de los padres no deseaba que sus hijas se educaran; muy pocos supervisaban o fomentaban su educación. Ésta amenazaba el orden establecido del hogar. Y las madres no podían ayudar a sus hijas porque ellas habían sido criadas en la educación tradicional. Aun aceptando para sus hijas el conocimiento, consideraban que las ambiciones de las niñas eran distintas a las de los niños: las metas de los varones debían ser profesionales, y las de las mujeres, mucho más modestas (King, 1993). Se llegó a pensar que las estudiosas, por el efecto del estudio, se transformaban en varones. Generalmente, estas mujeres se recluían en los conventos y dedicaban su vida a la castidad y al estudio. En definitiva, la idea dominante durante los primeros siglos del cristianismo sobre las mujeres seguía vigente: la inferioridad de la naturaleza femenina y, por consiguiente, la necesidad de controlar y subordinar a las mujeres.

Tradicionalmente, los varones habían venido discutiendo sobre la naturaleza femenina, sobre el papel de la mujer en el matrimonio, sobre su educación … A partir del siglo XV las mujeres también participan en el debate, aunque estas polémicas filosóficas, políticas y literarias, venían desarrollándose desde el siglo XIII, sobre la inferioridad/superioridad natural de mujeres y hombres. Ellas no podían aceptar las descripciones misóginas que varones "eruditos" en la materia hacían de las mujeres. A estos debates se les denominó "querelles de femmes". Las mujeres que intervienen en estas discusiones son cultas y su propia experiencia sirve de ejemplo para refutar las imágenes caricaturescas que del sexo femenino hacían los hombres. Reivindican un trato justo, un reconocimiento por parte de la sociedad. La mayoría no son malas por naturaleza, sino humildes, modestas, moderadas, fieles. Las mujeres podían gobernarse a si mismas y a otros de forma eficaz. No necesitaban la autoridad masculina. Incluso podían desempeñar papeles asignados tradicionalmente a los hombres. Es importante señalar el papel que juega Christine de Pisan y su obra *La ciudad de las damas* (1405). Esta escritora recoge las quejas de las mujeres ante su situación social. Es probable que

en épocas anteriores las mujeres también rechazaran estas opiniones machistas, pero Christine de Pisan lo argumenta por primera vez en el siglo XV. Pensaba que si las mujeres recibían la misma **educación** que los hombres, podían hacer las mismas cosas que ellos: *Si fuera costumbre mandar a las niñas a la escuela e hiciéranles luego aprender las ciencias, cual se hace con los niños, ellas aprenderían a la perfección y entenderían las sutilezas de todas las artes y ciencias por igual que ellos* (King, 1993, p. 227). En este libro trata de exponer las falsedades que se han ido transmitiendo en torno a las mujeres por parte de las autoridades masculinas. Esta autora abre el camino a posteriores mujeres que seguirán reflexionando en torno a las mujeres. Todas coincidían en señalar que la situación social de las mujeres se debía a su falta de acceso a la educación. Culpaban a los hombres de monopolizar la instrucción, la cultura. Consideraban que mantener alejadas a las mujeres de la educación implicaba que éstas no cuestionaran el poder masculino. Las mujeres necesitaban oportunidades no capacidades. Si tuvieran acceso a la educación serían aptas, igual que los hombres, para ocupar cargos en el gobierno y cátedras en la Universidad.

En 1622, Marie de Gournay señaló la necesidad de la **educación** para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres Y así lo expone en su obra dedicada a la reina de Francia *L'Egalité des hommes et des femmes*.

A finales del siglo XVII, las "querelles de femmes" se terminaron, y las ideas tradicionales sobre las mujeres siguieron dominando. Los varones se burlaron de estas intelectuales y esperaban que todo siguiera igual. El nuevo humanismo y la nueva ciencia reafirmaron las ideas tradicionales sobre la naturaleza femenina. En nombre de la ciencia se reafirmó lo que la costumbre, la ley y la religión habían postulado y justificado: la innata superioridad del varón y la justificable subordinación de la mujer.

### 3.1.2.2. La educación de las mujeres en España hasta el siglo XVIII

Como nos recuerda Gloria Nielfa Cristóbal (Anderson, Zinsser, 1991), la situación de las mujeres en España es muy parecida a la que viven el resto de las europeas en esta época: las mujeres estaban sometidas a la autoridad masculina y su cometido principal era la reproducción. Pero, al igual que el resto de las mujeres del continente,

la mayor parte de la población femenina española trabaja, fundamentalmente en la agricultura. Por tanto, eran pobres. El trabajo en el campo se compartía con las tareas domésticas y con la ayuda en las actividades masculinas. Esta era una situación compartida por todas las mujeres, independientemente de la cultura hispánica a la que pertenecieran: árabe, judía o cristiana. Como señala Cristina Segura (2005), tanto los niños como las niñas aprendían lo que necesitaban para cumplir con sus tareas sociales, aquellas que la sociedad patriarcal había decidido para cada grupo. Aprender a leer y escribir tenía utilidad para los hombres en el caso que fueran a dedicarse a la política, a la iglesia, al comercio o al artesanado. Pero, para las mujeres, estos trabajos estaban vedados, por tanto, no estaba contemplado que adquirieran esta instrucción. Las mujeres debían aprender las tareas domésticas, y este aprendizaje no se adquiría a través de la lectura y la escritura. Sólo las mujeres de las clases privilegiadas podían acercarse a la lectura e, incluso, a la escritura, con el fin de acrecentar su piedad y, por tanto, su sometimiento al patriarcado, leyendo libros sagrados. Y como sucedía en el resto de Europa, algunas mujeres se atrevieron a desafiar esta posición de subordinación que la organización patriarcal había impuesto: algunas mujeres árabes se negaban a llevar velo, algunas cristianas se atrevían a tomar la palabra en público, otras se atrevían a escribir y reivindicar la capacidad de toda mujer a leer y hacer ciencia. Hacia finales del siglo XV, estas mujeres excepcionales se unían a las argumentaciones y opiniones de Christine de Pisan. Criticaban las imágenes de lo femenino que transmitían las literaturas de tradición cristiana, musulmana y judía: las mujeres como seres peligrosos y aborrecibles. Al igual que sucedió en Europa, algunas mujeres cristianas se refugiaron en los conventos para huir del matrimonio, de la maternidad, incluso, de la heterosexualidad. La vida monástica les ofrecía la posibilidad de acceder a la cultura, incluso al poder. Las monjas tuvieron mayor facilidad para acceder a la lectura de libros sagrados y muchas de ellas decidieron escribir su pensamiento religioso con muy buenos resultados. Este es el caso de Teresa de Cartagena, Isabel de Villena, Juana de la Cruz, María de Santo Domingo, Constanza de Castilla, Teresa de Jesús, etc. Los conventos fueron centros de sabiduría femenina, que no estaba de acuerdo con el conocimiento patriarcal dominante y, por este motivo, estas mujeres fueron vigiladas, censuradas y silenciadas por el saber

oficial. En algunos conventos, las niñas encontraron maestras que les enseñaban a leer, a escribir y a pensar.

El pensamiento humanista consideraba que la **educación** de las mujeres era necesaria, ya que eran ellas quienes educaban en los primeros años de vida a los hijos y a las hijas. La educación que recibían estas mujeres tenía unos fines muy concretos que no respondían a las necesidades de las mujeres de otros grupos sociales. Alcanzaba fundamentalmente a mujeres que vivían en las ciudades y que estaban integradas en las clases sociales altas (mujeres de la nobleza, esposas de los mercaderes). Sin embargo, la situación de las mujeres de las clases inferiores, tanto urbanas como campesinas, era muy diferente. Pero esta situación era semejante para los hombres. En el campo el grado de analfabetismo fue mucho mayor que en las ciudades y entre el campesinado la excepción era la persona que sabía leer. En las ciudades fue donde comenzaron a aparecer las escuelas a fines del siglo XV como espacio educativo por excelencia. En ellas se enseñaba a leer, escribir y nociones de cálculo. Pero esta enseñanza estaba dirigida a los chicos.

José Ignacio Barbero (1993), nos muestra cómo hasta la segunda mitad del siglo XIX no se conoce la escuela pública gratuita y obligatoria. Pero esta escuela se viene gestando desde los siglos XV y XVI, cuando se hace necesaria su aparición: la formación de los Estados nacionales necesitan una organización de lo social más centralizada y burocrática. Este autor distingue tres tipos de enseñanza masculina, en función del estrato social de pertenencia. Los nobles recibían una educación individualizada y tutelada. Los chicos pertenecientes a los grupos más acomodados, la incipiente burguesía, recibían una educación basada en la disciplina del alma, la mente y el cuerpo. Se pone el acento en el mérito, en las letras, en las humanidades y en la retórica. Acuden a los colegios de los jesuitas. La educación de los pobres está marcada por el prejuicio contra la pobreza. Se identifica pobreza con ociosidad y vagancia. El objetivo principal es controlar a los hijos de los vagos, vagabundos, improductivos. Fundamentalmente se les enseñan oraciones y alguno de los oficios más bajos e, incluso, en algunos casos, las primeras letras. Se les inculca, ante todo, sumisión y se les transforma en agentes productivos.

Sin embargo, las niñas no disponían de un espacio público donde pudieran aprender. Ellas debían estar con sus madres aprendiendo las obligaciones femeninas. Así estaban condenadas al analfabetismo, lo mismo que sus madres. Está claro que los poderes públicos tenían preocupaciones y prioridades muy diferentes.

En España, las mujeres tampoco vivieron el Renacimiento. Si bien los humanistas reconocen la igualdad entre hombres y mujeres, todas las instrucciones iban encaminadas a perpetuar la subordinación de éstas en un orden patriarcal bien organizado. Algunas publicaciones durante el siglo XVI, como *Instrucción de la mujer cristiana* de Luis Vives, proponían que las mujeres tuvieran acceso a la educación, pero con el fin de socializarlas en los papeles tradicionales de esposas, madres e hijas. Las mujeres debían estar al servicio de la familia. Este autor llegó a criticar a aquellas mujeres que se desviaban de su ideal de mujer cristiana. Así decía que *existían mujeres que participaban en academias literarias, acudían a bailes y mascaradas, eran eruditas y poetisas, leían los pestíferos libros de caballerías, y se ocupaban especialmente de su arreglo personal utilizando afeites, aderezos y ricos atavíos, llevaban descubiertos los senos y la espalda y consentían en ser pellizcadas y tocadas por los galanes* (Varela, 1997, p. 206). Sólo tenían acceso a la lectura y a la escritura las españolas de clases altas y medias durante los siglos XVI y XVII. Los niveles de alfabetización eran bajos para la mayoría de la población y aun más bajos para la población femenina. La influencia de los humanistas europeos y españoles era importante. Se trataba de asegurar el orden establecido. Fray Luis de León fue el que expresó con mayor contundencia la ley del patriarcado en *La Perfecta casada*. Las mujeres no debían hablar en público, no debían salir mucho de casa y no debían tener amistades femeninas. Por supuesto, tampoco masculinas.

Pero también en España hubo mujeres excepcionales que rechazaron esta situación colectiva. Durante la primer mitad del siglo XVI mujeres urbanas (las llamadas *beatas*) formaron parte de movimientos de oposición a la Iglesia institucional, aunque dentro del catolicismo. Se oponen a que a las órdenes religiosas femeninas se les imponga la clausura y se las someta al confesor y director espiritual designado por el obispo. Estas mujeres no aceptaron ser esposas, madres, prostitutas o religiosas, sino que reivindicaron un espacio propio en el que poder predicar, confesar y hablar de Dios

con libertad. Llegaron a ser mujeres respetadas y veneradas, incluso por algunas elites religiosas de su tiempo. Pero la Contrarreforma frenó su trabajo y a principios del siglo XVII se crearon los mecanismos necesarios para neutralizar su influencia y se las calificó de locas.

En el siglo XVII se celebraban tertulias poéticas y había academias literarias en los salones de ciertos nobles. En ellas participaban algunas mujeres instruidas, algunas de las cuales argumentan a favor de las mujeres. Este es el caso de María de Zayas o Mariana de Carvajal. Como precursoras del feminismo español fueron objeto de todo tipo de burlas por parte de algunos escritores como Lope de Vega, Quevedo, Calderón y Tirso de Molina.

### 3.1.3. La educación de las mujeres en Europa en el siglo XVIII

Éste es un período histórico de gran relevancia para Europa, y, por tanto, para sus hombres y sus mujeres. Es especialmente importante en lo que concierne a la educación. En este período se reconoce la educación como un derecho, a través del cual se acabará con la opresión. Será el instrumento necesario para alcanzar la libertad. Pero, como ya hemos señalado, este derecho no será reconocido para las mujeres. La Ilustración es un movimiento intelectual que comienza a finales del siglo XVII y abarca todo el siglo XVIII. Se inspira en el Humanismo y tiene una gran influencia de la filosofía del hombre renacentista y de la reforma protestante. El principio regulador de toda la actividad humana es la razón. El individuo se siente libre de las ataduras de la religión y de la visión católica del mundo. Esta ideología viene avalada por los avances científicos que hacen creer que el ser humano es capaz de dominar y controlar la naturaleza. Todas estas ideas hacen posible una serie de cambios políticos que desembocan en la Revolución Francesa (Giner, Lamo de Espinosa, Torres, 1998, pp. 371-372). La Revolución Francesa se inspira en los ideales de libertad, igualdad y fraternidad. Estas transformaciones se vienen fraguando desde el siglo anterior, con el surgimiento de un nuevo modelo político, basado en la teoría del contrato social

desarrollada por Locke y Hobbes: el modelo contractualista. Aparece aquí la idea de igualdad de los seres humanos y la idea de participación política.

En el contexto de la Ilustración aparece la idea de **ciudadano**, sujeto con derechos políticos, que sustituye al de súbdito y que es el concepto básico de las sociedades democráticas. En éstas se produce una división de poderes para evitar la concentración abusiva del poder. El concepto de ciudadano está relacionado con los de soberanía popular y sufragio. La Ilustración o Siglo de las Luces dio gran importancia a la educación, como medio de desarrollar una racionalidad que sacara a la humanidad de la ignorancia. Es la educación la que va a liberar al ser humano de la ignorancia y la irracionalidad y la que va a hacer posible su autonomía. Sin embargo, como indica Fernández Enguita (1999), no fue un movimiento favorable a la educación de los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas. Muchos pensadores de esta época fueron contrarios a la educación popular, y otros la ignoraron o hablaron de la educación de la nobleza y la alta burguesía como si fuera la educación en general.

Las ideas liberales, democráticas y laicas de la Ilustración significaban un cambio gradual pero profundo de mentalidad, en la que se imponía la consideración de derechos y libertades indisociables de la naturaleza humana, por tanto, para todas las personas independientemente de su posición por nacimiento. Este espíritu universalista inauguraba una nueva noción de justicia independiente de cualquier poder y desvinculada de privilegios y de derechos heredados o divinos. El bien de la mayoría debía ser el objetivo de toda ley justa y de todo poder legítimo. Unas mismas leyes para todos, elección libre por el pueblo de los principios que debían regir la vida en común y la formulación de derechos y libertades a todos los seres humanos, son ideas que cristalizan en 1789 en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*.

Esta primera Declaración de derechos elementales se ha considerado el arquetipo de todas las declaraciones posteriores. En ella, basándose en la nueva idea de justicia, se proclamaban y garantizaban los derechos de "primera generación", centrados en la libertad del individuo; son derechos individuales o personales (a la vida, a la libertad, a la expresión, a la propiedad) y derechos civiles y procesales (igualdad ante la ley, derecho a una defensa justa, a la presunción de inocencia, a la participación política).

Son derechos que defienden las libertades del individuo frente al poder del Estado (libertades políticas), por lo que exigen que los poderes públicos no intervengan en la esfera privada y garanticen unos mínimos de justicia. Estos derechos convertían al ser humano en ciudadano, alguien que, además de tener unos deberes y obligaciones para conseguir el bien de la mayoría, podía exigir unos derechos y una participación política (sufragio).

Pero todos estos cambios son aplicables a los hombres y no a las mujeres. Al igual que ocurre con el Renacimiento y con la Revolución científica, tampoco hubo Ilustración para las mujeres. Se habla de derechos para los esclavos, para los niños, para los indios, pero no de los derechos de las mujeres. De hecho, la Declaración de 1789, a pesar de su espíritu universalista, era de "derechos del hombre" y no otorgaba igualdad de derechos a la otra mitad de la población, las mujeres. Incluso los pensadores de la Ilustración reafirman las ideas tradicionales: las mujeres son seres inferiores a los hombres y por tanto debían estar subordinadas a éstos. El ideal de mujer sigue siendo el mismo que en épocas anteriores: callada, obediente, sumisa, modesta y casta. Por tanto, la saloniére (mujeres pertenecientes a los grupos sociales más privilegiados que organizaban encuentros culturales en sus casas, a los que acudían escritores, pintores, músicos, políticos, etc.) era condenada y rechazada, incluso por aquellos que frecuentaban estos ambientes, gracias a los cuales se crea el movimiento de la Ilustración. Es más, la Enciclopedia no se podía haber escrito sin la ayuda de las saloniéres, pero en ninguna de sus páginas se las menciona. En ella aparece el término *ciudadano* definido como *miembro de una sociedad libre compuesta por muchas familias que participa de los derechos de esa sociedad. No se concede este título a las mujeres, a los niños o servidores más que como miembros de la familia del ciudadano propiamente dicho, pero no son verdaderos ciudadanos.* Con esta definición de ciudadano se seguía el mismo esquema restrictivo de la democracia ateniense (Herranz Gómez, 2006, p. 26).

Filósofos de gran influencia en el pensamiento de la Ilustración como Locke, Hume, Montesquieu, Hegel, Kant, etc., defendían la libertad para los hombres, pero las mujeres debían estar subordinadas a los hombres. Las mujeres, que anteriormente dependían del *súbdito*, ahora dependían del ciudadano. Se condenaba toda influencia

que las mujeres pudieran tener sobre la política. Y curiosamente muchos de estos hombres que condenaban a estas mujeres se beneficiaron del acceso que las saloniéres y las cortesanas tenían a los poderosos.

En el siglo XVIII, algunas mujeres entran en el territorio masculino de la cultura, el estudio y la política. Se trata de las mujeres de la aristocracia, mujeres singulares que disfrutan de un privilegio que no supone un derecho para todas. En la sociedad estamental, admitir el acceso al conocimiento de este grupo de mujeres, no cuestionaba el orden social existente, ya que se trataba de excepciones. La condena y la burla hacia estas mujeres aparecen incluso en la literatura años antes. Moliére satiriza las pretensiones femeninas de cultura y estudio en sus obras *Las preciosas ridículas* (1659) y *Las mujeres sabias* (1672). Incluso, hombres como Voltaire, amante de una de las mujeres más cultas y sabias, Émile du Châtelet, hubiera deseado no mantener esta relación sentimental. Voltaire critica todas las instituciones sociales tradicionales, pero escribe muy poco sobre la educación de las mujeres y su función en la sociedad. Incluso llegó a estar de acuerdo con algunos argumentos utilizados por su rival Rousseau.

El pensamiento de Rousseau (Sánchez Muñoz, 2001) tendrá una gran influencia, no sólo entre sus coetáneos, sino también en el pensamiento posterior. Su obra *Emilio* (1762) es todo un tratado de cómo debe ser una mujer, por contraposición al hombre. Establece un ideal de feminidad basado en la inferioridad de la mujer respecto al varón. Eleva a "natural" la desigualdad existente entre hombres y mujeres, motivada por la división sexual del trabajo. Mientras que la desigualdad entre los varones viene dada por la propiedad privada, la desigualdad entre varones y mujeres deviene de la naturaleza de las mujeres, es decir, de las funciones sexuales y reproductoras de éstas. Por esta razón, Rousseau establece como natural la familia patriarcal, en la que la mujer ocupa el espacio privado, quedando en posición de inferioridad y subordinación respecto al varón, mientras que éstos ocupan el espacio público. El poder de las mujeres se encuentra en su virtud, en su moral, siempre dentro de su ámbito doméstico. En definitiva se contrapone la idea de ciudadano (varón) y no ciudadano (mujer). Rousseau insiste en que son las diferencias físicas entre hombres y mujeres las que marcan las diferencias morales, y por tanto modelos de comportamiento también

distintos. La finalidad de una mujer es procurar una vida agradable al varón, que en definitiva es el ciudadano. Por tanto, la educación que reciban hombres y mujeres debe ser diferente. A Sofía (ideal de feminidad) se le impone la domesticidad. La educación de Emilio está orientada a alcanzar la autonomía, la independencia, mientras que la de Sofía está orientada a la dependencia y la subordinación. En las niñas se debe cultivar la obediencia, rechazando todo símbolo de individualidad.

Emilio y Sofía, según Rousseau, son dos seres opuestos, por tanto, desiguales. Emilio tiene la capacidad de pensar, capacidad que le es negada a Sofía, la cual debe guiar su conducta por la opinión pública, es decir, por los varones. Mientras que Emilio es el protagonista del espacio público, Sofía queda confinada al espacio privado. Sofía encarna el ideal de domesticidad patriarcal: mujeres castas, recatadas, modestas y guardianas de las costumbres. Las mujeres son las encargadas de cuidar y reproducir un mundo privado sin el cual no existiría el mundo público.

Aquí encontramos una de las grandes contradicciones de la Ilustración: su propuesta de emancipación del individuo, tanto en el orden racional como en el político. Esta idea de emancipación está ligada a la idea de ciudadanía que, en definitiva, se explicita en el derecho al voto. Por esta razón la educación pasa a ser un tema importante para la Ilustración: es la educación para la ciudadanía. Pero las mujeres están excluidas de la educación, de la ciudadanía y por tanto exentas del movimiento ilustrado. Las mujeres quedan recluidas en el espacio privado y los que tienen acceso a la esfera pública, a la cultura, son los varones. Cuando se habla de contrato social se piensa en los ciudadanos, por tanto, en los varones, quedando las mujeres excluidas de ese contrato social.

Todo el mundo parecía estar de acuerdo en que la mejor contribución que la mujer podía hacer a la sociedad era hacer felices a los maridos y los hijos y retirarse de toda discusión política.

El desarrollo económico que experimenta Europa durante el siglo XVIII, producido por el capitalismo industrial, hizo posible una nueva forma de vida para todos, incluso para las mujeres. Este desarrollo supuso para las mujeres de la naciente burguesía abandonar el trabajo, incluso delegar las tareas domésticas en manos de otras mujeres. Este pasa a ser el ideal de mujer. Las madres educan a sus hijas tomando este modelo

como referencia. El trabajo de la mujer era considerado como un síntoma de pobreza. Sin embargo, un porcentaje muy elevado de mujeres debían trabajar para sobrevivir y lo hacían en tareas descualificadas y poco remuneradas. Por esta razón, no había necesidad de invertir en la educación de las mujeres.

A medida que el desarrollo económico lo permitía, las mujeres fueron abandonando el mercado de trabajo y dedicaban más tiempo a sus casas y a sus familias. Mientras que a los hijos de las clases medias se les preparaba para que pudieran ganarse la vida, a las chicas de este mismo estrato se las adiestraba en las actividades domésticas que se consideraban apropiadas para las mujeres. Se esperaba que las mujeres estuvieran ocupadas y felices en la casa.

Igualmente, hacia la segunda mitad del siglo XVIII aparece todo un discurso en torno al ideal de maternidad. Entre los grupos más privilegiados de la sociedad europea, se incrementa el número de nacimientos. Las mujeres no sólo tienen más tiempo para dedicarse a la crianza de los hijos, sino que, además, se beneficiaron de las nuevas técnicas de la medicina, concretamente las relacionadas con la obstetricia. Una mayor atención a la madre y un mayor crecimiento económico contribuyeron a un incremento de la supervivencia de recién nacidos y de niños.

El modelo aristocrático de maternidad se abandona. Este modelo delegaba en las sirvientas la crianza y el cuidado de los hijos. Se optó por el modelo activo de la Ilustración. El cuidado de los hijos era una actividad cada vez más absorbente, aunque a veces se contara con la ayuda de niñeras y nodrizas.

Se recomendó, desde diferentes posturas ideológicas, que las madres amamantaran a sus hijos y fueran sus principales maestras en los primeros años de sus vidas. Este consejo provenía tanto de Jean-Jacques Rousseau, como de Mary Wollstonecraft o Hannah More.

Proliferó la literatura de cómo ser buenas madres y amas de casa, indicándoles cómo podían mejorar en sus funciones. Este hecho es un indicador del crecimiento de la alfabetización femenina a lo largo del siglo XVIII. Aunque ésta se situaba por detrás de la masculina (que estaba entre el 20 y el 25%), se generalizó entre las chicas de las clases sociales superiores a la trabajadora. (Anderson y Zinsser, 1991, p. 164).

También se editaron revistas "femeninas" y se abrieron bibliotecas que utilizaban fundamentalmente las jóvenes que se educaban en casa.

Pero a diferencia de lo que ocurría con los hombres, a las mujeres se las criticaba por leer, porque el estudio no era femenino. La lectura era considerada como una prueba de frivolidad, de pereza. Lo adecuado era que las mujeres de las clases privilegiadas cosieran, dibujaran, interpretaran alguna pieza musical, etc.

El siglo XVIII, y, por consiguiente, el capitalismo industrial, supuso un reforzamiento de las diferencias tradicionales entre los sexos. Hombres y mujeres son definidos como seres opuestos. Las mujeres eran emocionales, los hombres racionales; las mujeres pasivas, los hombres activos; las mujeres eran delicadas, los hombres agresivos; las mujeres debían ser castas y obedientes, los hombres contaban con el valor y el honor. Las mujeres estaban destinadas a la esfera privada y los hombres estaban destinados a la vida pública. A todo este etiquetaje contribuyeron las nuevas leyes, las nuevas teorías médicas y científicas, los discursos de filósofos y moralistas.

Fue una época de grandes cambios, pero las mujeres experimentaron sólo los cambios cuantitativos y no los cualitativos. La mujer seguía siendo una esposa y madre obediente dentro del hogar. La mujer era definida en oposición al hombre, el cual buscaba en el hogar el lugar donde liberar las tensiones que producía el mundo industrial.

Esta oposición entre hombres y mujeres se consideraba como algo natural. Y este discurso era reafirmado por la educación. A los jóvenes se les enviaba a la escuela para que fueran independientes, y se ganaran la vida. A las jóvenes se las mantenía en casa, enseñándoles las labores propias de su sexo, ser dependientes y obedientes. Esta filosofía de la educación, inspirada en el pensamiento de Rousseau, se mantiene y alcanza su punto más álgido durante el siglo XIX.

#### 3.1.3.1. Posturas críticas a la situación de las mujeres en el siglo XVIII

Pero este pensamiento tan contradictorio con los principios de la Ilustración no es compartido en todos los círculos sociales. Las mujeres que formaban parte de la aristocracia y la burguesía se resistían a ocupar el espacio privado exclusivamente. Los

salones literarios y políticos eran espacios intermedios entre lo público y lo privado. A pesar de su carácter de privacidad, puesto que las tertulias tenían lugar en la esfera doméstica, en ellos se desarrollaba buena parte de la cultura y la política del momento. Aunque el discurso social dominante, incluso entre los filósofos que acudían a estos salones, estaba encaminado hacia la domesticidad de las mujeres, algunas de estas saloniéres, apoyándose en los principios ilustrados, reivindicaban los derechos de las mujeres en la esfera política.

Asimismo, no todos los filósofos ilustrados se acogieron a esta ideología dominante en torno al papel de las mujeres. Es en el seno de la Ilustración, también, donde se empieza a polemizar sobre la igualdad de derechos entre mujeres y varones, generalizándose el discurso vindicativo. Resultaba incoherente predicar unos derechos universales cuando se excluía de ellos a la mitad de la humanidad, las mujeres. A las voces femeninas se unieron también algunas masculinas como las de Montesquieu, Condorcet, Diderot, D'Alembert. Destacamos el pensamiento del marqués de Condorcet, que hablaba de la humanidad en su conjunto, y las mujeres son la mitad de la humanidad. No distingue entre hombres y mujeres, sino que todos y todas son personas y como tales tienen los mismos derechos políticos. Esta es una idea coherente con los principios ilustrados: a igual naturaleza, iguales derechos. Esta igualdad traerá la libertad y por tanto la justicia para toda la humanidad. De ahí que también se reivindiquen los mismos derechos para todos los seres humanos (concretamente se habla de los mismos derechos para los negros).

Condorcet es un representante de la llamada Ilustración consecuente o coherente. En 1790 escribió un tratado titulado *Sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía,* en el que afirma la igualdad para toda la humanidad y la extensión de los derechos políticos a todas las personas. Considera que las diferencias entre los seres humanos, especialmente entre hombres y mujeres, se deben a la **educación**. Recomienda no excluir a las mujeres de ningún tipo de enseñanza y fomentar la coeducación entre los sexos. Denuncia las contradicciones a las que han llegado sus coetáneos defendiendo la exclusión de las mujeres de la ciudadanía. Creía que los intereses de los varones no representaban los intereses de las mujeres, por un lado. Por otro, si las mujeres no tienen derecho a elegir a sus representantes, tienen derecho a

negarse a pagar impuestos. Y, por último, si se excluye a las mujeres hay una restricción de la libertad, puesto que sólo pueden elegir a los representantes políticos la mitad de la humanidad, los hombres.

Las ideas de Condorcet tendrán gran repercusión en el feminismo. Este movimiento, que tiene sus orígenes en la Ilustración, se define como una teoría igualitaria, es decir, se basa en principios universales de justicia para toda la humanidad.

Pero no sólo Condorcet se atrevió a discrepar y criticar esa Ilustración discriminatoria hacia las mujeres. Hubo mujeres que se atrevieron a denunciar públicamente la situación vivida, mujeres que tomaron parte activa en este debate ilustrado. Mujeres que adquirieron conciencia de grupo y reivindicaron sus derechos, rebelándose contra su exclusión de la ciudadanía. Entre ellas destacamos a Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft. La primera, en 1791, dedicó su *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadanía* a la reina María Antonieta, invitándola a encabezar la liberación de las mujeres. Reclama los mismos derechos para las mujeres y para los hombres. Denuncia la utilización del término hombre como sinónimo de humanidad. Critica la constitución francesa de 1791 porque sigue excluyendo a las mujeres de la ciudadanía plena, aunque se recogen algunos avances en materia de derechos de las mujeres. Pedía que las mujeres tuvieran acceso al Parlamento: *ya que la mujer tiene derecho a ir al patíbulo, debe tener igualmente el derecho de ocupar la tribuna* (Herranz Gómez, 2006, p. 28). Fue guillotinada en 1793 y se prohibieron los clubes y las sociedades literarias femeninas.

Mary Wollstonecraft (1759-1797) parte de la idea de que hombres y mujeres habían nacido iguales, dotados del mismo talento y de las mismas habilidades. Por eso era partidaria de que tanto los jóvenes como las jóvenes recibieran la misma educación. Rechazaba todas las tradiciones sociales que suponían espacios diferenciados para hombres y mujeres. En su obra *Vindicación de los derechos de la Mujer* (1792) reivindica la capacidad de la mujer para elegir su destino. Se la considera una precursora del feminismo, aunque no llega a reivindicar el voto para las mujeres. Intenta conectar lo "público" con lo "privado" a través de la política. Puso muchas esperanzas en la Revolución Francesa, pero su devenir la decepcionó.

Critica especialmente el pensamiento de Rousseau y su determinismo biologicista. Por eso defiende la **educación de las mujeres al igual que la educación de los hombres**. A través de la educación, las mujeres llegarían a ser personas autónomas e independientes. Las mujeres son individuos racionales al igual que los hombres. Pone en entredicho la educación que, en ese momento, recibían las muchachas y que contribuía a hacer personas artificiales, coquetas, débiles, frívolas, etc. Estos no son rasgos "naturales", sino rasgos culturales y sociales transmitidos a través de la educación. Sobre todo, hace un discurso en pro de la igualdad entre seres humanos autónomos y racionales.

Las críticas a la realidad dominante y el trabajo realizado por ilustres personajes como Condorcet, Gouges y Wollstonecraft, hacen posible que las mujeres se organicen para reivindicar sus derechos: los derechos políticos.

No sólo se tenían en cuenta los principios ilustrados, sino que también se exigía que el lema de libertad, igualdad y fraternidad que propuso la Revolución Francesa, se extendiera también a las mujeres. De hecho, algunas de ellas habían luchado ferozmente por conseguir estos ideales y luego se decepcionaron cuando comprobaron que sus compañeros, los revolucionarios, las excluían de todos los derechos. Este es el caso de Mary Wollstonecraft.

Es sobre todo en el período 1789-1793 (Sánchez Muñoz, 2001) cuando las mujeres reivindican el derecho a la educación, derecho al trabajo, derechos matrimoniales y respecto a los hijos, y el derecho al voto. Estas reivindicaciones serán una constante a lo largo del siglo XIX y buena parte de siglo XX. Recordemos que no es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando las mujeres adquieren su condición de ciudadanas, es decir, tienen derecho al voto.

En definitiva, y a pesar de las voces discordantes, el pensamiento ilustrado legitimó la dualidad naturaleza/cultura y no reconoció la presencia de las mujeres en la esfera pública. La mujer está ligada a la naturaleza y lo biológico predomina sobre cualquier otro elemento. Es la protagonista de la domesticidad: reproducción biológica, cuidado y educación de los hijos, cuidado de la casa. Los hombres son los protagonistas de la esfera pública, representan la ley, la voz, la palabra. Esta dicotomía configurará un modelo de familia conveniente a la cultura burguesa: la familia patriarcal.

### 3.1.3.2. La educación de las mujeres en España en el siglo XVIII

Como señala Gloria Nielfa (Anderson y Zinsser, 1991), las mujeres españolas viven una Ilustración contradictoria. Si bien, por un lado, pasan a exhibirse en lugares públicos (pasean por la ciudad, acuden a bailes y plazas de toros, son recibidas en la corte), por otro lado, esta puesta en escena pone en evidencia la ignorancia y la frivolidad en la que estaban sumidas. Esta situación sirvió para que una mayoría de los hombres ridiculizaran todavía más a las mujeres. Pero hubo una minoría que empezó a considerar seriamente la posibilidad de que las mujeres recibieran **educación**, posibilidad que siempre les había sido negada. Entre esta minoría de hombres destacamos a Jovellanos y Campomanes, los cuales tuvieron un papel muy relevante en el gobierno de Carlos III. A esta minoría se les llamó "amigos de las mujeres", quien intentó definir las actividades que debían realizar las mujeres en esta nueva época histórica. El propio Carlos III respalda la entrada de socias en las Sociedades de Amigos del País, lo que hizo posible que en 1787 se creara la Junta de Damas de Honor y Mérito, donde mujeres ilustradas como la condesa de Montijo, la duquesa de Osuna y Josefa Amar pudieran expresarse y trabajar.

Lo más sorprendente de la Ilustración española es que son los hombres que gobiernan el país, los que más preocupados están por la educación y el trabajo de las mujeres. Y esto es quizás lo original de la Ilustración española: son los hombres gobernantes los que intentan poner en práctica los postulados ilustrados sobre las mujeres. Las mujeres se convierten en cuestión de Estado.

Al igual que ocurre en el resto de los países europeos, en España también se publican cientos de folletos y revistas en los que se explica cómo debe ser el comportamiento femenino. Este comportamiento debe ser austero, recatado y laborioso. Para Jovellanos esta es una necesidad que tiene el país, pero que entra en contradicción con el estilo de vida que introducen los Borbones en la corte española: modas estrafalarias, diversiones y mujeres consumistas.

Por esta razón, la educación, para los ilustrados españoles, juega un papel muy importante. Pero se trata de una educación diseñada exclusivamente para las mujeres como súbditas y no como ciudadanas. Se propone una formación distinta para niños y para niñas. Mientras que a los niños se les enseña en las escuelas a leer, escribir, contar y gramática, además de rezar y catecismo; a las niñas se les enseñan rezos y labores: calceta, encajes y bordados. Por supuesto, las enseñanzas masculina y femenina se producían en espacios bien diferenciados: así, a finales del siglo XVIII eran escasas las escuelas dedicadas a la formación de las niñas y en ellas se empezó a enseñar a leer y escribir. Josefa Amar de Borbón se quejaba de que se negaba o desalentaba la instrucción a las niñas, y, a la vez, los gobernantes del país se quejaban de que no la tuvieran. Incluso, el propio Jovellanos en su obra *Diáologos* llegó a reconocer que la situación de ignorancia y frivolidad en la que vivían las mujeres era el resultado de lo que tradicionalmente les habían obligado a ser y a hacer. En definitiva era una cuestión de educación.

A pesar de las críticas dirigidas a la ociosidad de las mujeres, fundamentalmente las aristócratas y burguesas, tanto el gobierno como la Iglesia hicieron todo lo posible para que las mujeres de las clases sociales menos favorecidas no pudieran desempeñar actividades remuneradas fuera del ámbito familiar. No pueden ser artesanas porque las ordenanzas de los gremios lo impiden; no pueden ser profesionales porque no tienen permitido el acceso a las universidades. La pobreza que se vive en el ámbito rural provoca corrientes de emigración. Las mujeres que necesitan ganar un salario sólo pueden realizar dos actividades: servicio doméstico y prostitución.

En teoría, los ilustrados españoles no son contrarios al trabajo de las mujeres, sino que se oponen a que realicen cualquier actividad. Por ello creían que la más apropiada a su sexo era el hilado. Por supuesto, se hacía en casa, bajo el control del jefe de familia y no se las remuneraba. Además, esta era una actividad que permitía que, a la vez, se ocuparan de otras actividades propias de su sexo: cuidar la casa, el huerto, criar niños y animales domésticos, etc.

### 3.1.4. La educación de las mujeres en Europa en el siglo XIX

Según Anderson y Zinsser (1991), los últimos años del siglo XVIII suponen un paso atrás en el ideal de mujer. Se pretende una mujer más tradicional. En Francia, por ejemplo, la salonière se repudia y se condena a partir de 1789, por considerarla como la imagen femenina prerrevolucionaria. Se prohíbe incluso toda participación e influencia política que pudieran tener las mujeres. Se pide una vuelta a la domesticidad y se publican manuales en los que se explica a las madres cómo deben educar a sus hijas para una vida dentro del hogar. Los primeros años del siglo XIX estuvieron marcados por la filosofía de Rousseau, en cuanto a la **educación** de las mujeres se refiere. Por tanto, las mujeres debían dedicarse a crear felicidad dentro del hogar para sus maridos y sus hijos. El ideal de ama de casa se extiende. El desarrollo económico hizo que las mujeres dedicaran cada vez más tiempo a sus hogares. Se construían casas con un mayor número de habitaciones. Este desarrollo también hizo que las diferencias entre los sexos se incrementaran en Europa. Y así queda reflejado en las nuevas leyes. Ni siquiera las mujeres de la burguesía y la aristocracia eran tratadas por los mismos principios democráticos que los hombres. A estas diferencias entre los sexos también contribuyó la difusión de los avances científicos. Científicos como Darwin, Spencer, incluso el propio Comte, corroboran la inferioridad femenina en el plano intelectual y emocional. Todas las ciencias se pusieron al servicio de estas ideas. Los hombres eran activos y las mujeres pasivas, los hombres eran superiores y las mujeres inferiores, los hombres podían pensar y razonar y las mujeres solamente sentir y copiar. Para reafirmar estas ideas se utilizó la biología como ciencia con autoridad. En este sentido aparecieron novelas escritas por y para mujeres en las que la protagonista se debatía entre estudiar medicina o dedicarse a su vocación de madre y esposa. Por supuesto, triunfaba su vocación tradicional y como premio obtenía un marido, generalmente, médico.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el ideal de la maternidad cobra gran importancia. Este ideal se inspira en la teoría de Rousseau quien consideraba que la función primordial de una mujer era ser madre. Las madres debían inculcar en sus hijas la sensibilidad, la delicadeza, el estar al servicio de los demás, la obediencia. No había

necesidad de que las chicas recibieran otro tipo de educación. Si acaso, se las enviaba durante un año o dos a una escuela de señoritas donde adquirían destrezas calificadas como femeninas: piano, costura, habilidades sociales. Todo este entrenamiento tenía como objetivo lograr un buen marido. Una mujer soltera era considerada como un fracaso.

Pero hubo mujeres que se atrevieron a violar estos preceptos y escribieron sus opiniones, publicándolas, incluso. Mujeres que escribieron novelas, que fueron grandes concertistas, que fundaron movimientos en pro de las mujeres y que reivindicaban y luchaban por una educación mejor para las mujeres. Estas mujeres fueron tachadas de "malas", rechazadas y ridiculizadas. Pero eran mujeres pertenecientes a las clases privilegiadas las que podían enfrentarse con el discurso social dominante. Disertaban sobre la libertad y la independencia de las mujeres y criticaban la sumisión a la que se las condenaba. Así encontramos mujeres como Ana More que defendía la participación de las mujeres fuera de la sala de estar. Apelando al deber de la caridad, se alentaba a las mujeres a salir de casa y solidarizarse con los menos afortunados: colaboraban en hospitales, cárceles, escuelas, etc. Esta fue una forma de entrar en espacios nada tradicionales para su sexo.

La realización de las actividades de tipo caritativo hizo reflexionar a muchas mujeres en la necesidad de recibir una mejor educación. Las más privilegiadas debían, en muchas ocasiones, enfrentarse a tareas como preparar un informe, realizar un balance económico, hablar en público, ejercicios de contabilidad, etc. Además una mejor educación dotaba a las mujeres más jóvenes y menos privilegiadas de un mecanismo por el que podían encontrar medios más óptimos de ganarse la vida que no fuera la prostitución, ni el servicio doméstico.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, un número cada vez mayor de mujeres privilegiadas se adherían a la reivindicación de una mejor educación para ellas y sus hijas. Tal es así, que en el último cuarto de este siglo, la mayoría de los países europeos proporcionaba algún tipo de educación primaria gratuita tanto a chicas como chicos. Pero esta decisión se debía fundamentalmente a que se reconocía que los estados-nación y la industrialización necesitaban que las futuras madres y trabajadoras supieran leer, escribir y realizar operaciones aritméticas sencillas. Toda vindicación que fuera

más allá de este tipo de educación para las mujeres era un tema controvertido. Aunque esto no impedía que las jóvenes de clase media presionaran para tener los mismos derechos educativos que sus hermanos: una educación superior.

Pero incluso las propias mujeres no se ponían de acuerdo respecto a este tema. La mayoría de las europeas eran partidarias de una educación diferenciadora. Es decir, chicas y chicos no debían recibir la misma formación. En la educación de las mujeres se debía dar prioridad a la religión y la costura. Mientras que a los chicos se les debía preparar más en ciencias y matemáticas.

Esta práctica convenció a la mayoría de las mujeres, incluso a aquellas que la defendieron en su momento, que era un límite al desarrollo de sus propias vidas: **las muchachas no podían ingresar en la universidad.**

Además existía otra cuestión que incidía en la polémica sobre la educación superior de las mujeres. En los países católicos europeos, la educación de las jóvenes estaba en manos de las monjas. Todo movimiento en pro de la educación superior femenina era identificado con movimientos anticlericales y liberales que pretendían separar a las mujeres del seno de la Iglesia. Tanto las mujeres privilegiadas como los hombres anticlericales o republicanos consideraban que la educación de las chicas debía ser más fácil y menos rigurosa que la de los chicos. De hecho, las escuelas secundarias públicas francesas no enseñaban a sus alumnas ni latín, ni griego (requisitos esenciales para la admisión en la universidad), les enseñaban menos ciencia y filosofía que a los muchachos. Sin embargo, se incidía más en el estudio de la literatura, la economía doméstica y la higiene.

Los que se oponían a la educación superior de las mujeres utilizaban argumentos esgrimidos en otras ocasiones: las muchachas no serían buenas madres ya que sus cuerpos degenerarían por utilizar demasiado el cerebro. Además, las mujeres habían nacido para vivir subordinadas.

En cada país europeo, tanto católico como protestante, liberal o conservador, la batalla para conseguir una educación superior para las mujeres fue dura y se prolongó mucho tiempo, hasta el siglo XX.

La primera universidad europea en admitir mujeres fue la de Zurich, que lo hizo en 1865. La Universidad de Londres concedió los primeros títulos universitarios a las

estudiantes en 1878. Otras universidades como Oxford y Cambridge autorizaron la asistencia a clase a las alumnas, pero no tenían derecho a la obtención del título. Esto no se conseguiría hasta después de la Primera Guerra Mundial. En Francia, la primera licenciada consiguió el título en 1861.

El gran problema con el que se encontraban las mujeres que querían cursar estudios superiores fue el tipo de enseñanza secundaria. En la mayoría de los países europeos, la escuela secundaria pública femenina era diferente de la masculina, lo que impedía una preparación debida para que las jóvenes pudieran matricularse en la universidad.

El tímido acceso de las mujeres a la universidad permitió que éstas ejercieran profesiones limitadas al espacio masculino. Además hizo que se abrieran nuevos campos profesionales para ellas. Las pioneras demostraron que se podía ser mujer, intelectual y académica, aunque siempre sujetas a duras críticas.

Si bien se cuestionó el acceso de las mujeres a la educación superior, la batalla fue especialmente dura cuando se trataba de las facultades de medicina. Las estudiantes se encontraron con la oposición tanto de los estudiantes como de los médicos, incluso de aquellos que eran partidarios de la enseñanza superior femenina.

Pero, como ya se ha comentado, la enseñanza superior femenina era reivindicada por una minoría privilegiada que, en definitiva, era la que tenía posibilidades de acceder a ella. Lo que realmente afectó a la vida de las europeas fue la expansión de la enseñanza primaria y secundaria, sobre todo a partir de 1875. El acceso a estos estudios permitió incrementar el nivel cultural de la población femenina, y también incrementó las posibilidades de que las mujeres pudieran ganarse la vida, generalmente como maestras. Una mujer soltera (en la mayoría de los sistemas educativos europeos se exigía que una profesora dejara su puesto al casarse), como maestra, podía conseguir una posición social y una independencia económica hasta entonces desconocida. Las **maestras** eran aceptadas y respetadas. Aunque sus salarios eran escasos y las condiciones de trabajo eran penosas, tenían la compensación del trabajo: la posibilidad de influir en otros, el afecto y el respeto de los alumnos.

Tanto la profesión de maestra como la de enfermera eran una extensión en la esfera pública de los deberes tradicionales de las mujeres. Eran ocupaciones consideradas como naturales y adecuadas para las mujeres. Pero se fueron abriendo otros campos a

finales de siglo que permitieron la independencia económica de las europeas, sin necesidad de recurrir al trabajo manual o a la prostitución. Estas nuevas ocupaciones se encontraban en el sector terciario, que se encontraba en expansión. Como empleadas de Correos y Telégrafos, de mecanógrafas, de oficinistas, de cajeras, de dependientas, las mujeres encontraron nuevas posibilidades de ampliar los papeles y las funciones tradicionalmente asignadas a su sexo. La aceptación de las mujeres en estos trabajos tenía como contrapartida salarios más bajos que los hombres, a pesar de valorar sus cualificaciones tácitas, como la precisión y la paciencia.

#### 3.1.4.1. Posturas críticas a la situación de las mujeres: el feminismo durante el siglo XIX

Como ya se ha comentado, hay una constante a lo largo de todo el siglo XIX y buena parte del XX: las mujeres reivindican los derechos políticos. Estas vindicaciones se hacen unas veces de manera aislada y otras de forma colectiva. Cristina Sánchez Muñoz (2001) analiza el feminismo que tiene lugar en este período. El discurso feminista a lo largo del siglo XIX se desarrolla fundamentalmente en Estados Unidos. De hecho, las mujeres norteamericanas alcanzaron algunos derechos, como el de la educación o el trabajo, mucho antes que las europeas. Este movimiento feminista, organizado y con un elevado número de participación, sirve de ejemplo teórico y de estrategia política a las europeas, que no consiguen una situación similar hasta bien entrado el siglo XX. Aunque el feminismo del XIX ha sido considerado como liberal y moderado, delimitado por el patriarcado, y en el que participaban mujeres de clase media que luchaban por los derechos liberales de su clase, las ideas más importantes de este discurso feminista se van a desarrollar en el siglo XX por el denominado feminismo radical. Se presentan una serie de reivindicaciones como el derecho a la educación, el derecho a una sexualidad libre, el derecho al control de las propiedades de las mujeres casadas por ellas mismas, la abolición de la prostitución. Pero todos los derechos se aglutinan en la vindicación del sufragio.

El desarrollo y éxito del feminismo americano se debe a circunstancias sociales y políticas muy distintas a las que imperaban en ese momento en Europa, más

concretamente en Francia. Por un lado, Francia era un país empobrecido, mientras que Estados Unidos no. Además las norteamericanas se enfrentaron con problemas inexistentes para las francesas: la división racial y étnica de la sociedad. Por otro lado, el feminismo norteamericano no se planteó como un movimiento que sólo aspiraba a la ampliación de derechos para las mujeres, sino que se planteó con el objetivo de alcanzar el abolicionismo. Para ello establecieron alianzas con otras fuerzas políticas como el movimiento antiesclavista y con distintas confesiones religiosas, como evangelistas y cuáqueros.

Pero la realidad norteamericana también establecía exclusiones. Aunque el principio rector de la vida política era la intensa participación de los ciudadanos en la vida pública, las mujeres, los esclavos y los nativos no formaban parte de esa ciudadanía. Igualmente, la cultura de esta sociedad estaba basada en el mérito personal: la educación, el éxito en el trabajo, la participación comunitaria. Sin embargo, los valores que se demandaban en el comportamiento social de las mujeres eran: sumisión, piedad, pureza, en definitiva, domesticidad. El lugar de las mujeres es el hogar, la esfera privada.

El énfasis que pone la cultura estadounidense en la participación activa en la vida pública, favorece el asociacionismo femenino. Las asociaciones permitieron que las mujeres se adiestraran en el discurso y en la acción política, ya que se encontraban en un espacio intermedio entro lo público y lo privado. Estos movimientos de mujeres tenían características distintivas de los clubes literarios europeos: se desarrollaron en el ámbito urbano, en las calles y las plazas. Además existían asociaciones de muy distintas características, que podían satisfacer muy diversos intereses. Había agrupaciones de acuerdo a la raza, a la afiliación política, a las tendencias religiosas o a los intereses vecinales.

La doctrina calvinista contribuye también a un replanteamiento de los valores sociales de la sociedad norteamericana. Si cada persona era dueña de su propio destino y tenía la obligación de perfeccionarse mediante el trabajo en su comunidad, las mujeres debían trabajar y desarrollar sus habilidades para desenvolverse en la vida pública. Esta reforma religiosa permitió, por un lado, que las mujeres pudieran

reconocer sus propias capacidades y, por otro lado, les permitió desarrollar una conciencia de género tanto de sí mismas como respecto a las otras mujeres.

Los ritos religiosos protestantes permitían la participación de las mujeres: éstas intervenían públicamente en la oración y hablaban ante todos los fieles. Además podían hacer su propia interpretación de los textos sagrados, lo cual contribuía a la alfabetización femenina. De hecho en Estados Unidos el analfabetismo femenino era considerablemente inferior que en Europa. Se crearon colegios universitarios femeninos y se desarrolló una clase media de mujeres educadas que son la base del feminismo norteamericano del siglo XIX. En definitiva, la educación de las mujeres se vio como requisito para lograr una reforma moral de la sociedad.

El discurso feminista decimonónico se basa fundamentalmente en el principio de la **igualdad universal**. Este va a ser uno de los principios del sufragismo. Igualmente, el movimiento abolicionista reivindicaba la igualdad para toda la raza humana. En las primeras décadas del siglo XIX la unión entre el movimiento abolicionista y el movimiento sufragista era una consecuencia de sus respectivos objetivos: la igualdad de derechos humanos para todas las personas, con independencia de la raza o el sexo. Incluso, el lenguaje y el discurso del abolicionismo se extendieron a los temas que planteaban las mujeres. No sólo se hablaba del derecho al sufragio, sino que se pusieron sobre la mesa temas como la autoridad patriarcal (dominio de los hombres sobre las mujeres y dominio de los amos sobre los esclavos) o el abuso físico y la violencia sexual de los maridos sobre las mujeres.

Sin embargo, aunque el principio de los dos movimientos era común, en la práctica política llegaron a estar enfrentados. Mientras que la barrera de la raza, formalmente, se saltaría, no así la de género. Por esta razón, las relaciones entre los abolicionistas y las partidarias del sufragio se rompen definitivamente en 1840. Las sufragistas aprenden del abolicionismo que deben organizarse políticamente para vencer la opresión. Esto les lleva a la Primera Convención sobre los Derechos de la Mujer, celebrada en Nueva York en 1848. En este mismo año, Marx y Engels publican *El Manifiesto Comunista*, y las sufragistas norteamericanas hacen público el texto fundacional del feminismo estadounidense: La Declaración de Sentimientos de Seneca Falls. Las mujeres se perciben a sí mismas como un grupo social subordinado. El

modelo a seguir fue la Declaración de Independencia de Estados Unidos. Las mujeres proclamaban su independencia respecto a los padres y los maridos, al igual que las colonias americanas se independizaban de la corona inglesa.

Pero la Declaración de Sentimientos presentaba confrontaciones internas que fragmentarían la teoría y la práctica sufragista. Mientras que una facción, liderada por Lucrecia Mott, defendía los intereses y las aspiraciones de las mujeres de clase media, que reivindicaban por encima del derecho al voto, el derecho al trabajo, otras facciones eran partidarias de defender el derecho al voto con el fin de lograr después otras reivindicaciones. El resultado fue que de todas las resoluciones de la Declaración, la única que no consiguió la unanimidad fue la del derecho al voto.

Sin embargo, la Declaración de Seneca Falls se presentó como la primera acción colectiva organizada de mujeres y hombres en pro de los derechos de las mujeres. Se discutieron temas como: reformas en el matrimonio, en el divorcio, en la enseñanza, etc. Se consiguió que estos temas, que formaban parte del ámbito privado, tuvieran una trascendencia pública.

Una vez abolida la esclavitud, después de la guerra civil (1861 – 1865) se planteó extender el derecho al voto para los varones negros. Esto hizo creer a las sufragistas que había llegado el momento de reconocer el sufragio femenino. Sin embargo, en 1868 no se concede tal derecho a las mujeres, sino que en la Constitución americana se introduce la palabra varón. En 1870 se extendía el voto a los varones negros. No sería hasta 1920, con la aprobación de la Enmienda Decimonovena, cuando las mujeres (blancas y negras) obtuvieran el derecho al voto en Estados Unidos.

Al mismo tiempo que se desarrolla el feminismo norteamericano y europeo en torno a la universalidad de los atributos morales de todas las personas y a los principios de justicia, se van gestando otro tipo de argumentos a favor de la idea de la diferencia. Se resaltan las virtudes y los valores éticos diferenciados de las mujeres como algo positivo y beneficioso para el conjunto de la sociedad. Se reconoce la experiencia de las mujeres como mujeres. Estas ideas las recogen las asociaciones a favor de la templanza (2001, p. 48).

Aunque estos movimientos surgen en la etapa anterior a la guerra civil, su auge tiene lugar en la década de 1870-1880. Son movimientos con gran influencia religiosa

y por tanto de tipo altruista. Trabajan problemas como el alcoholismo masculino (problema social bastante extendido) como generador de situaciones de violencia doméstica y como destructor del ámbito privado en el que deben estar confinadas las mujeres. En definitiva, ellas son las guardianas de las buenas costumbres y de la moral.

Si bien este discurso, inspirado en Rousseau, frenó la participación política de las mujeres en Francia en el siglo XVIII, en Estados Unidos hace posible que las mujeres participen del espacio público, y de hecho es uno de los argumentos utilizados en la concesión del sufragio femenino en los estados del oeste norteamericano: 1869, 1870, 1893 , respectivamente. Se creía que otorgando el voto a las mujeres se elevaría el nivel moral de la política y se acabaría con el alcoholismo y la corrupción. El espacio privado sería el refugio contra los vicios de la esfera pública. Se trata de conseguir una reforma moral de la sociedad impregnándola de las virtudes femeninas. En palabras de las autoras: *Estas asociaciones y los argumentos que utilizaban adoptan posiciones maternalistas. Es decir, asumen el papel de madres y reivindican los valores tradicionalmente asignados ala maternidad como algo valioso para la configuración de la ciudadanía* (2001, p. 49).

Otro de los problemas sociales con los que trabajan estas asociaciones es la prostitución. Su lucha en pro de una sexualidad ordenada de las mujeres hizo que condenaran dicha práctica.

### 3.1.4.2. El feminismo en Europa en el siglo XIX

El movimiento feminista estadounidense no se desarrollaba al margen de los acontecimientos europeos y viceversa, el feminismo europeo se contagiaba de las experiencias americanas. Así, cuando John Stuart Mill publica "The Subjectron of Women" en 1869 (Sánchez Muñoz, 2001) tiene una gran repercusión tanto en Europa como en Estados Unidos, donde las sufragistas se sienten apoyadas por un gran filósofo inglés.

Considerado un teórico del liberalismo utilitarista, defiende la primacía de la moral de las personas frente a cualquier colectividad social, la igualdad entre todas las personas, el universalismo y la igualdad de oportunidades para alcanzar el progreso.

Además considera que una de las metas del individuo es alcanzar la felicidad y ésta se consigue persiguiendo los placeres intelectuales y morales. Por tanto, la subordinación de las mujeres iría en contra de los principios del liberalismo utilitarista.

Según el autor, la subordinación de las mujeres no está asentada en razones "naturales", como sostenía Rousseau, sino que tiene un origen social y cultural. En este punto está de acuerdo con la argumentación de Mary Wollstonecraft. Para Mill, las diferencias biológicas entre hombres y mujeres no conllevan la inferioridad moral y legal de las mismas. Compara la situación que viven las mujeres con la esclavitud y denuncia que mientras que se lucha por abolir la esclavitud, no se reflexiona en torno a la subordinación de las mujeres, ya que ésta se considera natural.

Pero no sólo reivindica la igualdad entre hombres y mujeres en la esfera pública, sino que también critica la esclavitud que sufren las mujeres dentro de la esfera privada. Condena leyes matrimoniales que impiden a las mujeres casadas, por ejemplo, disponer de sus propiedades o poseer la custodia de los hijos. Igualmente propone reformas para perseguir la violencia doméstica, para que las mujeres tengan derecho a la educación, acceso al trabajo y derecho al sufragio. Estas propuestas son defendidas por el movimiento a favor de la emancipación de las mujeres.

Mill no entendía que se excluyera a las mujeres de la vida laboral y política. Como gran defensor de la Revolución Industrial y del progreso, creía que las mujeres podían ser mano de obra cualificada de la que no se podía prescindir. Por esta razón demandaba **educación** para las mismas, pues ésta redundaría en el progreso de la sociedad. Además la educación es el mecanismo para salir de la subordinación.

Como sucede con el movimiento sufragista, Mill toma como modelo de mujer a la mujer de clase media, de la burguesía. Bien es cierto que durante el siglo XIX, el feminismo y el liberalismo calaron en las clases medias ya que ambos participan del principio de igualdad de oportunidades: el puesto que ocupe cada persona en la sociedad ya no vendría determinado por su nacimiento, por su raza o por su sexo, sino por su trabajo y por sus méritos. Lo que Mill no tiene en cuenta son los obstáculos con los que se encuentran las mujeres, provenientes del capitalismo y del patriarcado. Para superar estos obstáculos no basta con redactar leyes igualitarias.

Durante este período histórico, siglo XIX, hubo otros grupos de mujeres que reclamaron su lugar en el nuevo espacio social. Al igual que lo hicieran las mujeres negras en Estados Unidos, las mujeres trabajadoras también plantearon sus problemas. Si la subordinación de las mujeres provenía de su situación de mujeres y además de su raza, la subordinación de las mujeres trabajadoras provenía de la anomalía social que suponía ser mujer y trabajadora. Aparecían contradicciones como feminidad y trabajo, la esfera privada y la esfera pública, reproducción y producción.

En Estados Unidos, el movimiento sufragista y el movimiento a favor de los derechos de las mujeres trabajadoras tuvieron grandes desencuentros, hasta bien entrado el siglo XX. Sin embargo, en Europa, la cuestión de las mujeres estuvo ligada al socialismo.

Los socialistas utópicos se plantean una reforma radical de la sociedad: abolición de la propiedad privada, el matrimonio y la tradicional división sexual del trabajo en el ámbito privado. En este grupo de socialistas utópicos debemos destacar la figura de Flora Tristán y su obra "Unión Obrera" (1843) (2001, p.57). En este trabajo se desarrolla una de las primeras propuestas de creación de una Internacional Obrera.

Las obras de Marx, Engels y Bebel tendrán una gran repercusión en el desarrollo teórico de lo que se denominó el feminismo socialista, desarrollado en la década de los setenta del siglo XX.

Marx y Engels describen la opresión de las mujeres como consecuencia de la explotación económica. La propiedad privada transforma las relaciones que se establecen dentro de la familia, ya que esta relación se basa en el dinero. Por tanto la mujer es oprimida por el matrimonio y la familia. Esta situación desaparecerá con el advenimiento de la sociedad socialista que traerá consigo unas nuevas relaciones entre hombres y mujeres.

Engels en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* (1884) analiza en profundidad "la cuestión de las mujeres". Se sienten oprimidas por dos factores: la propiedad privada y su exclusión del proceso productivo. Por consiguiente, la subordinación de las mujeres se debe a las mismas causas que la del proletariado: la explotación capitalista. El instrumento utilizado para dominar a las mujeres es la familia monogámica. La familia monogámica tiene su origen en la propiedad privada y

ésta se transmite por vía patrilineal. Esto implicaba un control sobre la sexualidad de las mujeres. A su vez, la división del trabajo en la familia regula la división de la propiedad. Por tanto, la dominación del marido es una dominación económica.

Si la propiedad privada es el origen de la desigualdad entre hombres y mujeres, es obvio que la desaparición de la propiedad privada y del sistema capitalista traerán la igualdad entre hombres y mujeres. El triunfo de la revolución socialista supone la emancipación de las mujeres.

Engels reclama la igualdad de las mujeres con respecto a los hombres porque esa igualdad es un síntoma de progreso social.

August Bebel consigue más popularidad que Marx y Engels con su obra *Mujer y Socialismo* (1885). Defendía ante todo la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Para él la desigualdad de clase en una consecuencia de la desigualdad de género. Desde este punto de vista, contrario a las tesis oficiales socialistas, las mujeres son un grupo social con intereses propios y distintos tanto del proletariado como de los hombres. Las mujeres son oprimidas como trabajadoras, pero también sufren una opresión específica por el hecho de ser mujeres.

Bebel es crítico con el sufragismo en el sentido de que no tiene en cuenta los intereses de la clase obrera. Es consciente de que la igualdad formal es necesaria, pero no suficiente para acabar con la opresión de las mujeres. Reivindica la igualdad real, la económica, para que se pueda producir una reforma total de la sociedad.

A finales del siglo XIX se producen grandes desavenencias entre el sufragismo y el socialismo en Europa. Aunque mantenían demandas comunes como la educación, mejoras en el trabajo, igualdad de salarios, derechos al sufragio, las estrategias políticas a seguir diferían. Esta desunión la refleja claramente la figura de Clara Zetkin. Las mujeres tienen prohibida la afiliación a partidos políticos hasta 1908. Esta mujer no sólo integra a las mujeres en el Partido Socialista alemán, sino que crea una revista (*La Igualdad*) que es el órgano de información de los derechos de las mujeres y la precursora de nuevas publicaciones dirigidas por y para mujeres.

Zetkin planteó la internacionalización del movimiento socialista de mujeres y en 1907 se acuerda crear la Internacional Socialista de Mujeres. Los principios básicos eran conseguir el sufragio femenino y no adquirir compromisos con el feminismo burgués.

Pero Zetkin se fue alejando de las propuestas de los sectores mayoritarios del movimiento de mujeres.

El análisis marxista sobre **"la cuestión de las mujeres**" fue evolucionando, adelantando algunas premisas que desarrollará el feminismo radical de los años setenta del siglo XX: defensa del amor libre, igualdad salarial, legalización del aborto y socialización del trabajo doméstico y del cuidado de los niños. "Lo personal es político".

A finales del siglo XIX la conciencia feminista es claramente internacionalista. A partir de este momento se utilizará el término **"feminismo"** para referirse a la historia, las estrategias, los problemas, los derechos, las luchas, las vindicaciones, que las mujeres como colectivo habían emprendido a favor de la igualdad formal y real. Este término es utilizado por primera vez en Francia en 1880 por Hubertine Auclert (2001, p. 64).

### 3.1.4.3. La educación de las mujeres en España en el siglo XIX

Como explica Gloria Nielfa (Anderson y Zinsser, 1991), la Iglesia católica siguió ejerciendo una gran influencia a lo largo de este siglo. La propia Constitución de 1812 reconoce la religión católica como la única y verdadera religión, prohibiéndose cualquier otra. Esta será la tónica dominante en las cartas magnas posteriores, 1845 y 1876, respectivamente.

Las mujeres españolas eran, mayoritariamente, analfabetas, por lo que se cree que el adoctrinamiento de la iglesia era más influyente. Se sigue manteniendo la idea de la inferioridad femenina y se predica la resignación, la sumisión y el silencio. La religión es una garantía para los hombres, incluso para los más liberales, de la sumisión de las mujeres. Van adquiriendo importancia los valores burgueses de comportamiento femenino: el destino de toda mujer es el de madre y esposa. El trabajo femenino se reduce al ámbito doméstico y se desconfía de la educación. Se valora la virginidad como mérito religioso.

Este estereotipo encuentra apoyo en las investigaciones supuestamente científicas: se intentó demostrar la inferioridad física e intelectual de las mujeres respecto de los

hombres. De este modo se difundía la idea de que las mujeres eran seres débiles y enfermizos. Esta argumentación tenía por objetivo impedir el acceso de las mujeres a **la educación superior** y por consiguiente al mundo del trabajo y a los cargos públicos. Pero, cuando algunas mujeres lograron introducirse en los espacios públicos, se advertía de las consecuencias desastrosas para la humanidad. Desde este punto de vista existía incompatibilidad entre la actividad intelectual y la procreación. Y así lo mostraron, poniendo el ejemplo de Martina Castells y Ballespí. Esta mujer se ha considerado la primera doctora española en Medicina. Después de un embarazo difícil, muere de parto. Para estos supuestos científicos, el caso de Martina Castells era una prueba irrefutable de sus tesis. Y, aunque Concepción Arenal, en su obra *La mujer del porvenir* (1869) demostró las contradicciones de alguna de estas investigaciones, la difusión de la idea de la inferioridad intelectual de las mujeres era mayor.

Al igual que ocurre en otros países europeos, las mujeres españolas siguen siendo súbditas en vez de ciudadanas durante este siglo. A partir de 1890 se extiende el sufragio a los hombres en todas las clases sociales. Las diferencias de género se acentúan, tal y como lo denuncia Emilia Pardo Bazán. Y estas diferencias quedan reflejadas en la legislación vigente. El estado civil juega un papel importante en la situación legal de las mujeres. Tanto el derecho canónico como el civil establecen el deber de obediencia para la esposa y convierten al marido en su representante legal y administrador de los bienes de la sociedad conyugal. La ley considera a las mujeres incapaces de ejercer el cargo de tutor.

Hasta las primeras décadas del siglo XX, la economía española estaba basada en la agricultura y la cría de animales. Fundamentalmente se trata de una economía de subsistencia en la que participan todos los miembros de la familia. Sin embargo, los censos de la época sólo contabilizan como población activa dentro de este sector al cabeza de familia: el varón. Dado que en este tipo de economías la circulación de dinero es escasa, se acudía a la realización de otras actividades para complementar los ingresos familiares. Y estas actividades eran realizadas por las mujeres: hilanderas, bordadoras, modista, etc.

Cuando aparecen los primeros centros fabriles, se produce una sustitución de mano de obra por otra más barata: varones por mujeres, y ambos, por niños y niñas. El sector

de la confección se va a nutrir básicamente de mano de obra femenina; por un lado, porque los salarios son más bajos y, por otro, porque se trata de trabajo a domicilio. Otro sector que ocupaba a muchas mujeres, durante este período histórico, era la elaboración de tabaco. Las cigarreras trabajaban a destajo, debían comparar los útiles de trabajo y pagaban la limpieza de los talleres. Otra actividad realizada por numerosas mujeres era el servicio doméstico. Es un sector que se alimenta mayoritariamente de jóvenes procedentes del éxodo rural, debido al escaso nivel educativo y las pocas posibilidades de encontrar otro empleo que tenían estas mujeres.

La feminización de algunas ramas de actividad va a ser una constante a partir de esta época por la consiguiente rebaja de salarios.

España, al igual que otros países occidentales, atendiendo los intereses de la burguesía, diseña un sistema educativo obligatorio y público dirigido a toda la población. Como señala Pilar Ballarín (2001, p. 40), *la escuela obligatoria será el instrumento propagador de la nueva moral burguesa, de su idea de estado y de familia*. Pero, como bien señala la autora, no se acoge con gran entusiasmo la idea de que la educación formal se extienda a las niñas. La instrucción femenina era una cuestión privada, la proporcionaban las madres, que no habían recibido ninguna. El proyecto capitalista burgués se basaba en el trabajo doméstico gratuito por parte de las mujeres y la escuela lo que hace es reforzar esta cultura doméstica adecuada para las mujeres. En definitiva, **la escuela pública refuerza los estereotipos de género**, presentando como natural que los varones estén mejor dotados para determinados papeles sociales. A las niñas se les ofrece el modelo maternal de maestra que legitima el papel de la madre como educadora de la familia. De esta forma se perpetúa la posición social de las mujeres en el ámbito privado: sumisas, subordinadas, calladas.

Como no había especial empeño en escolarizar a las niñas, su ingreso en la escuela se hizo de forma desigual y retardada con respecto a los niños. Las alumnas no debían adquirir conocimientos, por lo que se diseñaron currículas diferentes para chicos y chicas. Hombres y mujeres son naturalmente desiguales, por tanto la educación no puede ser igual. Esto significaba la prohibición de escuelas mixtas, lo cual también perjudicó a las niñas en el sentido de que cuando no había fondos suficientes, se

creaban aulas masculinas en detrimento de las femeninas. No sería hasta 1857 (Ley Moyano) cuando se establezca la obligatoriedad de crear escuelas de niños y de niñas.

Los liberales españoles, al igual que los europeos, se planteaban la educación como un medio para consolidar el nuevo orden social, dando una gran importancia al aspecto moral de la misma. Por esta razón conciben un sistema de instrucción universal, del que al principio excluyen a las mujeres. Pero, al igual que sucede con los ilustrados, más tarde veían la conveniencia de incluir a las mujeres por la influencia que éstas tienen: serán las madres de los nuevos ciudadanos. Por esta razón, hasta la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, **se recomienda la educación femenina**, sin establecer obligatoriedad. Una nota curiosa que refleja la escasa importancia que se da a la educación de las niñas es el hecho de que no era requisito imprescindible que una maestra supiera leer y escribir, lo que también indica la escasez de candidatas que contaran con ese mérito.

Con la Ley Moyano se consigue un incremento en la escolarización de las niñas, lo que supuso una cierta nivelación entre los niños y las niñas escolarizados, aunque muy lejos del total de la población en edad escolar. Esta Ley también recomienda la creación de Escuelas Normales de Maestras (la de Madrid se abre en 1858). En el caso de los maestros, se había ya establecido con carácter obligatorio desde la Ley de 1838 (una en cada capital de provincia). Pero la falta de interés por parte de las autoridades hizo que no se pusiera en práctica una buena parte de lo legislado, lo que se traduce en unos índices de analfabetismo femenino muy elevados durante todo el siglo XIX. En 1900, más del 70% de las españolas eran analfabetas y un 55% de los españoles. A ello hay que sumar que el período de escolarización obligatorio era corto, de 6 a 9 años, las altas tasas de absentismo escolar, la falta de estímulos ambientales, la escasez de sueldo percibido por las maestras (dos tercios del asignado a los maestros).

Las maestras tienen como misión transmitir los valores y los conocimientos asociados a la feminidad y a lo doméstico: instrucciones prácticas sobre la maternidad y la familia. Igualmente transmiten conocimientos ligados a la costura, que será la única actividad que se reconoce como productiva para las mujeres. Y se transmite, sobre todo, el silencio, más si cabe en los períodos en que ya en Europa se alzaban algunas voces en contra de la sumisión femenina. Las mujeres debían escuchar y

callar, ésta es la prueba máxima de su inteligencia. Se las desanima a que cultiven el talento, por no ser propio del quehacer femenino. Los niños y los hombres están preparados para la indagación científica, pero de las niñas y de las mujeres la sociedad espera docilidad, dulzura.

La educación no es la misma para todas las personas, va a estar en función de la clase social de pertenencia y la educación de las mujeres se ve más afectada, si cabe. En líneas generales, las mujeres pertenecientes a las clases sociales más acomodadas podían acceder a colegios privados que ofrecían una educación refinada, con contenidos dirigidos a la adquisición de una cultura de adorno. Cabía la posibilidad de que estas mujeres pudieran instruirse en casa. Aprendían a leer, escribir, cocinar, costura, bordado. Pero siempre pensando en que esta educación no les serviría de nada. Se daba por concluida a los 15 años, momento a partir del cual la ocupación más importante era encontrar un marido adecuado.

Mientras, las niñas de las clases sociales más desfavorecidas acudían a las escuelas que tutelaban las órdenes religiosas. Pero es en este grupo social donde la diferencia de educación entre hombres y mujeres se hace mayor. El analfabetismo femenino no sólo es elevado, sino que está muy por encima del analfabetismo masculino. Y en muchas zonas españolas, éste no era un reflejo de la ausencia de aulas para niñas, sino que se debía a un arraigo cultural difícil de transformar. La transmisión oral era el elemento de inculcación ideológica y de aprendizaje. Aceptar las costumbres y las relaciones sociales establecidas era una constante que fluía de madres a hijas.

Situación diferente tenían las mujeres de la clase media. Tenían una posición social más elevada que las pertenecientes a las clases populares y aspiraban a engrosar el grupo de la clase alta. A diferencia de lo que ocurría con las mujeres de la clase trabajadora, éstas desarrollaban sus tareas en el interior de la casa, considerándose impropio la realización de actividades externas. Es en este grupo donde se aprecian grandes contradicciones. Por un lado, quieren diferenciarse de la clase social inferior y, por otro lado, imitan y toman como referencia a la clase social superior. Estas mujeres no querían acudir a la escuela pública, propia de clases populares, pero tampoco podían pagar colegios privados de elite o institutrices. Estas contradicciones hicieron que las mujeres de clase media tomaran conciencia de su situación. La religión va a

desempeñar un papel importante en la vida de estas mujeres. Tanto desde los colegios religiosos como desde el púlpito se les inculca la idea de que el honor de la familia depende de ellas.

Precisamente por encontrarse en una posición social ambivalente, eran estas mujeres de clase media las que más instrucción necesitaban para acceder a profesiones distintas de las tradicionales. Las profesiones femeninas que requerían una formación eran la de maestra y la de comadrona o partera. También podían ejercer como enfermeras, aunque no se necesitaba formación específica por considerarla una extensión del servicio doméstico.

Con la revolución de 1868, se crea un ambiente más propicio para la educación femenina, gracias a la labor de los krausistas que consiguieron que éste fuera un tema de interés entre la opinión pública. Los krausistas pensaban la mujer como un complemento del hombre, aparentemente más igualitaria y cuyo destino no era el matrimonio necesariamente. Había que transformar la sociedad y la mujer jugaba un papel importante en este cambio. Por eso la educación femenina es importante, en cuanto a la formación de las nuevas madres y esposas.

Aunque estas iniciativas tuvieron más repercusión en algunos sectores de la burguesía, permitieron que se abrieran a la mujer española nuevas puertas para el ejercicio profesional. En 1869 se crea la Escuela de Institutrices, en 1870 la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, en 1878 se crea la Escuela de Comercio y en 1883 la de Correos y Telégrafos. Se amplían las posibilidades culturales a las mujeres pero siempre en función de sus roles tradicionales.

Una de las batallas no concluida de este siglo es la **enseñanza secundaria y universitaria para las mujeres.** Tanto el bachiller como la universidad habían sido pensados y diseñados para los varones. Si las mujeres querían acceder a niveles de instrucción superiores, habría que diseñar estudios específicos, adecuados a sus funciones sociales. Aunque en 1888, 10 mujeres habían cursado estudios universitarios, eran una anomalía. No será hasta 1910 cuando se dicta una orden que permita a las mujeres matricularse libremente en la enseñanza universitaria oficial sin previa consulta a la autoridad. A estas primeras universitarias no se les dio la posibilidad del ejercicio profesional.

En las últimas décadas del siglo XIX, el tema de la educación es objeto de debate y polémica. Desde algunos sectores femeninos, encabezados por Concepción Arenal (en los años 40 necesita disfrazarse de hombre para asistir a las clases de la Facultad de Derecho en la Universidad Central) o Sofía Tartilán, se reclama el **derecho a la educación de las mujeres.** En el polo opuesto, se encuentran aquellos que no ven la necesidad a tal derecho. Pero existe una tercera postura que mantiene la necesidad de una educación femenina como un instrumento para reforzar los ideales tradicionales: educar a las mujeres para ser esposas y madres. Las tres corrientes se manifestarán en los Congresos Pedagógicos de 1882, 1888 y 1892. Tanto Concepción Arenal como Emilia Pardo Bazán reclaman la necesidad de formar mujeres autónomas e independientes. En el último congreso se acepta el derecho de las mujeres a realizar todo tipo de estudios, pero la sociedad les niega la posibilidad de ejercer profesionalmente el título que las capacita. (Anderson y Zinsser, 1991). *Todavía se daba por supuesto el carácter masculino del saber, al describir como "varoniles" a las mujeres que deseaban adquirirlo*(Flecha García, 1996, p.23).

También las maestras coinciden en la necesidad de dar mayor instrucción a las mujeres para que cumplan mejor su función social. No había acuerdo en la extensión de esta educación. Se pretendía, en definitiva, que todas aquellas que quisieran formación pudieran tenerla, al igual que los varones.

### 3.1.4.4 Las mujeres universitarias españolas en el siglo XIX

En este período asistimos, entre otros, a cambios en la estructura familiar. La familia extensa va dejando paso a la familia nuclear y las mujeres pertenecientes a las clases medias se encuentran en una situación de gran vulnerabilidad cuando no tienen esposo. Esta es una nueva realidad que hace reconsiderar la necesidad de una educación femenina que permita ejercer una profesión remunerada y garantizar la subsistencia de las solteras y las viudas. Subsistencia que por pertenecer a esta clase social no tienen garantizada en su familia de origen.

Consuelo Flecha (1996) relata las consecuencias derivadas de permitir la educación femenina, sobre todo una educación superior: el cuestionamiento del orden social

establecido. Las mujeres españolas no sólo pretendían tener acceso a la instrucción sino que aspiraban a compartir con los hombres el espacio público. Pero las mujeres no debían competir con los hombres, porque ellos siempre habían sido los mejores.

Las resistencias al cambio femenino eran enormes. En la sociedad burguesa española, al igual que en todas las sociedades capitalistas, no se podía prescindir del trabajo doméstico que las mujeres realizaban gratuitamente. Por esta razón la educación siempre debía estar encaminada a difundir un modelo de familia y, en definitiva, de sociedad, en el que la división sexual de las tareas no se cuestionara. Había que elevar el nivel de instrucción femenina con el objetivo de que las madres educaran mejor a sus hijos y pudieran servir mejor al hombre: padre, marido e hijos.

En España, a diferencia de otros países europeos, no se crearon centros de enseñanza secundaria y superior específicos para mujeres. Esto supuso un obstáculo más para las pioneras que debieron abrirse camino en espacios hostiles a su presencia.

La autora describe la presencia de las primeras mujeres en las aulas universitarias españolas. Esta presencia se produjo en los últimos años del Sexenio Revolucionario (1868-1874) y los primeros de la Restauración. La primera universitaria, María Elena Maseras, se matricula en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona en el curso 1872-73.

En principio, este fue un acontecimiento con escasas repercusiones públicas. El problema para la sociedad patriarcal española se plantea cuando las universitarias solicitan poder presentarse al examen de Grado y realizar el Doctorado en la Universidad Central. Su situación se hacía visible, y lo que se había concebido como un capricho femenino, se podía convertir en algo peligroso para el orden establecido; se pedía compartir con los hombres un espacio, la Universidad, en igualdad de condiciones. Esta reivindicación era aun más alarmante si tenemos en cuenta que en los años sesenta del siglo XIX, más del 90% de las mujeres españolas eran analfabetas sobre la población total. Esto supone que las primeras universitarias se encontraron no sólo con la incomprensión de los hombres, sino también con la de sus contemporáneas.

A pesar de que a partir de 1868 se inaugura en España una nueva etapa de mayores libertades políticas y sociales, en el tema educativo no se afronta directamente la situación de las mujeres. No se promulga el derecho de las mujeres a la enseñanza

secundaria y universitaria, pero tampoco se prohíbe su acceso. Se daba por supuesto que las mujeres se autoexcluían de esos ámbitos. Pero no fue así, y algunas pioneras quisieron explorar otros espacios, reservados tradicionalmente a los varones. Por esta razón, primero los Institutos y después las Universidades comenzaron a conocer la presencia femenina en sus aulas.

El vacío legal existente era un obstáculo más en el acceso de las mujeres a los estudios secundarios y universitarios. Cuando una alumna aspiraba a matricularse en la Universidad, no sólo debía solicitar su ingreso como alumna oficial a la autoridad académica competente (al igual que se hacía en secundaria), sino que debía pedir permiso al Ministro de Fomento. Estos trámites también eran necesarios para realizar los ejercicios de Grado con el fin de obtener el título universitario. Y así se hizo hasta 1910, aunque no se impidió que algunas voces femeninas denunciaran el hecho y siguieran reclamando el derecho a la educación secundaria y universitaria de las mujeres, como así lo hizo Emilia Pardo Bazán.

Se concedía permiso para examinarse, aunque se consideraba un inconveniente que las mujeres compartieran las mismas aulas que los varones. Todas las mujeres que solicitaban su título de Bachiller lo obtenían, incluso con el beneplácito de las autoridades que creían conveniente y necesaria la formación femenina, pues de ella dependía la educación de los futuros ciudadanos. El título de bachiller sólo tenía un efecto académico para ellas, se les negaba el efecto profesional. Pero los legisladores no preveían que este título podía ser utilizado para ingresar en la Universidad. Y algunas mujeres lo utilizaron y cuando finalizaron todas las asignaturas, solicitaron el derecho al examen de Grado y al Título. Así en 1882 una Real Orden permite que varias mujeres obtengan el título de Medicina, aunque se pretendió prohibir en lo sucesivo. Esta Real Orden pretendió prohibir la matrícula femenina en la Enseñanza Secundaria, con el fin de impedir el acceso a la Universidad, aunque aquellas que ya estuvieran en posesión del Grado de Bachiller podían continuar sus estudios universitarios. Pero la insistencia de muchas jóvenes hizo que los legisladores rectificaran lo decidido antes de que hubiera transcurrido un año, aunque añadiendo la salvedad de que *sin derecho a cursar después los de Facultad* (García Flecha, 1996, p.113).

Cuando Mª Elena Maseras finaliza Medicina en la Universidad de Valladolid, tiene intención de doctorarse en Madrid. Pero, después de largos trámites y varios años de espera lo consigue. Durante este tiempo de espera, estudia Magisterio, profesión que ejercerá después de opositar, hasta su muerte.

Dolores Aleu Riera también solicita en 1879 cursar Doctorado, pero su solicitud es rechazada por el Rector de la Central de Madrid. Dos años más tarde recibe la confirmación a su petición. Después sería Martina Castells la que iniciara gestiones para doctorarse en Madrid. En 1980 está matriculada en la Facultad de Medicina en Valladolid Mª Luisa Domingo García; en 1981, en la Universidad de Barcelona, Dolores Lleonart Casanovas y Teresa de Andrés Hernández cursaban Medicina y Filosofía y Letras, respectivamente. Ninguna de estas universidades encontró inconvenientes en matricular a estas alumnas. El problema se plantea en Madrid cuando ellas pretenden doctorarse. Y es en este momento cuando queda patente la realidad española. Se pretendía una igualdad jurídica llena de dificultades. Las autoridades jugaban con la demora del tiempo con el fin de generar el desánimo en estas mujeres. Esta es la razón por la que las apelaciones a todo lo solicitado se retrasaban tanto tiempo.

Hasta 1882, las universitarias españolas sentían predilección por los estudios de Medicina. A partir de esta fecha, los estudios universitarios se diversificarán, aunque la carrera de Medicina sigue ejerciendo un gran atractivo. En este año se matricula de Farmacia en la Universidad de Granada Trinidad López Saínz de Villegas, que no llega a finalizar. En Valencia lo hace Manuela Solís Claras en Medicina y un año más tarde, en esta misma facultad, se matricula Concepción Aleisandre Ballester. En 1886, Dolores Closas Morera se matricula en la Facultad de Ciencias de Barcelona, pero no puede cursar estos estudios porque ve anulada su matrícula.

Estas primeras universitarias tenían una característica común: un gran rendimiento académico, que se reflejaba en sus calificaciones. Estos resultados desmentían la tesis de la incapacidad intelectual de las mujeres. Pero también es verdad que estas universitarias, de alguna forma, se sintieron presionadas a sobresalir porque se sabían examinadas y su experiencia iba a servir en lo sucesivo para cambiar la imagen de la feminidad.

El 11 de junio de 1888 una Real Orden reconoce el derecho de las mujeres a estudiar en la Universidad. Pero éstas se encuentran nuevamente ante una situación de flagrante desigualdad con respecto a sus compañeros. Dado que no creía conveniente su presencia en las aulas, se veían obligadas a preparar las asignaturas individualmente o afrontar el coste económico que suponía disponer de profesorado privado. Profesorado que, en algunos casos, era el mismo que impartía clase oficialmente en la Universidad. Además se les impedía el acceso al material de la Universidad, material disponible a todos los alumnos oficiales.

Se dejó en manos del profesorado universitario la decisión de aceptar en sus clases a las alumnas, comprometiéndose a mantener el orden en las aulas y en los pasillos de los centros universitarios. Los docentes respondieron de forma diversa, aunque la aceptación de esta premisa suponía que las alumnas entraran en el aula acompañadas del profesor, se sentaran en sillas aparte, cerca del catedrático, y no podían estar en los pasillos. A las autoridades políticas y académicas no les quedó más remedio que ir aceptando una realidad que se les imponía, pero se resistían a transgredir la costumbre: el espacio público era masculino.

Durante todo el siglo XIX, se matricularon 44 mujeres en las Universidades españolas. Un 75% de las mismas concluyeron sus estudios, obteniendo el Grado de Licenciadas. De estas 44 universitarias, 25 concluyeron sus estudios antes de finalizar el siglo.

Pero algunas de estas universitarias no se conformaron con la Licenciatura e hicieron lo imposible por doctorarse. Las dos primeras tesis doctorales defendidas por mujeres fueron en Medicina en el año 1882. En ellas se exponía la importancia de la educación en general y de la educación femenina en particular. A pesar de que esto suponía un acontecimiento histórico, no debemos interpretarlo como un acto de cambio radical en la sociedad española. Cuando las doctorandas analizan la educación femenina lo hacen desde la perspectiva que, tanto el Estado como los grupos más liberales, tenían de la instrucción de la mujer: las mujeres debían recibir educación para que educaran bien a sus hijos. La medicina sentía preocupación por las mujeres en cuanto madres. Por esta razón la ciencia médica comenzó a reflexionar sobre cuestiones como la higiene, la salud física y la salud moral de las mujeres. Si se educa

a las mujeres en hábitos saludables, serán madres de ciudadanos sanos y fuertes. Como relatan Pilar Hinojosa Fayes y Olga Martínez Álvarez (2005) a finales del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX, se desarrolla en España toda una campaña higiénico-sanitaria con el fin de reducir la mortalidad infantil. Esta campaña titulada la *Gota de leche* tenía como objetivo formal mejorar el cuidado y la alimentación de los bebés. Para ello era necesario formar y educar a las madres en los nuevos procedimientos de cuidado y atención a la infancia. Pero, esta campaña también perseguía, de forma más sutil, inculcar en las madres su rol tradicional de mujer entregada y dedicada a sus hijos, a su marido y a su hogar.

Se hacen recomendaciones médicas en relación a la mujer embarazada: moderación en la comida, ropa amplia y cómoda, reposo, ejercicio moderado y descanso de tres semanas después del parto. Estas recomendaciones sólo eran aplicables a las mujeres de la burguesía, puesto que aquellas que pertenecían a las clases sociales más desfavorecidas tenían necesidad de soportar las inhumanas condiciones de trabajo en las fábricas. Si bien la legislación laboral tenía previsto una baja por maternidad postparto de tres semanas, ésta era sin derecho a salario. Por esta razón, la mayoría de las madres trabajadoras volvían a su puesto de trabajo después de diez días de dar a luz.

Una vez que había nacido el bebé, los médicos aconsejaban la lactancia materna. Se repudiaba a aquellas madres que dejaban la crianza y la educación de sus hijos en manos extrañas, de nodrizas, por ejemplo. El mensaje "moralista" era: "las madres que no amamantan a sus hijos son, no sólo malas madres, sino mujeres incompletas". Se transmite una imagen de la "madre ideal", de la "mujer ideal" que sólo pueden conformar las mujeres de la burguesía: una mujer hogareña, que cuida de su casa, de sus hijos y de su esposo. Sólo en aquellos casos en los que la lactancia materna no era posible, se podía recurrir a otras estrategias: la lactancia artificial. Incluso en este caso se hacen una serie de recomendaciones higiénicas para la utilización de biberones y chupetes. Se rechaza el servicio de las nodrizas porque se desconoce su estado de salud y puede transmitir enfermedades al bebé.

Comprobamos, una vez más, la gran contradicción entre el discurso burgués y la realidad social española. La mayoría de las mujeres de esta época debían trabajar para

sobrevivir y las condiciones de vida eran muy precarias. El modelo de madre que se difundía entraba en colisión con la necesidad que también tenía el orden burgués del trabajo de las mujeres. La difusión de este modelo de "buena madre" sólo consiguió culpabilizar a las mujeres que no eran capaces de ajustarse a él.

Además, las autoras de estas primeras tesis, en 1882, pretendían relatar su trayectoria académica, no exenta de grandes dificultades, aunque alcanzaron la meta propuesta[15]. Sin embargo, las dos autoras mantienen posturas diferentes en lo que respecta a la educación de las mujeres. Si bien Dolores Aleu reivindica el derecho a la educación superior para todas las mujeres como mecanismo de independencia y autonomía. La desigualdad entre las mujeres y los hombres se debe a las diferencias en el acceso a la educación y no a cuestiones biológicas. De alguna forma, está exponiendo los conceptos de sexo y género. Alude, igualmente, a la invisibilidad en la que han permanecido las mujeres que han aportado conocimiento, ocultando modelos de referencia para otras mujeres. Denuncia la exclusión y el cierre social al que se somete a las españolas por parte de ciertas profesiones, que ven peligrar sus privilegios. Anima a otras mujeres a emprender el camino hacia la profesionalización. Apeló e instó a los gobernantes a que hicieran todo lo posible por mejorar la situación de las mujeres. Es un discurso radical para la época, no en vano disgustó al tribunal que debía calificar su trabajo y se reflejó en su nota. A pesar de reclamar el derecho a la educación, en todos los niveles, para las mujeres, no cuestiona los roles tradicionales que siguen manteniendo las mujeres en la familia.

Martina Castell elige el mismo tema para su tesis, pero con un enfoque distinto. Reconoce la desigualdad entre las mujeres y los hombres, de la que ella misma ha sido objeto, pero es pesimista ante un posible cambio social. Para esta mujer, la educación de las mujeres redundaría en beneficio de la familia, del bienestar general. A diferencia de su colega que consideraba la educación como un instrumento de independencia y autonomía para las propias mujeres, Martina Castell, la considera como un instrumento que beneficia a los hombres. No cree en la igualdad de hombres y mujeres, ni que las mujeres deban tener los mismos derechos políticos que los hombres, aunque las

[15] Nos parece un relato muy interesante el que nos ofrece Consuelo Flecha García (1996) sobre la defensa de las tesis doctorales de las primeras doctoras, recomendando su lectura.

considera indispensables para la sociedad. Aconseja sobre los contenidos que debe tener la formación femenina: encaminados principalmente a ser buenas madres y esposas. Solicita el apoyo de los gobernantes para que apoyen a las mujeres que quieran tener una formación superior, como le ocurrió a ella y recomienda a las solteras que se dediquen a la ciencia puesto que no tienen otras obligaciones. En definitiva, aun considerando que la función principal de las mujeres es el cuidado de la familia y el hogar, defiende el desarrollo intelectual para las mujeres.

Diez años más tarde, otras dos mujeres, Ángela Carrafa de Nava y Matilde Padrós, defienden sus respectivas tesis doctorales en Filología. Antes de finalizar el siglo, Trinidad Arroyo defiende la suya en Medicina.

Todas estas mujeres, de la clase media, ocasionaron una fisura en la sociedad española, iniciando un camino de no retorno, a pesar de los acontecimientos históricos posteriores. Eso sí, ellas, como parte de esta cultura patriarcal, no perdieron de vista los roles tradicionales de las mujeres, defendiendo ese estatus, con acceso a la educación en todos sus niveles.

Otra batalla por librar fue la del ejercicio profesional. El orden patriarcal no entendía, ni estaba dispuesto a permitir, que se rompieran las relaciones asimétricas y jerarquizadas entre los géneros. Si ideológicamente, no se impedía que las mujeres se incorporaran al espacio público, había que crear los mecanismos y las estrategias por las que se pudieran concentrar o confinar. Se crean empleos, propios para las mujeres, con sus itinerarios educativos, recordándoles que su función principal seguía siendo la familia y el espacio doméstico. Una vez más, el patriarcado hace pequeñas concesiones para que no se produzca la ruptura. Concesiones que llevan a una mayor legitimación del mismo: segregación ocupacional, doble jornada, para las mujeres, dejándolas sin recursos para la acción.

Las primeras universitarias españolas fueron pioneras tanto en el ámbito académico como profesional. Sin embargo, y, a pesar de contar con el título de Doctor, **no se les permitió la docencia en la Universidad.**

Un aspecto que caracteriza a estas pioneras y que compartirán con otras mujeres que, años más tarde, también desafiarán el orden establecido, es que siempre contaron con el apoyo de la familia. Como ya hemos apuntado, son mujeres pertenecientes a los

estratos sociales de posición económica acomodada. Sin una situación económica solvente, no hubiera sido posible costear la instrucción educativa: en muchos casos debían trasladarse fuera de la localidad de residencia para estudiar. Pero ese apoyo no fue solo económico, sino que se trataba de familias, especialmente de padres, que tuvieron la intuición de invertir en educación, en la educación de sus hijos e hijas, para obtener una rentabilidad social. Y esta inversión no solo la hacen los padres universitarios, sino que también lo hacen los que regentan pequeños negocios. Por esta razón, Consuelo Flecha (1996) señala que los estudios y la ocupación del padre no son predictores de los estudios de las hijas. Sí que pudo comprobar que aquellas primeras universitarias cuyos padres tenían estudios universitarios, realizaban la misma la misma titulación.

Los desafíos por parte de algunas mujeres obligan a la sociedad española a hacer algunas concesiones: en los últimos años del siglo XIX se invierte más en educación y aumenta el nivel educativo de las mujeres.

#### 3.1.4.5. Posturas críticas a la situación de las mujeres en España en el siglo XIX: el feminismo español

El feminismo tuvo en España una presencia y una influencia menor que en otros países europeos. Pero los esfuerzos de un pequeño grupo de pioneras hicieron posible que este movimiento social tuviera un cierto arraigo en el siglo XX. Como mantienen Mary Nash y Susana Tavera (1995), el feminismo español fue de índole social. Se centró, sobre todo, en la reivindicación del derecho al trabajo, a la educación y a unas condiciones de vida dignas. Sin embargo, y a diferencia de lo que ocurre en Inglaterra, Francia y Norteamérica, el discurso feminista español no reivindica los derechos políticos de las mujeres. Este hecho puede tener su explicación en las particulares condiciones políticas del país en el siglo XIX. Durante este período histórico, España cuenta con un sistema político frágil. Es un período cargado de revoluciones y contrarrevoluciones que transmiten un clima de desconfianza respecto al liberalismo y a la democracia. No se reivindica ni el sufragio masculino. Quizás por estas razones,

las mujeres consideraban más urgente mejorar sus condiciones civiles y sociales. Esta situación no impidió que algunas voces reclamaran el sufragio femenino.

El discurso feminista español buscaba el reconocimiento de los roles sociales de género de las mujeres (maternidad y cuidado de la familia) e insistió en los derechos civiles. Fue el discurso de la diferencia de género, que luchaba por la emancipación de las mujeres.

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, podemos encontrar algunas publicaciones que defendían los derechos de las mujeres. En 1841 aparece *Porvenir de las mujeres*, proveniente de las filas de los socialistas utópicos. A partir de 1856 se publicó *El Pensil de Iberia*, con amplia participación femenina. Esta publicación recoge poemas líricos, ensayos filosóficos y críticas sociales, de carácter democrático. Esta obra trata de difundir el pensamiento de Fourier en España. Se considera la primera revista feminista en España. Escritoras como Mª Josefa Zapata o Margarita de Celis analizan la situación de las mujeres en el hogar y en el trabajo remunerado, denunciando su subordinación en los dos ámbitos. La censura y la represión política impidieron que esta publicación apareciera regularmente y desaparecería definitivamente después de 1859.

A partir de 1871 (Primera República, 1871-73) se genera en Cataluña un feminismo anticlerical, liderado por Ángeles López Ayala. Aparecen publicaciones como *El Libertador*, *Periódico defensor de la mujer y órgano nacional del Librepensamiento*. Se promovía la emancipación de la mujer liberándola de las restricciones que la religión y la Iglesia católica le imponía.

En 1882 aparece *La Mujer* que tiene como lema: *la mujer defenderá los derechos de las mujeres* (Nash y Tavera, 1995, p. 69). Durante esta época se recibían en España noticias de los movimientos de mujeres de otros países y, por tanto, la ideología sufragista. Con esta publicación se pretende crear una asociación de mujeres.

Pero mucho más significativa fue la labor de algunas mujeres abogadas, escritoras, periodistas. Entre ellas destacan Concepción Arenal (1820-1893) y Emilia Pardo Bazán (1851-1921). Se puede decir que estas dos mujeres encabezaron el feminismo español del siglo XIX. Denunciaron la opresión femenina y defendieron que la emancipación dependía de las mujeres. Reivindicaron **el acceso a la educación**, a un

trabajo remunerado y la posibilidad de una vida propia e independiente. Emilia Pardo Bazán se lamentó en *La España Moderna* (1890) que los avances culturales y políticos logrados a lo largo del siglo XIX, sólo habían servido para incrementar las distancias entre los sexos, sin promover la emancipación femenina.

Concepción Arenal, por su parte, defiende el papel de madre y esposa de las mujeres, pero insiste en que la experiencia femenina no debe quedar inscrita en este único rol. Aunque reivindicaba nuevos horizontes para las mujeres, rechazaba el sufragio femenino por entender que la política no era un campo femenino.

El movimiento feminista español hizo especial hincapié en el derecho a la educación femenina, a una educación completa. Iniciativas laicas como el krausismo (después de 1850) y la Institución Libre de Enseñanza (1876) fueron importantes. Estas iniciativas plantean la necesidad de una escolarización para las niñas, de reformar los planes de las Escuelas de Maestras. Pero el modelo educativo femenino cambia poco y siguió transmitiendo valores tradicionales de domesticidad, obediencia, pasividad, sumisión. En este sentido, la malagueña Suceso Luengo (1864-1931) propone un modelo educativo para la mujer que tenga por objetivo su emancipación y su integración en la vida económica del país. No obstante, y a pesar de la creación de ateneos y espacios culturales por parte de algunas mujeres, en este país había una gran resistencia a la generalización de la enseñanza femenina.

Hay que reconocer la gran labor que hicieron estas pioneras en el feminismo español. Es evidente que había un retraso considerable con respecto a los movimientos de emancipación de la mujer inglés, americano y francés. Pero estas mujeres lograron sentar las bases del movimiento feminista que se desarrollará en el siglo XX.

### 3.1.5. La educación de las mujeres en Europa en el siglo XX

Este período está marcado, desde su comienzo, por los conflictos bélicos: Primera Guerra Mundial, Revolución Rusa, Segunda Guerra Mundial, Guerra Civil Española, etc. Como señala Françoise Théband (1993, p. 17), el siglo XX es el siglo más

sanguinario de la historia de la humanidad y en el que las mujeres, mucho tiempo después de los hombres, acceden a la modernidad.

Pero también es verdad que es el siglo tecnológico por excelencia y que este desarrollo es aprovechado para mejorar la salud y la calidad de vida de hombres y mujeres. La expansión de la urbanización trae consigo nuevos modos de vida, el incremento del consumo de bienes y servicios, mayores niveles de educación. Podríamos decir que este período ofrece una vida mejor a los habitantes europeos: una vida menos consagrada al trabajo y al sacrificio. Para las mujeres esto supone una transformación del trabajo en el hogar y de las actividades de reproducción, lo que va a permitir una mayor participación social femenina. Aunque las mujeres durante estos años van a seguir reivindicando su papel como sujetos de pleno derecho, su ciudadanía, su autonomía económica, jurídica y simbólica en relación con los padres y los maridos.

El siglo XX es el de la psicología, la medicina, los medios de comunicación, que dedican todo su esfuerzo a inculcar el modelo de mujer como madre-esposa. Se hace especial énfasis en las relaciones materno-filiales, reforzando este modelo de mujer. Aunque también se propaga una imagen de la mujer con una apariencia física determinada, inspirándose en las estrellas de cine y en las modelos: belleza y delgadez. La mujer se vende como objeto de deseo y a la vez se convierte en consumidora compulsiva de moda y cosméticos que le ayudan a mantener la figura y la belleza. La definición femenina de este siglo es la de una ama de casa profesional, reina del hogar y gran consumidora.

En este siglo, también, las ciencias sociales reflejan el sexismo institucionalizado en las sociedades europeas. Se critica la posición de subordinación que ocupan las mujeres respecto al hombre y a la familia. Serán los años en los que la mujer tome la palabra, intente romper con los estereotipos. Es el siglo de la escolarización masiva de las niñas. Se hablará de la "liberación de la mujer", de la píldora, del feminismo, de identidad femenina, de realización personal, de "superwoman". En este siglo se perfilan las identidades femeninas, pero también se perfilan las masculinas, porque la evolución de la historia de las mujeres va pareja a la evolución de la historia masculina.

La Primera Guerra Mundial (1914–1918) hizo posible que un número importante de europeas salieran de sus hogares para ocuparse de las actividades que habían estado realizando los varones. Estas mujeres, mayoritariamente, se ocuparon en el sector servicios. Este acontecimiento supuso, además, que se abrieran nuevas oportunidades a las mujeres procedentes de la clase trabajadora que, hasta ese momento, trabajaban en el servicio doméstico o en la fábrica. Las mujeres de las clases sociales más privilegiadas, que contaban con niveles de educación más elevados, ocuparon los puestos de enfermería y de los servicios caritativos de la guerra. Incluso algunas doctoras en Medicina llegaron a ocupar los puestos vacantes de sus colegas en hospitales no militares. Toda la sociedad europea se puso al servicio de la Gran Guerra. Si los hombres se jugaban la vida en el campo de batalla, las mujeres debían cubrir los puestos de trabajo que ellos habían abandonado. Ya no servía sólo el apoyo moral, sino que había que "arrimar el hombro". Y las europeas pudieron demostrar que podían ser tan competentes en sus trabajos como los europeos, incluso en aquellas actividades desempeñadas tradicionalmente por ellos. Esta evidencia cuestiona las ideas tradicionales sobre la superioridad masculina, hasta el punto de que en algunos países europeos protestantes se reivindicó el voto femenino. Y, a pesar de que los movimientos sufragistas ingleses y alemanes se volcaron en la ayuda a la guerra, en algunos de estos países se concedió el voto a las mujeres, con algunas restricciones. En Alemania se concede el voto en 1918. En Suecia, los Países Bajos, Austria y Luxemburgo concedieron el voto femenino entre 1918 y 1919. En algunos de estos países sólo podían votar las mujeres mayores de 30 años, mientras que los hombres lo hacían a partir de 21 años. Bélgica, por ejemplo, concede el voto solamente a las viudas de la guerra que no se habían vuelto a casar, madres viudas cuyos hijos habían muerto en la guerra, y mujeres prisioneras de los alemanes (Anderson y Zinsser, 1991).

Aunque en este momento se relacionó el derecho al voto femenino con la Gran Guerra, en la actualidad los historiadores no se ponen de acuerdo en esta relación. Así, por ejemplo, en los países escandinavos, excepto Suecia, las mujeres alcanzan este derecho antes de la Primera Guerra Mundial.

En general, existía la sensación de que la guerra había traído consigo cambios importantes para las mujeres, incluso en las formas de vestir y en los modales. Se

creyó que el conflicto bélico había trastocado las relaciones de sexo y emancipando a las mujeres. Pero estos cambios eran una ilusión, una vez más. Como pone de manifiesto Françoise Théband (1993), los análisis realizados desde la historia social muestran, por un lado, que la guerra no es un acontecimiento exclusivamente masculino, ya que las mujeres protagonizan responsabilidades y oficios imprescindibles para la contienda (jefas de familia, conductoras de tranvías, auxiliares del ejército, etc.). Por otro lado, la guerra también contribuye a consolidar el modelo femenino de madre-ama de casa. Estudios realizados a finales de los años setenta y durante los años ochenta del siglo XX consideran que los cambios que produce la Gran Guerra son superficiales. Incluso se ha llegado a escribir que la contienda bloqueó el movimiento feminista que reivindicaba la emancipación económica y sexual de las mujeres, además de la igualdad con los hombres en todos los órdenes sociales. La autora (1993, p. 35) escribe: *1914 habría podido ser el año de las mujeres. Es el año de la guerra, el que vuelve a poner a cada sexo en su sitio.* Las mismas mujeres que luchaban por los derechos femeninos, olvidan esta cuestión para ocuparse de los problemas bélicos: sólo se entienden los deberes con la patria, que, en definitiva se traducen en reconfortar y cuidar a los soldados. Como había sucedido anteriormente, cuando finaliza la guerra, en todos los países, independientemente de su sistema político, se reafirman los papeles y funciones tradicionales de las mujeres. Incluso en algunos casos estos roles se vieron respaldados por las leyes. Y esto afectó a todas las europeas, tanto a las más privilegiadas como a las más humildes. En cuanto finalizó la guerra, se apartó a las mujeres de las ocupaciones "masculinas", unas veces sancionándolas y otras, gratificándolas. Había que dejar los puestos de trabajo a los hombres que regresaban del frente.

Aparece, nuevamente, un discurso social condenando a las mujeres que realizan un trabajo remunerado, a las que reciben el mismo tipo de educación que los varones, a las que participan en política y a las que deciden sobre su vida sexual y reproductiva.

Pero, además, los gobiernos permiten la discriminación salarial: no se pagaba lo mismo a las mujeres que a los hombres, cuando realizaban trabajos idénticos. Y esto en contra del compromiso que se alcanzó en 1919 cuando se firma el tratado de paz y que la Organización Internacional del Trabajo denuncia.

La maternidad vuelve a ocupar un espacio preferente en este nuevo discurso social dominante. Se premia a las mujeres que tienen muchos hijos. Este hecho contrasta con la decisión de las parejas de reducir el número de hijos. Desde finales del siglo XIX, el número de hijos por mujer se redujo de forma efectiva. La vida de las europeas fue mejorando y la mortalidad por parto, la mortalidad infantil y la mortalidad neonatal disminuyen de forma drástica. Ante un mayor índice de supervivencia, las mujeres tienen menos hijos. Pero esta decisión entraba en colisión con los intereses de las naciones europeas: se redactan leyes y se elaboran políticas pronatalistas con el fin de incrementar la natalidad.

A pesar de que la guerra no tuvo tanto poder emancipador para las mujeres, como se ha creído, sí que se vivió como una experiencia de libertad y de responsabilidad sin precedentes. Se descubren vivencias no pensadas hasta ese momento y que se añadirán a otras muchas que harán posible ir avanzando en pro de la igualdad. Está claro que la guerra crea la necesidad de abrir a las mujeres actividades orientadas al universo masculino: **nuevas oportunidades educativas y profesionales**. Las mujeres toman conciencia de sus capacidades y aprecian su independencia económica. Esta nueva imagen de sí mismas se traduce de una forma muy gráfica en la moda: desaparece el corsé, se acortan las faldas, se simplifica la indumentaria para dar más libertad de movimiento y de liberación del cuerpo femenino. Incluso se replantean las relaciones sentimentales. Vivir tan de cerca la muerte, conduce inevitablemente a experimentar el amor y el deseo de forma más vanal. Durante el conflicto bélico se producen rupturas de noviazgos, divorcios, aumenta el número de hijos ilegítimos, etc. La mujer está sola, vive sola, sale sola, tiene responsabilidades familiares, lo que hace que se plantee otra forma de vida imposible y peligrosa hasta ese momento.

El período de entreguerras fue un período de recesión. La familia es considerada como la célula fundamental de la sociedad. Y cuando se habla de familia nos referimos al modelo patriarcal, en el que la mujer tiene un papel subordinado al varón. Los aires de libertad femenina son respirados por un grupo privilegiado de mujeres: las jóvenes burguesas que tuvieron mayor acceso a los ambientes intelectuales. Se creyó que consiguiendo el derecho al voto, se podía alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres. Pero la realidad demuestra que tanto los gobiernos, como los partidos

políticos limitan esa igualdad. La participación política de las mujeres es escasa, no sólo por propia decisión, sino también porque no era bien recibida. En la década de los años veinte, algunos gobiernos de izquierdas nombran mujeres para puestos ministeriales de poco prestigio, puestos relacionados con asuntos tradicionalmente femeninos.

Algunos países europeos, como Francia, Italia, Suiza, Bulgaria, no conceden el voto femenino hasta después de la Segunda Guerra Mundial.

A medida que la situación económica empeoraba, como consecuencia de la Gran Depresión, se culpabiliza a las mujeres del incremento del desempleo masculino. El trabajo de las mujeres fuera de casa era la causa de este desempleo. Incluso el Papa Pío XI pide que se prohíba el empleo para las mujeres casadas. La mayor parte de los países europeos, ante las condiciones económicas adversas, obligan a las mujeres a dejar los trabajos considerados más apropiados para los hombres. Las mujeres solían perder su trabajo cuando se casaban. Incluso muchos gobiernos excluyeron a las mujeres de los subsidios de desempleo.

Al igual que ocurría en épocas anteriores, todos los ataques hacia las mujeres que no se conformaban a la tradición, se legitimaban con argumentos científicos progresistas y liberales. En este período, durante los años 20 y 30, la psicología y el psicoanálisis defienden el orden patriarcal: el varón es tomado como modelo y la mujer es una variante inferior. Y estos expertos también cuestionaron la autoridad femenina en aspectos como la educación de los hijos y la sexualidad. Se criticó la sabiduría y la autoridad de la madre. Todo lo que no se pudiera tildar de femenino (ambición por triunfar en una profesión, inclinación hacia otras mujeres, forma de vestir o comportarse) se interpretaba como signos de inversión sexual. Estas tesis son sometidas también a crítica y protestadas por parte de algunas voces como desde la psicología y el psicoanálisis.

Durante la Segunda Guerra Mundial, las mujeres, nuevamente, organizan los servicios necesarios para que la sociedad siga funcionando. No sólo se ocupaban del cuidado de los niños, los ancianos, los enfermos, los heridos, sino que se ocuparon de que las industrias siguieran funcionando y aumentando su producción. Trabajaban muchas horas en las fábricas, en condiciones peligrosas y peor recompensadas que sus

compañeros. Los Estados no proporcionaban servicios suficientes para compaginar el trabajo de guerra con las responsabilidades familiares, situación que se prolongó durante las décadas posteriores.

El fin de la contienda abre una nueva forma de vida para la población europea en general, y la occidental en particular. Los Estados del Bienestar van emergiendo, dotando a la sociedad de diferentes servicios que harán posible una mayor calidad de vida: regímenes democráticos, generalización del sufragio femenino, mejor salud, mayores niveles de educación, de consumo, etc. Los medios de comunicación jugarán un papel importante en la representación de lo femenino y lo masculino. Efectivamente, las condiciones de vida mejoran tanto para hombres como para mujeres, pero lo hacen en base a las diferencias. Durante las primeras décadas de la postguerra, el modelo de madre-esposa y consumidora es el que triunfa. Incluso en los casos en los que las mujeres trabajan fuera del hogar, éste debe estar subordinado a las necesidades de la familia. Se crea un nuevo concepto de la maternidad. Autoras como Anderson y Zinsser (1991), y Thébaud (1993), analizan este nuevo concepto de maternidad señalando que implica mayores responsabilidades para las mujeres. La maternidad sigue siendo el ideal y sigue reportando prestigio. Los propios Estados, tanto democráticos como autoritarios, fomentan este estatus femenino. No es sólo una cuestión demográfica, es la reproducción del orden social. Los discursos médicos y de la psicología, obligan a las mujeres a una dedicación abnegada con los hijos. El argumento utilizado es la lucha contra la mortalidad infantil, culpabilizando a las mujeres que no amamantaban a sus hijos. Se dedica más tiempo a la crianza y a la educación de los hijos, además de resolver los asuntos domésticos. Efectivamente, la democratización del consumo hizo posible que entraran los electrodomésticos en muchos hogares, pero esto no liberó a las mujeres sino, más bien al contrario, supuso mayor responsabilidad. Las revistas, el cine, la televisión, la radio, dejaban, de manera más o menos sutil, entender la importancia de un hogar ordenado, dotado de "comodidades "para establecer una buena relación entre madre e hijo. La figura del ama de cría ha desparecido por recomendación médica, y la de los sirvientes domésticos está en vías de desaparición. Hasta los años sesenta, se sigue difundiendo

la política familiar tradicional que destina a las mujeres a la maternidad y al hogar y a los hombres al trabajo remunerado.

No todas las mujeres se conformaban a este modelo. Algunas, las pertenecientes a las clases más desfavorecidas, veían este modelo como algo ajeno. Debían trabajar también fuera de casa para mantener a la familia, ya que los salarios masculinos eran muy bajos. Las mujeres de las clases medias optan a una profesión en previsión de no ajustarse al modelo. En muchos casos, las familias de la burguesía de los países europeos, no tenían capacidad económica suficiente para asegurar la comodidad de sus hijas solteras. Estas mujeres acceden a estudios secundarios y superiores. Desde los años veinte se viene produciendo un desarrollo importante de los empleos en el sector servicios y de las profesiones liberales, que serán la ocupación femenina. En Francia, por ejemplo, entre 1920 y 1930, aumenta considerablemente el número de chicas que acuden a la escuela secundaria y a la universidad.

A medida que se produce la recuperación económica de los países europeos, las aulas de los centros educativos se van poblando de niñas. Se van unificando las enseñanzas para chicos y chicas: **se impone la escuela mixta**. Pero a diferencia de lo que podría creerse, esta es una forma de segregación en la formación y en la ocupación. La división sexual del trabajo se profundiza.

Con la extensión del Estado de Bienestar, las tareas domésticas y de cuidados se ven afectadas. Nadine Lefaucheur (1993) analiza estos cambios: generalización del agua corriente, utilización del gas y la electricidad, conexión con la red de cloacas, etc., supusieron eliminar y mecanizar muchas de estas actividades. Además, en los últimos años de la década de los 50 se perfeccionan y comercializan los métodos anticonceptivos hormonales y los dispositivos intrauterinos. Las mujeres pueden planificar su fecundidad. Ya no se requiere la presencia permanente en el hogar, liberando fuerza de trabajo femenina. Es importante señalar, igualmente, que el sistema capitalista, basado en el consumo, necesita de hogares con un doble ingreso para que sus integrantes pudieran acceder a los productos, servicios y equipamientos que se ofertaban. El mercado de trabajo también sufre modificaciones: la lógica industrial da paso al surgimiento del sector terciario. Se requiere una mano de obra con características específicas. Y es el sistema educativo el que se encargará de formar para

los empleos emergentes. Aunque muchas de las ocupaciones de las mujeres tienen más relación con el ámbito reproductivo que con el título escolar.

Rose Marie Lagrave (1993) ironiza con la idea de que el siglo XX ha sido considerado como el siglo de la igualdad de los sexos, el liberador. Las mujeres acceden a la educación, incluso a los niveles de instrucción más elevados, y al trabajo remunerado pero en condiciones de desigualdad con respecto a los hombres. Las posiciones que ocupan hombres y mujeres, tanto en la educación como en el trabajo son asimétricas: las posiciones dominantes son ocupadas siempre por varones, las desvalorizadas, por mujeres. Se permite la educación y el trabajo para las mujeres bajo vigilancia y en determinadas circunstancias: siempre que no perjudique a la familia.

En todos los países europeos, a lo largo de los "treinta gloriosos", aumenta el número de mujeres que se incorporan al mercado laboral como asalariadas en el sector servicios. Cuanto más se desarrolla este sector económico, mayor es la proporción de trabajadoras. Es la sociedad del consumo, que necesita de mayores ingresos y de consumidoras. Ahora no importa que estas trabajadoras estén casadas, aunque la maternidad sigue siendo un factor disuasorio. Cuantos más hijos tienen, menor es la participación laboral femenina, sobre todo en los países del sur de Europa.

Durante este período, el trabajo asalariado se considera una "liberación" para las mujeres. Y algo que se vendrá repitiendo a lo largo de todo el siglo y los años siguientes: la doble jornada. Las mujeres realizan dos tipos de trabajo: un trabajo remunerado en el mercado laboral y un trabajo no remunerado en el ámbito doméstico. Para los hombres, el trabajo remunerado es un derecho natural, dedicándose a tiempo completo. Para las mujeres es una anomalía y de ella depende su realización.

Rose-Marie Lagrave (1993) analiza la relación entre la actividad remunerada de las mujeres y el nivel educativo de las mismas. Se trata de una correlación positiva: a mayor nivel educativo, mayor tasa de actividad femenina. Debemos advertir que en esta relación intervienen otros factores, no es una correlación mecánica.

La autora habla de una explosión escolar a lo largo de todo el período de crecimiento económico, en todos los países europeos. El incremento de niñas escolarizadas es especialmente llamativo entre 1970 y 1975 en países como Dinamarca, España, Suecia y Portugal, donde los efectivos femeninos aumentan más

rápidamente que los efectivos masculinos. Sin embargo, ocurre lo contrario en Francia y Alemania. Esta democratización escolar se produce en los niveles de primaria y secundaria. Todavía la proporción de mujeres que llegan a la universidad es menor que la de varones. La escuela es conservadora y orienta a las estudiantes hacia ramas educativas que se traducirán en destinos profesionales feminizados del sector terciario. Ellas se inclinan por áreas de conocimiento relacionadas con la salud, la educación, tareas administrativas, servicios sociales, secretariado, etc. Es decir, enseñanzas que son una extensión del aprendizaje de género en el ámbito familiar. Los estudiantes, sin embargo, se inclinan por las matemáticas, la física y las áreas técnicas. Los niveles educativos superiores están reservados principalmente para ellos. A finales de los años sesenta, en muchos países era habitual que las mujeres abandonaran los estudios por el matrimonio.

A medida que las mujeres van ganando terreno en la enseñanza secundaria, los títulos se van devaluando. Para la mayoría de ellas esta es la meta de su recorrido educativo, mientras que para ellos es el trampolín para los estudios universitarios. La escuela, como podemos apreciar, cumple con su cometido: reproducir la división sexual del trabajo en la esfera pública. Esta segregación formativa se traduce en una segregación ocupacional importante, que tendrá grandes repercusiones en la vida de hombres y mujeres.

A pesar de estas "trampas" del sistema patriarcal, durante todo el siglo XX, la educación es muy importante para las mujeres europeas: permite acceder a una actividad profesional que las "libere" del matrimonio y del hogar; y, permite, a las tituladas universitarias, acceder a profesiones masculinas. Ellas han comprobado que cuanto mayor es su recorrido educativo, mayor es su tasa de actividad, mientras que para ellos, la tasa de actividad es independiente de su nivel escolar. Pero este incremento de la formación hace más vulnerables a las mujeres sin cualificación.

La participación en el ámbito educativo y en el ámbito laboral cualificado hace soñar con la igualdad entre mujeres y hombres. Y, efectivamente, así es difundida. Pero aparecen fenómenos de los que se ocuparán posteriormente los Estudios de Mujeres: la segregación ocupacional (horizontal y vertical), la brecha salarial y la doble jornada. A pesar de que desde 1945 muchas legislaciones europeas se encargan

de velar por el derecho de tener el mismo salario por igual trabajo, todavía en la actualidad sigue siendo una de las preocupaciones en materia laboral. Esta diferencia de salarios es un reflejo, entre otros factores, de la diferencia de posiciones profesionales. Y esta diferencia de posiciones profesionales está también relacionada con la escasa implicación masculina en el ámbito doméstico. Así es como aparece el trabajo a tiempo parcial. Se permite que las mujeres trabajen fuera de casa, a la vez que se ocupan de la misma, lo que impide que desarrollen una carrera profesional. Ya no deben elegir trabajo o familia, pero tampoco pueden competir en el mercado de trabajo en igualdad con los hombres. Es una forma de devaluación profesional de las mujeres. Se puede hablar de dos mercados de trabajo: uno masculino, cualificado, con posibilidades de promoción y con alta estima social; y, otro femenino, escasamente cualificado, mal pagado, sin posibilidades de promoción y devaluado socialmente. Esta segmentación laboral se perpetuará hasta nuestros días. Y esta realidad del trabajo es un reflejo de la división sexual del trabajo que se sigue transmitiendo en el sistema educativo.

La proclamación del año 1975 como el Año Internacional de las Mujeres hace pensar que se puede acabar con la reproducción de las diferencias escolares. El número de alumnas crece progresivamente tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria. Incluso se incrementa el porcentaje de mujeres que acceden a áreas de conocimiento consideradas masculinas. Esto se interpreta como un avance hacia la igualdad de oportunidades. Pero el análisis de los datos desvela la tozuda realidad. Las estudiantes se siguen inclinando por las ramas feminizadas, al igual que las generaciones anteriores. Las universitarias europeas se concentran en titulaciones de ciencias sociales y humanidades, siendo una anécdota en las carreras técnicas. Esta situación pone de relieve que la escuela estimula la segregación sexual. Mujeres y hombres obtienen un título universitario, pero no tiene el mismo valor en el mercado de trabajo. Aun así, un título escolar superior protege mejor contra el desempleo. Y las mujeres son conocedoras de este hecho, aunque no siempre son conscientes de que tienen mayor probabilidad de sufrir la precariedad laboral y el desempleo.

Esta segregación no disminuye en las nuevas generaciones ni en los países europeos con mayores tasas de actividad. Se ha producido un gran avance en materia de

legislación, pero las desigualdades se siguen reproduciendo. Sin embargo, estas desigualdades no son percibidas. Se exhiben datos que intentan demostrar los grandes avances, sin hacer una lectura crítica de estas cifras estadísticas. Además se difunden discursos de superwoman que hacen apreciar la igualdad entre mujeres y hombres. El siglo XX se presenta como el siglo que ha hecho posible el ascenso de las mujeres, ocultando los nuevos mecanismos de dominación y de desigualdad. La socialización diferencial de género en la familia y en la escuela, la segregación ocupacional, la división sexual del trabajo, la transmisión de estereotipos de género a través de los medios de comunicación, etc., siguen siendo cuestiones que están sobre la mesa y que explican las desigualdades existentes.

#### 3.1.5.1. Posturas críticas a la situación de las mujeres: el feminismo del siglo XX

El término **feminismo** comienza a utilizarse con frecuencia. Se percibe como un movimiento internacional, cuyo objetivo es conseguir los derechos de ciudadanía de las mujeres. Tiene mayor repercusión en aquellos países europeos donde habían triunfado las revoluciones liberales: Francia, Inglaterra, Alemania, Rusia. Éste parecía ser el siglo de las mujeres, consiguiendo movilizar a miles de personas, tanto en Francia como en Inglaterra, a favor de la igualdad política. Pero la Gran Guerra vuelve a poner a cada sexo en su sitio (Thébaud, 1993; Sánchez Muñoz, Beltrán Pedreira, Álvarez, 2001).

Las europeas de este siglo se reflejan, en un primer momento, en las conquistas de las mujeres inglesas: formar parte de los consejos municipales, de las juntas de los colegios, ser inspectoras de fábrica, votar en las elecciones municipales, etc. Eso sí, seguían pidiendo el derecho al voto en las elecciones generales. El protagonismo de estas sufragistas de principios de siglo lo tienen Emmeline Pankhurst y sus hijas, Sylvia y Christabel. Organizan diferentes actos y diseñan estrategias, más o menos violentas, con el fin de movilizar a las mujeres de clase media en defensa de sus derechos políticos. Al igual que en otros momentos históricos y en otros lugares, las inglesas se encontraban solas ante sus reivindicaciones. Aquellos que en algunas

ocasiones las habían apoyado (liberales radicales, socialistas), en esta cuestión preferían no hacerlo porque creían no obtener rentabilidad política. Se consideraba a las mujeres más conservadoras políticamente porque estaban influidas por los diferentes dogmas religiosos, tanto las católicas como las protestantes. Razón por la que el Papa Benedicto XV defendió el voto femenino. Como hemos visto, durante la Primera Guerra Mundial, debido al trabajo realizado por éstas en las fábricas, en los hospitales, la opinión pública fue favorable a la concesión de este derecho.

A lo largo del primer cuarto del siglo XX, las mujeres de los países europeos más industrializados y protestantes fueron consiguiendo el derecho al sufragio: Dinamarca en 1915; Rusia en 1917; Austria, Luxemburgo e Irlanda en 1918; Alemania y Suecia en 1919; Gran Bretaña estableció en 1918 el voto para las mujeres mayores de treinta años y en 1928 a la mayoría de edad en igualdad con los varones. Otros países europeos, como Francia e Italia, concederían el voto femenino después de la Segunda Guerra Mundial, en 1945. Mención especial merece Suiza que no entra a formar parte de este listado hasta 1971. Es importante señalar que Estados Unidos aprobó el voto femenino en 1920. Para el feminismo por la igualdad de derechos, con fuerte influencia del liberalismo, este era el primer paso para conseguir la liberación de las mujeres. Sin embargo, los derechos de ciudadanía significaron bien poco para la vida cotidiana de la mayoría de las europeas.

El feminismo tuvo más éxito en unos países que en otros. Así, por ejemplo, contó con más apoyo en los países protestantes que en los católicos. La Iglesia católica siguió defendiendo la imagen tradicional de las mujeres como madres y esposas, siendo el modelo la Virgen María. Además pudo controlar la educación de las niñas hasta bien entrado el siglo XX. En los países católicos, el feminismo fue rechazado y criticado, ignorando a los grupos de mujeres que luchaban por los derechos de ciudadanía. Por otro lado, aunque el movimiento feminista nace entre las filas de mujeres de clase media, en algunos países (por ejemplo Inglaterra) se produce la unión entre las mujeres de clase media y las mujeres de la clase trabajadora. Sin embargo, en otros países (por ejemplo, Francia, Rusia, Italia, Alemania) las mujeres de clase media lucharán por un lado y las de clase trabajadora por el suyo. Esto da lugar a un movimiento feminista por la igualdad de derechos, de carácter liberal y centrado en conseguir el voto, que

tiene como protagonistas a las mujeres de clase media. Otro movimiento feminista socialista, centrado en cuestiones económicas y en abolir el capitalismo, que tiene como protagonistas a las mujeres de la clase trabajadora. En algunos casos, estos dos movimientos tuvieron fuertes enfrentamientos, pero, en otros, hubo puntos de encuentro, sobre todo por parte de algunas feministas por la igualdad de derechos. Una vez conseguido el derecho al voto, estas mujeres encontraron en el socialismo la esperanza a sus reivindicaciones. Este es el caso de Virginia Woolf (Anderson y Zinsser, 1991, p. 419). El feminismo y el socialismo coincidían en rechazar la situación de subordinación en la que vivían las mujeres. Hasta la segunda mitad del siglo XX, el socialismo fue la ideología política más afín al feminismo. Cuestiones como el bienestar, el matrimonio, la sexualidad, la familia, la maternidad, etc., eran preocupaciones comunes.

El feminismo de los primeros años del siglo, al igual que el feminismo del final del XIX, estuvo asociado al pacifismo. En la cultura europea existe una identificación de los hombres con la guerra y las mujeres con la paz. Se tenía la ilusión de que una vez las mujeres obtuvieran el voto, se haría todo lo posible por acabar con las guerras. Incluso, las mujeres socialistas se oponen a la guerra, aunque con poco éxito. Clara Zetkin trata por todos los medios, en 1915, de movilizar a las mujeres para condenar la guerra capitalista. Pero como apunta Françoise Thébaud (1993, p. 69), durante la Gran Guerra tuvo más influencia el nacionalismo y la obediencia partidista que el pacifismo. Situación parecida se vive en los años treinta con el ascenso del fascismo. Se creyó que la disolución del fascismo pasaba por la intervención militar. Es Virginia Woolf, nuevamente, la que ofrece una solución feminista pacifista para evitar la Segunda Guerra Mundial, en su libro *Tres Guineas*, publicado en 1938 (Anderson y Zinsser, 1991, pp. 454-456).

Es la publicación en 1945 de *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir la obra que marcará el desarrollo del feminismo. Ya se había conseguido el voto en la mayoría de los países occidentales, pero la autora muestra que todavía quedaba mucho por hacer. Como señala Cristina Sánchez Muñoz (2001, p. 68) se inicia el camino de la explicación dentro de la teoría feminista. El feminismo de décadas anteriores había sido político. Ahora se trataba de dar una explicación a la subordinación de las

mujeres. Se inicia la investigación feminista interdisciplinar: se buscan las causas de la subordinación de las mujeres desde la historia, la psicología, la biología, la antropología, la sociología, etc.

Beauavoir parte de la pregunta: **¿Qué significa ser mujer?** La respuesta a esta pregunta se encuentra en el concepto de *alteridad*: las mujeres son definidas en relación al hombre. Él es el centro del mundo, la medida de las cosas, la identidad humana, el ser autónomo. La mujer es la *otra*, aquello que no es sujeto, su existencia, su identidad, viene determinada por la proyección que en ellas hacen los varones. La idea de *alteridad*, según la autora, está presente en todas las culturas. Este término explica la construcción histórica y cultural de la subordinación femenina. **"No se nace mujer: se llega a serlo"**. Con esta afirmación, Simone de Beauvoir niega las explicaciones biologicistas y deterministas de la inferioridad femenina. Las características femeninas, al igual que las masculinas, se van adquiriendo a través del proceso de socialización. (En los años setenta, esta idea se plasma en el término **género**). Es la organización patriarcal la que impone restricciones educativas, legislativas, económicas, etc., a las mujeres con el fin de mantener el poder. De ahí la importancia de la lucha colectiva para alcanzar la liberación.

Durante los años sesenta, se asiste a la *segunda ola* del feminismo que se desarrollará en Estados Unidos, principalmente, y en Europa. Como se ha mencionado anteriormente, esta etapa viene marcada por la obra de Simone de Beauvoir, que recoge muchos de los temas en los que trabajará el feminismo hasta la actualidad. Aparecen diferentes grupos de mujeres que se organizan, se reúnen y discuten sobre sus experiencias cotidianas. Estos debates dan lugar a grandes reflexiones teóricas y políticas sobre la subordinación de las mujeres. Es importante conocer la opinión de las mujeres para ir más allá de los análisis teóricos, pasando a la movilización. Se vive, tanto en Estados Unidos como en Europa, un descontento generalizado: las contradicciones del capitalismo, la falta de confianza en los gobiernos, las guerras en el sudeste asiático, etc. A este malestar, las mujeres sumaban otro: la insatisfacción con sus roles tradicionales.

Aparecen grupos de mujeres que se suman a los movimientos sociales de protesta de la época: los movimientos de liberación de las mujeres. En Estados Unidos se crean

dos grupos de protesta que formaron lo que se conoció como *El Movimiento*. Se trataba de compatibilizar las aspiraciones políticas con las aspiraciones feministas. Pero pronto aparecen las decepciones. Las organizaciones que formaban *El Movimiento* estaban dirigidas por hombres que eran críticos con la cultura americana pero aceptaban el sexismo institucionalizado. Dentro de estas organizaciones, las mujeres eran marginadas y relegadas a los trabajos menores: contestar al teléfono, hacer fotocopias, decorar oficinas, etc. La invisibilidad de la que eran objeto era evidente: no alcanzaban el liderazgo, sus ideas no se tenían en cuenta, la igualdad entre los y las participantes distaba de ser una realidad. Todo se reducía a un problema de clase social. El análisis sobre la opresión de las mujeres se centraba en la pertenencia a una clase social. Las cuestiones de género o de sexismo no se consideraban, incluso los temas que afectaban a las mujeres no eran tenidos en cuenta: la sexualidad, el reparto de las tareas domésticas, la violencia, etc. Eran considerados temas o cuestiones menores, personales, sin interés político. Así se produce un alejamiento de las mujeres, organizándose en grupos independientes, influidos, más o menos, por ideologías políticas de izquierdas, y haciendo interpretaciones de la realidad de las mujeres diferentes.

Esta nueva etapa del feminismo estuvo protagonizada por dos grandes temas que, en la actualidad, siguen vigentes. El primero de ellos se resume en el lema: **lo personal es político**, llamando la atención sobre los conflictos y los problemas que tienen las mujeres en el ámbito privado. El otro tema se centra en el análisis de las causas de la opresión de las mujeres: el **patriarcado.** Las distintas reflexiones que se hacen sobre estos temas dan lugar a sensibilidades feministas diferentes, proporcionando un rico debate que ha trascendido hasta el presente. Así, y utilizando la clasificación propuesta por Cristina Sánchez, Elena Beltrán y Silvia Álvarez (2001, p. 75), distinguimos entre feminismo liberal, feminismo radical y feminismo socialista.

#### *3.1.5.1.1. El feminismo liberal*

Es heredero de la Ilustración y del Sufragismo. El feminismo liberal abandera derechos individuales de las mujeres: el derecho de autodeterminación, la libertad de elección en caso de aborto, el derecho a acceder a la educación, la igualdad de

oportunidades. Su obra más representativa es *La mística de la feminidad* de Betty Friedan, publicada en Estados Unidos en 1963. En este trabajo se debaten algunas cuestiones que siguen teniendo vigencia en la actualidad. La autora hace algunas reflexiones en torno a la situación que viven las mujeres de su país. Si bien en la mayoría de los países democráticos europeos, los años posteriores a la guerra, habían otorgado a las mujeres algunos avances, no sucedía lo mismo en Norteamérica. La aparición y consolidación de los Estados de Bienestar hace posible, entre otras cosas, que las mujeres europeas accedan a la educación superior, elevando el número de mujeres profesionales. Incluso este incremento de universitarias es palpable en algunos países asiáticos y en los comunistas. Sin embargo, en Estados Unidos desciende la proporción de mujeres que acceden a la universidad, aunque se mantiene el número de trabajadoras. Friedan da una explicación a la inquietud y malestar que sienten estas mujeres. Después de la Segunda Guerra Mundial, los medios de comunicación presentan un modelo de mujer al que cualquier mujer desea imitar: madre, esposa, ama de casa, reina del hogar, sin ambiciones propias, sin aspiración a una carrera profesional. Incluso se encuentran argumentos científicos para este modelo: la igualdad entre hombres y mujeres no sería funcional a la estructura social. Sin embargo, con el paso de los años, las mujeres no se sienten a gusto con este modelo, es la causa de desequilibrios emocionales, incluso de suicidios. Es el "problema sin nombre". Para la autora, el modo de salir de este problema está en la educación, que la mujer se perciba como sujeto autónomo, como ser libre, como ser humano. A diferencia de lo que los profesionales de la época consideraban, que culpaban a la educación que recibían las mujeres de su malestar. Las amas de casa de los barrios residenciales de Estado Unidos no eran "felices" porque tenían un exceso de educación (Varela, 2005, pp. 94-95).

Este libro fue muy importante para el feminismo estadounidense que prácticamente había desaparecido después de conseguido el sufragio. Pero también tuvo su influencia, años más tarde, en Europa. El éxito del trabajo de Friedan hizo posible que las mujeres se organizaran de nuevo creando un gran movimiento denominado NOW (National Organizationfor Women), planteando modelos de mujeres alternativos, compatibles con el de ama casa. Este movimiento habla fundamentalmente de "liberación". Se reivindica la igualdad de oportunidades, el fin de la discriminación en

el empleo, el acceso libre de las mujeres a la educación superior, la presencia de mujeres en las comisiones y direcciones de los partidos políticos, acabar con los estereotipos en los medios de comunicación, etc. En definitiva, y este es uno de los reproches que se hace a la autora de *La mística de la feminidad*, se demanda una igualdad en el ámbito público, sin alterar la situación del ámbito doméstico. El acceso de las mujeres al mercado de trabajo no ha significado más igualdad con los hombres. Esto ha provocado una "doble jornada" para ellas y menos posibilidades de ejercer la profesión. Está claro que la incorporación de las mujeres a la vida pública pasa por la incorporación de los hombres a la vida doméstica. Además, la igualdad jurídica, objetivo principal del feminismo liberal, no se traduce en igualdad real. Las mujeres acceden a la educación superior, pero, todavía hoy, tienen muchas dificultades para ocupar los puestos de responsabilidad.

#### *3.1.5.1.2. El feminismo radical*

Se desarrolla desde 1967 hasta 1975 (Álvarez, 2001, p. 105; Varela, 2005, p. 104). Muchas feministas consideraron que lo conseguido no había producido los cambios deseados: las mujeres seguían en situación de subordinación y opresión. La vida de las mujeres seguía confinada al hogar. Se denuncia la dominación y la opresión a la que están sometidas las mujeres, tanto en el ámbito público como en el doméstico, bajo el eslogan **lo personal, es político.** Los conceptos que presiden este movimiento son los de **patriarcado, género y clase sexual.**

Este movimiento estuvo presidido por dos autoras norteamericanas, no sólo teóricas, sino también activas en su participación en diversos movimientos de mujeres. Parten de la tesis de las relaciones entre hombres y mujeres, tanto en el ámbito público como en el privado, son relaciones de dominación sexual. Por tanto, el patriarcado es una forma de dominación sexual. Las mujeres son oprimidas por el mero hecho de ser mujeres. Consideran el sexo como una categoría que explica por sí misma la situación de opresión en la que viven las mujeres. Todos los varones, con independencia de la clase social, la etnia, tienen un comportamiento opresor.

Kate Millet publica en 1969 *Política sexual*, obra en la que utiliza el término de género para explicar la situación de opresión y dominación en la viven las mujeres.

Los conceptos de género y de patriarcado son el eje de la tesis del feminismo radical. Para la autora, es la cultura la que define lo masculino y lo femenino. Y es en la organización patriarcal en la que los roles femeninos son infravalorados con respecto a los masculinos. El patriarcado no es una herencia biológica, sino una organización social y cultural. El patriarcado siempre ha utilizado la violencia para sobrevivir. Pero la utilización de la violencia no ha sido siempre la misma. En las sociedades contemporáneas utiliza la violencia sexual como forma de dominación. La cultura, la religión y la dependencia económica de las mujeres, contribuyen a afianzar el sometimiento de las mujeres.

La segunda autora es Sulamith Firestone, quien publica en 1970 *La dialéctica del sexo*. Incorpora el marxismo como paradigma teórico de interpretación de la subordinación de las mujeres, considerando que debe hacerse un análisis de la estructura de la "clase sexual", ya que el origen de la subordinación está en la biología. Para Firestone, las mujeres deben tener el control sobre su capacidad reproductora para poder cambiar su posición dentro de la familia y en la sociedad. Es dentro de la familia donde se vive la dominación patriarcal jerárquica. El varón ejerce su poder sobre los miembros de la familia más débiles biológicamente: los menores y las mujeres. El patriarcado es el resultado de la desigualdad biológica y la cultura. Es importante hacer reformas legales con el fin de que las mujeres tomen las decisiones oportunas sobre su función reproductora, incluso poner en sus manos todas las técnicas de reproducción asistida para poder liberarse (Elósegui, 2002, p. 32).

El feminismo radical sienta las bases de la investigación actual de la teoría feminista: el patriarcado como forma de dominación, la violencia contra las mujeres (prostitución, pornografía), la subordinación de las mujeres, etc. Igualmente, es la voz de las mujeres de diferentes orientaciones sexuales, como las lesbianas. El feminismo radical hace toda una labor de movilización de las mujeres para autoconocerse y para dar a conocer sus reflexiones, sus inquietudes, sus problemas, sus insatisfacciones, etc.

A mediados de los años setenta comienza a decaer para dar paso a otras formas de investigación feminista que viene gestándose desde las universidades. Las reivindicaciones políticas quedan relegadas y crecerá el protagonismo de otros temas como la maternidad, las preocupaciones de las mujeres, la sensibilidad femenina, etc.

En Estados Unidos se conocerá como **feminismo cultural** y en Europa como **feminismo de la diferencia.** Si bien el feminismo radical (**feminismo de la igualdad** en Europa) buscaba la igualdad por asimilación de las mujeres con los varones, el feminismo cultural y el de la diferencia entienden la igualdad respetando lo masculino y lo femenino. Según María Elósegui (2002, pp. 35-36), el feminismo de la diferencia se caracteriza por: privilegiar la esencia femenina, reivindicar la maternidad sin el varón, defender la homosexualidad femenina, la utilización de los varones como "inseminadores" (en sus posturas más extremas) y la reivindicación de una escritura femenina. Destacamos esta última característica por la importancia y repercusión que tuvo tanto en Francia como en Italia. Las representantes del feminismo francés de la diferencia, Luce Irigaray, AnnieLeclerc y HélènCixous, hicieron importantes aportaciones a la teoría feminista, denunciando el sexismo del lenguaje y el androcentrismo del saber y el conocimiento. Es en Italia donde el feminismo de la diferencia tendrá mayor protagonismo, tanto durante los años setenta como la década siguiente. Destacan las críticas que hace Carla Lonzi a la cultura patriarcal y al feminismo de la igualdad. De los debates filosóficos de la diferencia, surgen algunas experiencias como la Librería de Mujeres de Milán y la Biblioteca de Mujeres de Parma, cuya finalidad es crear espacios en los que las mujeres dieran a conocer su pensamiento.

#### *3.1.5.1.3. Feminismo socialista*

Al igual que ocurrió en el siglo pasado, las feministas de esta corriente estaban sometidas a una gran presión y a una gran contradicción. El sexismo institucional sigue vigente. Las preocupaciones de las mujeres se mantienen fuera de las agendas de los partidos políticos de izquierda, que anteponen los intereses de clase a los de la liberación femenina. Como se cuestiona Mª Teresa Gallego (1985), la opresión de las mujeres se debe al capitalismo, o, por el contrario, también se produce en el socialismo. El auge de la teoría marxista durante los años sesenta y setenta, hace pensar que puede aplicarse al estudio de la subordinación de las mujeres. Se estudia la situación de las mujeres en términos económicos, incorporando algunos elementos del feminismo radical, como el término **patriarcado**. Así, el análisis de la jerarquización

de los sexos debe centrarse tanto en la clase social como en el patriarcado. Son dos sistemas de dominación, que en combinación dan cuenta de la subordinación de las mujeres. Quizás, esta ha sido una de las grandes aportaciones del feminismo socialista: *Teorías del Doble sistema (Dual System Theory)* (Sánchez Muñoz, Beltrán Pedreira y Álvarez, 2001, p. 117). Se trata de huir de las explicaciones monocausales sobre la subordinación de las mujeres. Existen diferentes elementos que inciden en la opresión vivida por las mujeres: económicos, sexuales, educativos, étnicos, socializadores, etc.

Otra de las aportaciones del feminismo socialista ha sido el análisis del trabajo doméstico, que sigue estando de actualidad. Una de las primeras cuestiones que se plantean es qué se entiende por **reproducción**. Denuncian las relaciones de poder que establecen en la familia, adoptando la perspectiva del feminismo radical: **lo personal, es político**. Utilizarán la categoría **modo de producción doméstico** para explorar las relaciones entre el capitalismo y el patriarcado. El trabajo doméstico, realizado por las mujeres es la base económica y material del patriarcado. Es un trabajo invisible, no remunerado, no reconocido, y que sitúa a las mujeres en una situación de dependencia. En este sentido, el feminismo socialista intenta sensibilizar sobre la repercusión que este trabajo tiene para la economía de un país. Éste es un debate todavía presente y que, como sabemos, ha incidido e incide en experiencia de las mujeres. Se ha llegado a plantear la cuestión de si debe ser un trabajo remunerado, creando una gran controversia.

En definitiva, como señala Mª Teresa Gallego (1985), en el primer feminismo las mujeres comprobaron que los prejuicios sexistas no desaparecían con el derecho al voto. Por esta razón, en esta segunda etapa toman conciencia de la opresión de la son objeto y pretenden transformar la sociedad. De ahí que su objetivo sea su propia liberación. Efectivamente están sometidas, al igual que otros grupos sociales, a la explotación económica del capitalismo, pero además están sometidas a otra opresión, el patriarcado. Esta es la razón por la que las mujeres participan de todas las luchas contra el capitalismo: movimiento estudiantil, movimiento hippie, movimiento obrero, etc. Pero siempre comprueban que estas luchas tienen sus límites y que no llegan a contemplar su condición de mujeres. De hecho, las mujeres constituyen el grupo oprimido más amplio, la mitad de la población.

A medida que avanza el siglo, las mujeres europeas van consiguiendo más derechos. El espejo en el que reflejarse es el caso de los países nórdicos. Las luchas de las mujeres y las condiciones económicas que se dan en Europa hacen que, a nivel institucional, se reconozcan estos derechos. Como se ha comentado en páginas anteriores, las mujeres que reclaman su liberación tienen recorridos educativos más largos que en épocas anteriores, pueden planificar su fecundidad, acceden al mercado de trabajo, etc. Sin embargo, la discriminación ha sido y sigue siendo evidente. Ya no se trata sólo de los Países del Tercer Mundo, sino que se trata de países del Primer Mundo, abanderados de la libertad y de la igualdad de oportunidades. Esta situación fuerza a la ONU a crear grupos de trabajo para analizar las desigualdades por razón de género. Las cuestiones de género ya no están sólo en manos de los gobiernos, sino que los organismos internacionales se hacen eco de ello. Es así como nace el **feminismo institucional** (Varela, 2005: 123). En 1975 se celebra la I Conferencia Mundial de la ONU sobre la Mujer, declarando este año como Año Internacional de la Mujer. Una vez más, se utiliza a las mujeres para hacer política, sin las mujeres. Será en 1985, en Nairobi, con la celebración de la Conferencia del Tercer Mundo, cuando se experimenten algunos cambios. Más tarde, en 1995, durante la IV Conferencia Mundial de Mujeres de las Naciones Unidas (Pekín), se produce el punto de inflexión. Las mujeres están más organizadas y no permiten que en este encuentro se introduzcan propuestas y temas ajenos a sus intereses: acceso a la misma educación que los hombres, acceso a créditos bancarios para crear sus propias empresas, inclusión en las economías nacionales el valor del trabajo no retribuido que realizan las mujeres, controlar su propia sexualidad y su reproducción, considerar como delito la mutilación genital y la violencia de género, … Quedó claro y por escrito que los derechos de las mujeres son derechos humanos.

El feminismo institucional fue tomando forma en los diferentes países: ministerios, institutos, áreas, direcciones, etc. de la mujer, de la igualdad, de la igualdad de oportunidades. Cada país, cada región, ha utilizado el organismo y la denominación que más ha convenido en su momento. Esta es una forma de feminismo formal, dentro del propio sistema, sin que se haya un cuestionamiento del orden establecido. No se pueden negar los cambios que ha supuesto, pero, a la vez, apreciamos una cierta

paralización del propio feminismo. No podemos olvidar que el feminismo institucional se establece con y dentro del poder. Y las mujeres han estado y siguen estando excluidas de los centros de poder, incluso en los países democráticos. En Europa, la legislación hace iguales a los varones y a las mujeres. Esta legislación es promulgada por cámaras legislativas viciadas por prejuicios sexistas. Efectivamente, para alcanzar la igualdad real entre los géneros es necesaria la igualdad formal que establecen las leyes. Sin embargo, el establecimiento de esta igualdad formal evita y oculta la lucha a favor de la igualdad real. Por esta razón, consideramos que el feminismo institucional, por un lado, ha supuesto un gran avance en materia de igualdad entre mujeres y hombres, pero, por otro, ha supuesto una ralentización en las reivindicaciones. "Si las leyes nos hacen iguales, somos iguales". Esta idea no deja de ser un mecanismo de exclusión que, a pesar de la formación y la cualificación de las mujeres, las mantiene alejadas de los centros de la toma de decisiones.

#### 3.1.5.2. La educación de las mujeres en España en el siglo XX

Al igual que sucede en Europa, este período de la historia española es convulso, reformador, esperanzador, lleno de luces y sombras para todos y para todas. Es un tiempo especialmente contradictorio para las mujeres, que conocen y viven momentos de grandes avances en materia de igualdades y libertades, para regresar a situaciones de total oscuridad, perdiendo su condición de ser humano. La Guerra Civil de 1936 y la Dictadura franquista marcan un antes y un después en la historia de las mujeres españolas. Pero éste ha sido denominado como *el siglo de las mujeres* (Cuesta Bustillo, 2003, p. 27). Posiblemente sea exagerado este calificativo, aunque para el caso de las españolas, bien puede decirse que se ha acercado a ello. Seguimos denunciando la discriminación, la desigualdad, la opresión de la que son objeto las mujeres, sin olvidar que fue durante las últimas décadas de este siglo cuando las mujeres conocieron algunos de los derechos fundamentales como seres humanos. Lo vivido durante la Segunda República fue un espejismo que la dictadura trató de borrar.

Los primeros años del siglo XX suponen una continuidad con respecto al siglo anterior. España sigue siendo un país eminentemente rural y pobre. El proceso

industrializador es tímido y localizado en determinadas áreas. Se naturaliza la diferencia biológica de los sexos, legitimando el modelo tradicional de familia, en la que la maternidad es la función principal de las mujeres. Como sucedía en decenios anteriores, la mayoría de las mujeres españolas debían realizar otro trabajo, además del doméstico. La mayoría se centraban en actividades agrícolas, aunque, poco a poco, se fueron introduciendo en el sector industrial. Bien es verdad que la mayor tasa de ocupación femenina se encuentra durante la soltería. Era habitual que las mujeres abandonaran el trabajo remunerado al contraer matrimonio y volvieran a él cuando se quedaban viudas. Al igual que sucede en Europa, en España se difunde el modelo de familia de clase media como paradigma de la felicidad y, en la medida en la que las economías familiares lo permitían, las esposas se ocupaban del hogar. Todas las actividades femeninas se supeditaban a la maternidad (Ortiz Albear, 2003). El matrimonio se convierte en un objetivo para muchas mujeres, aunque suponía su sumisión y subordinación, incluso legal, respecto al marido. La maternidad se profesionaliza, se tienen menos hijos, pero se le dedica más tiempo y más esfuerzo. La reclusión de las mujeres en el ámbito doméstico se garantiza.

Aparecieron algunas voces que denunciaron este modelo de familia y de mujer. Este es el caso de los anarquistas que, en algunos casos, llegaron a recomendar la disolución de la familia. Incluso aquellos que respetaban la institución familiar, consideraban que ésta debía sustentarse sobre relaciones de igualdad.

Como se ha expuesto, durante los primeros años de este siglo, la situación de españolas cambia muy poco con respecto a los años anteriores. Al igual ocurre con respecto a su **educación**. Mientras que algunas posturas siguen reclamando el acceso de las mujeres a todos los tramos educativos, otras niegan esa posibilidad impidiendo, por ejemplo, que puedan ejercer la profesión para la que se capacitaron. Se ponen en marcha algunas experiencias coeducativas, promovidas por la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Moderna, que son tachadas de inmorales. Pero esto no impide que haya un impulso de la educación femenina, más por razones económico-sociales, que por el derecho hacia la igualdad. Es importante señalar que en 1910 se eliminan legalmente las limitaciones para que las mujeres ingresen en las universidades.

En este epígrafe, analizaremos la educación de las españolas en función de dos criterios. Por una parte teniendo en cuenta que la Guerra Civil y la dictadura interrumpen la evolución educativa de las mujeres. Por esta razón, se reflejará, la situación educativa de las mujeres en tres períodos a lo largo del siglo XX: desde comienzos hasta el final de la Segunda República, durante el franquismo, y, por último, durante la democracia. Por otra parte, se dedicará un apartado para la Educación Universitaria.

#### *3.1.5.2.1. La educación de las mujeres en España: 1900-1939*

Natividad Ortiz Albear (2003, pp. 222-253) considera que las tres primeras décadas del siglo XX tienen como objetivo fomentar el **acceso de las mujeres a la Enseñanza Secundaria y Superior**, e incentivar las enseñanzas profesionales. Es importante reducir el analfabetismo y modernizar la educación. La educación de los niños, durante los primeros años, recae en las madres. Éstos serán los hombres del futuro, los que tomarán las riendas de la sociedad. Madres con mayores niveles de instrucción serán mejores transmisoras de conocimientos para la renovación de la sociedad. Además, un país en el que se estaba desarrollando la industria, necesitaba de una mano de obra femenina cualificada. Así, durante los tres primeros decenios del siglo, se producen algunos cambios como la reforma de los estudios de magisterio, la implantación de la coeducación en la enseñanza primaria, la creación de institutos femeninos, la mayor presencia de las mujeres entre el profesorado en la enseñanza secundaria, y, como ya se ha comentado, el ingreso de las mujeres en la Universidad, reconociendo oficialmente los títulos obtenidos para el ejercicio profesional.

A pesar de todos estos logros, el análisis detallado de la educación en España nos revela grandes diferencias de género durante los primeros años de este siglo. El analfabetismo femenino es muy superior al masculino, aunque son muchos los esfuerzos por reducirlo. Hacia 1930 el 24% de las mujeres españolas no saben leer ni escribir, siendo un millón menos que en 1900. Esto supone una diferencia de ocho puntos con respecto a los hombres. La alfabetización femenina es mayor en las provincias de las regiones más industrializadas (Cataluña, País Vasco, Madrid). Pero también se encuentran tasas importantes de alfabetización femenina en la mayoría de

las provincias de Castilla y León (Burgos, Salamanca, Segovia, Palencia y Valladolid)[16].

Estas cifras pueden tener una lectura más optimista si introducimos la variable edad. Como se ha comentado, desde 1868[17] se vienen haciendo grandes esfuerzos por transformar y desarrollar el país. La educación y, concretamente, la educación de las mujeres es una pieza clave para conseguir el objetivo. Así encontramos que las diferencias de alfabetización entre hombres y mujeres es menor en los tamos de edad más jóvenes. Hasta los 10 años de edad la diferencia es del 10%, mientras que en los tramos de edad sucesivos puede llegar a incrementarse hasta el 30%, entre los 50 y 60 años.

La década de los 30 abre nuevas perspectivas para las mujeres. El 14 de abril de 1931 se proclama la República en España. Este corto período democrático es en el que las mujeres consiguen los avances más importantes. La Constitución aprobada el 9 de diciembre de 1931 reconoce los mismos derechos para los hombres que para las mujeres: libertad de movimiento, de asociación, de expresión, etc. Estos derechos se disfrutan más en la teoría que en la práctica: la cultura sexista dominante impide el ejercicio real de estos derechos. La conquista del voto, al igual que en el resto de Europa, se vive como la solución a los problemas femeninos. Pero la escasa permanencia de la Segunda República hizo que este período de la historia de España se haya vivido como una ilusión.

Las mujeres seguían condicionadas por su escasa educación. En 1930, más del 44% de la población española era analfabeta, y más de la mitad eran mujeres (Merino Hernández, 2003a, p. 370). El gobierno republicano hizo grandes esfuerzos porque las mujeres accedieran a todos los niveles de la educación, al igual que lo hacían los hombres. Efectivamente, en la educación primaria se consiguen buenos resultados, pero no es así en la enseñanza secundaria y en la superior. Los cambios que se producen en la educación de las mujeres durante este período son más de tipo cuantitativo que cualitativo. Las niñas y las jóvenes tienen más posibilidades de

[16] Ver el II Informe FOESSA (1970), donde se explica con detalle estas diferencias de alfabetización por provincias y regiones. A su vez, incluso en las áreas más alfabetizadas, las diferencias de género persisten.
[17] Sexenio Revolucionario (1868-1874). Se declara la *República docente* (Lerena, 1980:172).

acceder a los diferentes niveles educativos, pero los contenidos curriculares cambiarán muy poco: materias específicas para niños y niñas. Como señala Mª Jesús Dueñas Cepeda (2003, p. 439), en la escuela se siguen transmitiendo valores patriarcales que implican una división sexual del trabajo. Los hombres seguirán siendo los protagonistas en el ámbito público, mientras que las mujeres estarán en el espacio doméstico, desempeñando los papeles de esposas, madres e hijas. Eso sí, ahora pueden acceder más libremente al ámbito público, como estudiantes o como trabajadoras. Por esta razón, no debemos interpretar el término coeducación como educación no sexista, sino más bien como centros educativos mixtos.

**Enseñanza Primaria:** es en 1909 cuando se establece la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria hasta los doce años. En este mismo año se implantan algunas prácticas de coeducación con poco éxito. Sólo en los ambientes más progresistas, como desde la Institución Libre de Enseñanza, y en los sectores revolucionarios, como las escuelas anarquistas, se vivirán experiencias coeducativas de relevancia. Una de estas experiencias es la Residencia de Señoritas que se inaugura en 1915. Asimismo es importante señalar que en 1911 el Estado asume la educación de adultos, que hace posible que muchas personas que durante la infancia no recibieron instrucción, pudieran alfabetizarse. Existe una desigual distribución de escuelas públicas por la geografía española que obedece tanto a las desigualdades económicas y sociales como a la dispersión o concentración de la población. Así, en algunas localidades del norte de España puede haber mayor número de escuelas en relación al número de habitantes que algunas localidades del sur de la península. Otro dato importante es la existencia de mayor número de escuelas para niños que para niñas. Esta diferencia de género también la encontramos en la existencia de mayor número de maestros por escuela que de maestras, aunque, porcentualmente, no haya grandes diferencias en la escolarización de niños y niñas. En cuanto a la profesión del magisterio, durante el período de la Restauración, encontramos paridad entre maestros y maestras, lo que indica que esta es una actividad considerada adecuada para las mujeres. A medida que transcurre el siglo, la feminización de la profesión se hace cada vez más evidente (Ortiz Albear, 2003).

La República tiene como objetivo ampliar el número escuelas primarias femeninas y de adultos, que eran las que más escaseaban. A esta escasez hay que añadir que la Constitución de 1931 establece la enseñanza primaria como gratuita, obligatoria y laica. Se prohíbe a las confesiones religiosas el ejercicio docente, excepto para formar a sus propios miembros. Estas reformas inciden también en la necesidad de crear más escuelas para las niñas ya que eran muchas las que acudían a este tipo de centros[18].

Como muestra Rosa Mª Merino Hernández (2003b, pp. 416-418), a pesar de todos estos problemas, la educación durante este período vive un cambio cuantitativo importante. Desde el curso 1932/33 hasta el curso 1939/40, el número de niños y de niñas matriculadas es similar en la Instrucción Primaria. Lo mismo se puede decir de los profesionales, existiendo equiparación entre hombres y mujeres. Este nivel educativo es el básico, al que tienen acceso de forma gratuita toda la población escolar. El Magisterio Primario es el nivel de instrucción que reciben las personas que desean dedicarse a la Instrucción Primaria. La legislación requería que el número de profesores y profesoras fuera equiparable. El número de alumnas es similar al de alumnos, con cierta ventaja para ellos. Sin embargo, son ellas las que tienen más oportunidades de ejercer la profesión, pues se vienen encargando de los párvulos, de las niñas y, en muchos casos, de las escuelas mixtas. Durante estos cursos académicos se produce un incremento notable de la contratación de profesorado. A partir de 1931/32 se experimenta un descenso en el número de alumnos y alumnas matriculados en el Magisterio Primario, debido, por un lado, al descenso de matrícula en la Universidad, y, por otro, al incremento de otras titulaciones universitarias.

**Enseñanza Secundaria:** Alcanzar este nivel es uno de los objetivos de la educación femenina desde principios de siglo. Esta etapa comprende diferentes tipos de estudios: el Bachillerato, los estudios de Magisterio y las escuelas profesionales. Natividad Ortiz Albear (2003, pp. 236-240) describe el paso de las españolas por esta etapa durante el primer tercio de siglo. El acceso de las mujeres a la secundaria fue lento, produciendo una brecha de género importante. El Bachillerato oficial no tuvo

[18] Véase "Cien años de educación en España" de Albero Moncada en ORTEGA, F.; GONZÁLEZ GARCÍA, E.; GUERRERO, A. y SÁNCHEZ, M.E. (comp.) (1989): *Manual de Sociología de la Educación.* Madrid: Visor.

gran acogida porque es el paso previo a la Universidad. Muchas mujeres lo descartaron ante las dificultades que hasta 1910 tuvieron para acceder a la misma. Además, existía una gran resistencia por parte de las familias a que las chicas tuvieran que compartir espacio en los institutos con los chicos. Hubo algunas iniciativas privadas de creación de centros exclusivamente femeninos que tuvieron más éxito, como la del Liceo Femenino de Madrid, fundado en 1918., donde se impartía Bachillerato y Magisterio. En 1917 la participación femenina en los institutos es del 5%, llegando a ser del 18,4% en el curso 1927/28. Es importante señalar que muchas mujeres cursaban el bachillerato de forma libre, incrementándose ligeramente la proporción de alumnas en esta modalidad. Un Real Decreto de 1927 promulga la separación de sexos en el bachillerato y en 1929 se inauguran los primeros institutos femeninos: uno en Madrid y otro en Barcelona. A medida que transcurren los años, la presencia femenina en las aulas de los institutos deja de ser una anécdota.

Frente al Bachillerato, existe otro tipo de estudios de Enseñanza Secundaria que contará con mayor presencia femenina: el Magisterio. Desde la creación de la primera Escuela Normal de Maestras de Madrid, en 1858, este tipo de estudios son aceptados para las mujeres por la necesidad de formar a las niñas[19] en la escuela y porque se creía que las mujeres tenían facultades innatas para esta profesión. La profesión de maestra es de las pocas que las mujeres pueden ejercer hasta bien entrado el siglo XX y en la actualidad se sigue considerando que las mujeres están cualificadas tácitamente para ejercerla. Al igual que sucede en años anteriores, los requerimientos para acceder a este tipo de estudios son poco exigentes con las alumnas: saber leer y escribir. Con el paso de los años, los contenidos curriculares se irán homogeneizando para maestros y maestras, a excepción de labores domésticas ofertadas para las segundas. En 1930 todas las provincias cuentan con un Escuela Nacional de Maestras, debido a la gran demanda.

[19] La Ley Moyano de 1857 no permitía la coeducación. Aun así se considera esta Ley como el inicio de la educación moderna en nuestro país: propone la educación obligatoria para todos los niños entre seis y nueve años. Aunque es en 1838 cuando se establece como obligatoria la enseñanza primaria, siendo España uno de los primeros países europeos en legislar sobre este tema. La Ley de Educación de 1857 estará vigente prácticamente hasta el año 1970 (FOESSA, 1970, 1975).

Una tercera opción de Enseñanza Secundaria son las escuelas profesionales o especiales que, en algunos casos, pueden facultar para acceder a la Universidad. La presencia femenina en este nivel es desigual, depende de la especialidad. Así encontramos estudios muy feminizados como los impartidos en la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer o la Escuela superior de Magisterio, frente a otros en los que se registra una total ausencia de mujeres, como en la Escuela de Veterinaria. En general, este tipo de Escuelas van a tener cierta aceptación por parte de la población española, incrementándose paulatinamente el número de mujeres que acceden a ellas. El alumnado procede de las clases medias que ven estos centros como un recurso para la formación laboral, aprovechando el tímido desarrollo económico que experimenta el país en estas tres primeras décadas del siglo. Se forman profesionales como matronas y enfermeras, estudios que más tarde se vincularán con los de Medicina. Es significativa la presencia de mujeres en las Escuelas de Comercio y la Escuela Central de Idiomas. La actividad mercantil está muy relacionada con las actividades domésticas y se consideraba adecuada para que esposas e hijas se hicieran cargo de la contabilidad de los negocios familiares. El Real Conservatorio de Música y Declamación, en su Sección de Música, registra una presencia femenina abrumadora. Los conocimientos de música eran considerados entre las clases media y alta como un "adorno" imprescindible en sus mujeres. Sin embargo, las mujeres no aparecen o tienen una escasa presencia en: Escuela de Veterinaria, Escuela de Náutica, Escuela Superior de Arquitectura, Escuela Espacial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Escuela de ayudante de Obras Públicas, Escuela Especial de Minas, Escuela de Capataces de Minas, Escuela de Armería de Eíbar, Escuela de Aparejadores, Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado y la Escuela Nacional de Artes Gráficas. Mención especial merecen las Escuelas de Sordomudos y Ciegos y la Escuela Central de Anormales, en las que el número de alumnas es inferior al de alumnos que bien podría deberse a la doble discriminación sufrida por las mujeres: ser mujer y poseer algún tipo de discapacidad.

Según los datos presentados por Merino Hernández (2003b: 419), en el curso 1930/31, el 17,1% de los matriculados en Enseñanza Secundaria eran mujeres. Este dato muestra la cultura dominante y la resistencia de los padres a proporcionar

educación a las hijas. Una vez acabada la educación obligatoria, las madres se encargaban de educar a las hijas para desempeñar los roles de buenas madres y esposas. La República hará un gran esfuerzo para facilitar el acceso de las mujeres a la Enseñanza Secundaria y Universitaria. El porcentaje de alumnas en Secundaria se va incrementando paulatinamente: en el curso 1934/35, el porcentaje se eleva al 47,5%; en el 1935/36 es del 46,2%; y finalizada la Guerra Civil en el curso 1939/40, el porcentaje de alumnas en Enseñanza Secundaria es del 49,2%.

Es importante, igualmente, señalar otro de los objetivos de la política educativa de la República: la creación de centros escolares y el incremento de docentes. Y este objetivo se aplica tanto a la Enseñanza Primaria, como a la Secundaria. Puesto que las deficiencias son mayores en la educación femenina, se invierte más en la construcción de escuelas para niñas. Por un lado, por la obligatoriedad de este nivel de instrucción, que compromete a los padres a escolarizar a las hijas. Y, por otro, por la laicidad de la enseñanza, que impide que los colegios religiosos adoctrinen a las niñas. El incremento en el número de escuelas precisa de un aumento de los docentes, situación aprovechada por las mujeres para ejercer una de las pocas profesiones a las que podían aspirar en ese momento.

Otro de los legados de la Segunda República fue reformar los estudios de Magisterio con el fin de dotarles de mayor profesionalidad. A partir de 1931 se exige el Bachillerato (elemental y universitario) para acceder a estos estudios, tanto a las alumnas como a los alumnos, pasando a ser mixtas las Escuelas Normales.

A pesar de la ausencia de datos, todo parece indicar que el aumento en el número de centros educativos y de alumnado de Secundaria trae consigo un incremento en el número de docentes. Según Rosa Mª Merino (2003b, p. 418), en el curso 1930/31 las docentes representan un 7,5% del total del profesorado de Enseñanza Secundaria y en el curso 1932/33 ya suponían el 11,4%.

La paridad en el profesorado de Primaria se va perdiendo a medida que se asciende en el nivel de instrucción. También podemos apreciar que es mayor la aceptación, por parte de las familias, de alfabetizar a sus hijas que invertir en su educación. Al igual que ocurre en otros países europeos, la formación de las mujeres está sujeta a la clase social de procedencia: son las familias de clase media, fundamentalmente, las que

mayor empeño ponen en la educación de las mujeres. A pesar de todos los cambios que el gobierno de la República intentó implantar en la España rural y atrasada, era difícil combatir la cultura sexista tan arraigada. La política de becas, destinada a todas las personas necesitadas, para la ampliación de estudios no fue suficiente para que se produjera un cambio en la cultura.

#### *3.1.5.2.2. La educación de las mujeres en España: 1940-1970*

Como es sabido, la Guerra Civil (1936-1939) supone una ruptura en todos los órdenes de la vida. El país queda dividido en dos zonas que se convierten en antagónicas, tanto política, como económica, como ideológica, y como socialmente. La educación es un buen instrumento en manos de los gobernantes para adoctrinar a la población. Y esto lo conocen bien los sublevados que van imponiendo una política educativa acorde con su ideología. Así, mientras que en la zona republicana se siguió respetando la legalidad, en los territorios conquistados por los golpistas se impusieron otras normas y otras leyes. Se fueron aplicando reformas educativas que supusieron un gran retroceso, especialmente para las mujeres. Toda la vida giraba en torno a la religión, la familia y la patria. La doctrina católica inunda las escuelas, además de otras esferas sociales. La familia es entronizada, en la que la mujer pasa a ser la "reina", legitimando la subordinación total hacia el hombre. Y la patria está por encima de la vida de cualquier individuo, defenderla es una cuestión de honor. La patria y la religión se confunden: nacional-catolicismo.

Mª Jesús Dueñas Cepeda (2003, pp. 457-466) describe la situación escolar que se presenta durante la contienda, en una y otra zona. Para los "nacionales" era prioritario hacer desaparecer todo lo proveniente del gobierno derrocado. Se diseña un modelo educativo conservador, elitista, católico y sexista. Aparece una nueva jerarquía de los saberes, en la que la Religión, el Catecismo, la Historia Sagrada y la Historia de la Patria, ocupan el vértice, mientras que las Matemáticas, la Lengua, la Historia, bajan peldaños. El material escolar era escaso y se destruyó todo aquel que podía recordar el período republicano. Los sacerdotes entran de nuevo en las aulas. La separación de las niñas y los niños fue más allá del ámbito educativo. Se refuerzan los roles tradicionales masculinos y femeninos, continuando hasta el final de la década de los sesenta. La

libertad de cátedra queda anulada. Se produce una gran represión y depuración (que continuará a lo largo de los años) hacia los docentes. Las niñas deben tomar como modelo a seguir a la Virgen María. Las maestras deben formar a las nuevas mujeres en sus funciones femeninas: madres y esposas. Su sitio está en la casa, en el hogar. Para ello se imparten talleres de economía doméstica, costura, jardinería, etc. Estos talleres también pueden ir dirigidos a las madres.

En la zona republicana, se afianza el modelo de mujer independiente, emancipada, que ocupa los vacíos que dejan los hombres. El personal docente tiene ahora, además un cometido ideológico. Aquellos que están en el frente, tienen como misión alfabetizar a las personas adultas.

El fin de la guerra deja un país dividido, con miedo, hambriento, pobre, miserable. La situación de las mujeres retrocede en muchos años. Habían demostrado ser capaces de desarrollar diferentes tipos de actividades en el espacio público durante la contienda, pero ahora debían volver al hogar. Se niega la igualdad de los sexos, produciéndose una exaltación de la feminidad tradicional. Se derogan las leyes civiles que implicaban el reconocimiento de las mujeres como personas. Se prohíbe el divorcio, el matrimonio civil, se penaliza el uso de métodos anticonceptivos, el aborto. Se suprimen los derechos de las mujeres como madres. Como señala Pilar Ballarín (2001), es una vuelta al siglo XIX, al Código Napoleónico y a los principios pedagógicos del catolicismo más reaccionario.

A lo largo de sus cuarenta años, el franquismo supo utilizar la figura de las mujeres para perpetuar un régimen autoritario, jerárquico, androcéntrico y patriarcal. Si bien durante los primeros años, otorga a las mujeres un papel fundamental como pieza clave para sustentar la familia, obstaculizando su acceso al espacio público (Fuero del Trabajo, 1938), en los años del desarrollismo, crea una legislación adecuada para proporcionar mano de obra barata al sistema productivo. Pero el denominador común fue siempre el modelo de esposa y madre, viviendo en un ambiente de control, represión y subordinación (García-Nieto París, 1993).

La legislación educativa franquista reflejaba la ideología que se quería transmitir a la población y sobre la que sustentaba el régimen. Se proyecta una educación diferenciada por sexos, elaborando asignaturas específicas para las niñas que se

impartirán a lo largo de todos los niveles educativos. Estas materias, como Hogar, tenían la finalidad de completar la formación que recibían en casa para ser buenas esposas y madres. La ausencia de racionalidad, de talento, de inteligencia, de capacidad de decisión, en las mujeres, marca su destino. De ahí su subordinación hacia el varón, el cual está dotado de esos atributos que les hace superiores a las mujeres. Esta filosofía está fundamentada en las ideas biologistas de finales del siglo XIX y principios del XX. Ideas que además venían avaladas por médicos y científicos de cierta reputación, como el Dr. Marañón. Las mujeres tienen la función física de la maternidad y psicológicamente están determinadas para ello, es una vocación natural. Así también se justifica la dependencia de las mujeres hacia los hombres. Pero, además el franquismo es misógino y antifeminista. Todo este discurso queda plasmado en el ámbito escolar a través de los contenidos, los materiales escolares. Resumimos esta ideología en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Roles asignados al hombre y a la mujer en la educación**

| | **Hombre** | **Mujer** |
|---|---|---|
| **Misión** | Dirigir | Ayudar, colaborar |
| **Ámbito de actuación** | Externo | Interior, hogar |
| **Valores característicos** | Disciplina: ordenar y obedecer. Virilidad. Competitividad. Conquistar. Actividad. | Sumisión. Feminidad: suavidad, dulzura, pureza de pensamiento, de costumbre. Abnegación. Sin iniciativas propias. Pasividad. Sentido de la belleza. |
| **Fin natural** | Trabajo | Maternidad |
| **Heroísmo** | Morir por la patria. Realizar hechos extraordinarios. | Vivir heroicamente: constante abnegación, hacer bien todos, todos los días. |
| **Servicio a la patria** | Aportando ideas, valor, conquistas, llevando la dirección política | Preparándose para formar familia donde se formen las nuevas generaciones. |

*Fuente: Historia de las Mujeres en España. Siglo XX, 2003. Tomo II, p. 22*

En este entramado educativo femenino juegan un papel muy importante la Sección Femenina y la Iglesia Católica, que se encargarán de la transmisión ideológica del nuevo Estado (Ballarín Domingo, 2001; Rosado Bravo, 2003). La Sección Femenina

se encargará de transmitir los valores patrióticos de una España que se refleja en acontecimientos históricos idealizados cargados de nacionalismo: la Reconquista, los Reyes Católicos, la colonización de América, etc. La religión es otro de los pilares fundamentales para formar a la "nueva mujer". Los rezos, la asistencia a misa, eran actividades consideradas escolares. La unión de nacionalismo y catolicismo lleva a canonizar de nuevo a grandes personajes de la historia: Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz, etc. Todo estaba encaminado a legitimar un golpe de estado y una dictadura denominada "Cruzada" para devolver a España al lugar que le correspondía.

La *Formación del Espíritu Nacional*, la *Historia Sagrada* y la formación para el *Hogar*, fueron materias de espacial relevancia para la formación de las mujeres. Las asignaturas de carácter científico no tienen tanto peso en la distribución del tiempo en la escuela. Aunque la *Formación del Espíritu Nacional* y la *Educación Física* son materias compartidas por ambos sexos, éstas tienen objetivos y contenidos distintos. Si bien la primera tiene como objetivo desarrollar el patriotismo, las niñas lo desarrollaban dentro de la familia y la iglesia (espacio doméstico) y los niños a la defensa de la patria a través del ejercicio político y militar (espacio público). Lo mismo sucedía con la asignatura de Educación Física. El objetivo de esta materia era inculcar hábitos de higiene y saludables que preparaban para la maternidad. Por supuesto, este tipo de ejercicios respetaban las normas morales impuestas por la Iglesia Católica: la castidad, la virginidad, el pudor. La actividad deportiva era desaconsejada por considerarla poco femenina. Sin embargo, para los hombres, el deporte era importante porque fortalecía los músculos y la mente, preparaba para la batalla.

La primera etapa del franquismo (autarquía: 1939-1950) se caracteriza por desincentivar la educación femenina. El lugar de la mujer estaba dentro del hogar y la educación primaria y profesional era necesaria para ayudar al varón al mantenimiento de la familia o en el caso de soltería. Se concibe esta etapa como un paso intermedio hasta la celebración del matrimonio. Se obstaculiza el acceso a los niveles superiores: secundaria y universidad. La enseñanza se deja en manos privadas y religiosas,

dificultando el acceso de amplias franjas de población. El absentismo escolar[20] era frecuente en una España rural en la que el trabajo infantil era necesario para el mantenimiento de la economía doméstica. Las niñas, desde edades tempranas, se hacían cargo de las tareas domésticas y de cuidados, mientras sus madres realizaban las actividades agrícolas. Esta realidad se traduce en un incremento de las tasas de **analfabetismo femenino**. En 1940, el 23% de la población española era analfabeta, porcentaje del que el 65% eran mujeres. En 1950, el porcentaje total de analfabetismo desciende hasta un 17%, pero se incrementa el femenino hasta el 67%. El analfabetismo de la población sigue descendiendo, al igual que lo hace el masculino, pero sigue aumentando el de las mujeres. Así en 1960, éste afecta al 14% de la población. De este porcentaje el 68% son mujeres, llegando a la proporción de por cada hombre hay dos mujeres que no saben leer ni escribir (Rosado Bravo, 2003, p. 31)[21]. El analfabetismo es endémico en determinadas zonas españolas, las más pobres: Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Murcia y Andalucía. A partir de los años cincuenta, el régimen se propone un programa específico para luchar contra el analfabetismo que une la alfabetización y la evangelización.

El trabajo por reducir el analfabetismo es importante, llegando en 1970 a casi el 9% de la población. Este descenso también puede deberse al importante incremento de centros educativos que se produce desde la segunda mitad de la década de los sesenta. Sin embargo, y, a pesar de que a lo largo de todo el siglo, el analfabetismo femenino ha descendido más, en números absolutos, que el masculino, porcentualmente no sucede lo mismo. Así, y según los datos ofrecidos por Judith Carbajo (2003, p. 226), para este mismo año, la proporción de mujeres analfabetas (12,3%) dobla a la de hombres (5,1%). La autora, basándose en el *III Informe FOESSA* (1975), también señala que este fenómeno afecta más a las mujeres que viven en zonas intermedias, entre lo rural y lo urbano, seguida de la zona rural. Es en las cohortes de edad más

[20] Una explicación más detallada sobre este tema, con datos explicativos, se puede consultar en ROSADO BRAVO, M. (2003): "Mujeres en los primeros años del Franquismo. Educación, trabajo y salarios (1939-1959)", en Cuesta Bustillo, J. (dir.): *Historia de las Mujeres en España. Siglo XX.* Tomo II. Madrid: Instituto de la Mujer.

[21] Estos datos pueden variar ligeramente en función de la fuente que consultemos. Así, si tenemos en cuenta el *Informe Sociológico sobre la situación social de España* de 1966, vemos para el año 1950, el porcentaje de analfabetos en España es del 17,3%; y para el año 1960 es de 12,7%.

jóvenes en las que más ha descendido. La tasa de analfabetismo entre los 10 y los 20 años es similar para hombres y mujeres. La brecha se profundiza a medida que se avanza en la edad, llegando a duplicarse y triplicarse en algunas cohortes. Y, al igual que ocurre en años anteriores, sigue endémico en determinadas provincias y regiones del país: las provincias del Sur de España son las más afectadas.

Como señala el citado informe, la reducción del analfabetismo tiene relación con la escolarización. A su vez, se produce una mejora intergeneracional en el sentido de que menos de la tercera parte de analfabetos tienen hijos que lo sean.

Hasta 1945[22] no se declara la **Enseñanza Primaria** como obligatoria y gratuita para toda la población. La enseñanza primaria va dirigida a toda la población con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. El hecho de que fuera obligatoria y gratuita no significa que la escolarización fuera masiva. Entre las razones ya apuntadas con anterioridad, hay que tener en cuenta que muchas de las escuelas fueron destruidas durante la contienda. La gratuidad estaba sometida a criterios de pobreza, podríamos afirmar que de pobreza absoluta.

Se seguía insistiendo en la segregación de sexos con el argumento de preparar a las niñas para la vida en el hogar y actividades relacionadas con el ámbito doméstico. Mientras, los niños debían formarse para ejercer una profesión. La segregación se fundamente en la exaltación de la feminidad, cuyo máximo exponente es la maternidad. *Todo el discurso de la nueva feminidad se tradujo en una educación diferente en calidad y cantidad, fundamentado en los supuestos de la inferioridad intelectual de las mujeres* (Ballarín Domingo, 2001, p.119). Esta segregación también obliga a que el profesorado fuera del mismo sexo que el alumnado. Los profesionales ya depurados recibían formación de orientación y perfeccionamiento sobre aspectos religiosos, históricos y patrióticos. Esta formación pasó a integrarse en las Escuelas Normales.

[22] Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945.

En el año 1964 habrá una ligera modificación de la Ley de Enseñanza Primaria, ampliando el período de escolarización hasta los 14 años: desde los seis hasta los diez años se desarrollará en los centros de primaria, y desde los diez hasta los catorce se puede elegir entre las escuelas de primaria o secundaria. Un año más tarde se establece la gratuidad de dichos estudios para toda la población. Se considera un derecho y como tal el Estado velará porque todos los individuos puedan disfrutar de él. Para ello se compromete a crear el número de escuelas necesarias y, en su defecto, se concertará este nivel de instrucción con las escuelas privadas. Es para 1967 cuando el I Plan de Desarrollo tiene previsto que todos los españoles estén escolarizados hasta los 14 años. Sin embargo pasarán varios años hasta que esto se consiga. Los Planes de Desarrollo tienen su influencia en el sistema educativo, y éste será la antesala de la Ley General de Educación de 1970. Como señala Judith Carbajo Vázquez (2003, p. 225), a partir de la década de los sesenta, la educación cobra importancia para los dirigentes del país. Se necesita mano obra cualificada y técnicos que contribuyan al desarrollo económico. Este objetivo sólo se consigue invirtiendo en educación y abriendo esta institución social a un mayor número de personas. Esta expansión de la educación afecta también a las mujeres. Esta oferta educativa entra en contradicción con la ideología tradicional dominante que sigue transmitiendo que la prioridad de las mujeres es ser madres y esposas.

**Tabla 2. Alumnado en la Enseñanza Primaria**

| Cursos | Alumnos | Alumnas | % alumnas |
|---|---|---|---|
| 1940-1941 | 1.194.000 | 1.215.000 | 50,4 |
| 1945-1946 | 1.291.000 | 1.309.000 | 50,3 |
| 1950-1951 | 1.384.000 | 1.408.000 | 50,4 |
| 1955-1956 | 1.708.000 | 1.746.000 | 50,5 |
| 1960-1961 | 1.713.000 | 1.673.000 | 49,4 |
| 1965-1966 | 1.945.000 | 1.966.000 | 49,8 |
| 1967-1968 | 2.066.000 | 2.112.000 | 50,5 |

*Fuente: La educación de las mujeres en la España Contemporánea (siglos XIX-XX), 2001, p.131*

Como se puede apreciar por los datos aportados por Pilar Ballarín (2001, p. 131), la matrícula femenina en la Enseñanza Primaria se mantiene constante (en torno al 50%) a lo largo de casi tres décadas, a pesar de las modificaciones legales. Estamos de acuerdo con Mercedes Rosado (2003, pp. 34-35) cuando advierte que las cifras se deben tomar con cautela porque son las elaboradas por el régimen. De ahí la recomendación de comparar los datos de matrícula con los datos de asistencia. Según la autora, entre el curso 1939-1940 y el curso 1955-1956, hay, aproximadamente, un 30% de niñas que no asisten a la escuela, por las razones ya expuestas.

Esta paridad en la matrícula en Enseñanza Primaria se mantiene hasta los últimos años de la dictadura. Incluso el absentismo escolar también es equiparable entre los sexos. Esta realidad nos hace pensar, que en este nivel de instrucción, como dice Judith Carbajo (2003, pp. 235-236), la educación que reciben las personas está más influida por el origen familiar que por el sexo, aunque si tenemos en cuenta esta última variable, la diferencia es a favor de los varones. Es decir, hasta los 14 años, aproximadamente, las familias que deciden y pueden instruir a sus descendientes, lo hacen de igual forma con los niños que con las niñas. A partir de esta edad, la clase social influye en las decisiones educativas, pero el sexo también tiene su influencia en la toma de estas decisiones. Para un mismo nivel socioeconómico, los varones estudian más que las mujeres, tienen recorridos educativos más largos y optan más por estudios técnicos.

Los años cincuenta son una transición hacia una economía desarrollista, lo que hace que se produzca una cierta apertura educativa, aunque el fin de la educación en las mujeres sigue siendo el mismo: formar en la sumisión, en la inferioridad, en la segregación. La década 1960-70 se denomina "del desarrollo". Después de las políticas de Estabilización económica, aparecen los Planes de Desarrollo que influirán en la evolución del sistema educativo. Durante esta década los cambios educativos son importantes, especialmente en lo que se refiere a la **Segunda Enseñanza**. Entre los dirigentes del país prevalece el deseo de extender la escolarización gratuita en este nivel a toda la población. Como señala el *I Informe sociológico sobre la situación social de España* (1966), la educación empieza a percibirse como un mecanismo de movilidad social. Puesto que una buena parte del gasto en educación recaía en las

familias, el Estado debía arbitrar alguna fórmula para que las familias más humildes pudieran acceder a los diferentes niveles educativos. Uno de estos mecanismos fue el sistema de becas. Durante los primeros años de la década tuvo escasa incidencia esta política entre las clases más modestas: distancia geográfica de los centros educativos, renunciar a los ingresos de los hijos, escasa motivación para estudiar por falta de ambiente y tradición, desconocimiento, falta de información, etc.

Se ordena la **Enseñanza Secundaria**, de la que prácticamente se había excluido a las alumnas por entender que era un nivel poco adecuado para las "nuevas mujeres". Dentro de este nivel de instrucción encontramos diferentes modalidades de enseñanza *en cuanto a los requisitos exigidos para su realización, tipo de centros, duración de los estudios y posibilidades de integración en el mundo del trabajo o de acceso a un nivel superior de estudios* (Instituto de la Mujer, 1988, p. 21). La Enseñanza Media englobaba: la Enseñanza Media General o Bachillerato, la Formación Profesional Industrial, las Enseñanzas Mercantiles, las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, las Escuelas de Asistentes Sociales, las Escuelas de Magisterio y los Estudios Técnicos de Grado Medio (peritajes).

El régimen franquista, especialmente durante su primera etapa, obstaculiza el ingreso de las mujeres al **Bachillerato.** Este hecho unido al reducido número de centros, concretamente en el ámbito rural, de carácter privado, la escasez de recursos familiares, y la cultura familiar, que tenía interiorizado el rol tradicional de las mujeres, supone que las estudiantes se encuentren con más dificultades. Efectivamente, es poco el alumnado que llega a este nivel de instrucción, tanto hombres como mujeres. Esta es una etapa educativa transitoria hacia la universidad, finalidad que muy pocas familias españolas podían plantearse para sus hijos. Conviene recordar que el modelo educativo español de esta época, sobre todo las primeras décadas, es tremendamente elitista. La Ley de Bases de 1938 hace una reforma de la enseñanza secundaria y deja claro que esta etapa educativa tiene como principal objetivo la reproducción de las clases dirigentes, además de su formación ideológica para transformar la sociedad. Otra característica de estos estudios es la importancia que se otorga a las Humanidades en detrimento de las Áreas Científico- Técnicas (FOESSA, 1975). Los hijos de las clases sociales más acomodadas son fundamentalmente los destinatarios, ya que se encuentra

privatizado prácticamente en su totalidad y su futuro es ir a la Universidad. Estos alumnos serán los futuros dirigentes políticos. Sin embargo, los hijos de la clase trabajadora, que han asistido a las escuelas públicas, se les han socializado en el ejercicio del trabajo manual (reproducción de clase). Aquellos que al finalizar la primaria no se incorporan al mercado laboral, optarán por estudios que les proporcionen esa inclusión (formación profesional o laboral). Esta concepción de la escuela, clasista y reservada a las clases dirigentes, obedece a un modelo educativo tradicional: los títulos otorgan prestigio, existe una distancia importante con el mercado de trabajo y las mujeres están alejadas de esta etapa porque no van a formar parte de la población activa.

Este Bachillerato que estará vigente desde 1938 hasta 1953 consiste en un examen de ingreso a los diez años de edad, siete cursos, y aprobar el examen de Estado para tener derecho al título de Bachiller.

En el año 1953 la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media modifica el Bachillerato: Bachillerato Elemental (de 10 a 14 años) y Bachillerato Superior (de 15 a 17 años). Éste último cuenta con dos opciones: Ciencias y Letras. Al finalizar la primera etapa del bachillerato y tras realizar un examen se obtenía el título. Lo mismo ocurría al finalizar la segunda etapa. Aquellos alumnos que podían ir a la Universidad debían realizar un curso denominado Preuniversitario (PREU), también en las dos opciones de ciencias y letras. Además era imprescindible superar las pruebas de madurez para incorporarse a los estudios universitarios. Este plan tiene como objetivo formar mano de obra cualificada, mandos intermedios y clases dirigentes. Las Humanidades van perdiendo peso a favor de estudios técnicos que son necesarios para el desarrollo económico.

La presencia de las mujeres en el Bachiller hasta la década de los sesenta es testimonial, no superando el 35% de la matrícula. El incremento de alumnas en esta etapa se produce de forma lenta, sin llegar a alcanzar el 50% de la matrícula a principios de los setenta (Ballarín, 2001, p. 131; Rosado, 2003, p. 36; Carbajo, 2003, p. 233). En el análisis de estos datos, podemos apreciar el salto cuantitativo y cualitativo que se produce desde la década de los sesenta hasta la de los setenta. Si bien, durante los años sesenta las mujeres en el Bachillerato no llegaban a representar el 40% de la

matrícula, en el inicio de los setenta superaban el 45% para ser más de la mitad a finales de la década. Cuantitativamente, este incremento en el número de alumnas se puede deber a la presencia de las mismas en el Bachillerato Elemental (de 10 a 14 años). Llegamos a esta deducción después de revisar los datos del *II Informe sociológico sobre la situación social de España* (1970, p. 861). Aunque los datos no vienen desagregados por sexos, comprobamos que el porcentaje de matriculados en el Bachiller Superior y PREU está entre el 14 y el 17% del total de matriculados en este nivel de la Secundaria (desde el curso 1960-61 hasta el curso 1967-68). Este mismo informe, en páginas posteriores (pp. 873-874), argumenta la escasa rentabilidad del Bachillerato por la escasa participación femenina en el mismo: en 1965, una quinta parte de los aprobados en el PREU y una tercera parte de los aprobados en la Reválida eran mujeres. Estas cifras, como también señala el informe, se corresponden con las de matrícula universitaria. Igualmente, se apunta el hecho de que la escolarización en este tramo educativo (concretamente para el Bachiller Superior y el Curso de Acceso a la Universidad) es mayor en las provincias que cuentan con una clase media tradicional, que, como sabemos, es la que más invierte en educación para sus hijos y para sus hijas. Estas provincias se corresponden con la mitad Norte de España, a excepción de las gallegas.

Las razones de estos cambios, como explica Pilar Ballarín (2001), pueden ser, entre otras, el abandono de la autarquía, el desarrollo de una economía liberal, la creciente secularización de la sociedad civil, el crecimiento demográfico y de las clases medias, y la incorporación de las mujeres al trabajo productivo. Todo ello trae consigo una mayor demanda de educación formal por parte de toda la sociedad, especialmente por parte de las mujeres. En este sentido, la Ley General de Educación de 1970[23] juega un papel importante, aunque sin perder de vista el papel tradicional de las mujeres. La década 1970-80 se califica como la "década de la educación", definiendo el año 1970 como "año internacional de la educación". El espíritu de la Ley sigue siendo una segregación en la educación, aunque se disfrace dentro del principio de la igualdad de

[23] Esta Ley aparece después de un intenso debate sobre la educación. Se intenta responder a las demandas económicas y al "malestar estudiantil". Es una Ley que se encarga, sobre todo, de reorganizar la Enseñanza Secundaria y la Enseñanza Superior. Consultar el capítulo dedicado a la Educación en FOESSA (1970): *Informe Sociológico sobre la situación social de España, 1970*. Madrid: Euroamérica.

oportunidades en materia educativa. La consideración de que hombres y mujeres tienen diferentes capacidades y que hay ocupaciones más idóneas para mujeres y para hombres, es algo que aparece con regularidad en el texto. La educación es necesaria para el mercado de trabajo, de ahí la importancia de educar a las mujeres que progresivamente se van incorporando al mismo. Pero se mantiene la idea de que las mujeres casadas deben permanecer en el hogar. Esta transmisión ideológica hace que muchas mujeres abandonen sus trabajos cuando cambia su estado civil o con el nacimiento del primer hijo. Esta situación no deja de ser contradictoria puesto que se invierte en educación para no obtener la rentabilidad suficiente. Quizás esta es la razón por la que, tanto en Primaria como en Secundaria, existe paridad entre el alumnado, pero no se incentiva del mismo modo a las alumnas a la Enseñanza Superior. Aparecen de forma lenta las escuelas mixtas y desaparecen las asignaturas específicas para las alumnas. Esto no significa que se pueda hablar de coeducación. La escuela mixta no imparte una educación neutral. El hecho de que no aparezcan las cuestiones domésticas y de cuidados en el currículum escolar significa una depreciación de lo femenino. Además se considera que este es un aprendizaje fácil, que se consigue con la práctica y no merece estar incluido en la educación formal. Se universaliza el modelo masculino y se oculta el femenino. El androcentrismo educativo también se expresa en la modalidad de bachillerato que eligen las alumnas: más de la mitad de las que cursan el Bachillerato Superior, lo hacen en el de Letras. La discriminación sigue presente, aunque se oculte bajo la apariencia de la igualdad.

Durante la autarquía, otras modalidades de Enseñanza Secundaria eran: **Magisterio Primario** y la **rama técnico sanitaria.** El denominador común de estos estudios es su orientación hacia ocupaciones tradicionalmente femeninas. Los datos recogidos por Mercedes Rosado (2003, p. 38) apuntan a un incremento en la matrícula femenina en los estudios de **Magisterio Primario** desde 1940. Para este año, las alumnas representaban el 44,4%, pero una década más tarde alcanza el 73,4%. Desde 1940 hasta el inicio de la década de los sesenta hubo ligeros altibajos en la matrícula. Es el propio régimen franquista el que incentiva la realización de estos estudios. Por un lado porque este fue uno de los colectivos profesionales que más sufrió la represión, durante y después de la guerra. Por otro lado, se necesitan nuevos profesionales que estén

formados y transmitan la ideología de la dictadura. Para ello se favorece la construcción de Escuelas Normales, contando dos por provincia.

La enseñanza es una de las pocas profesiones que puede ejercer una mujer en esta época. Por esta razón, aquellas que tienen inquietudes intelectuales recurren a estos estudios para no sufrir el rechazo que podía suponer estudiar otras titulaciones. Además, de esta forma se cumplía con el rol establecido de ser las transmisoras de los nuevos valores. Pero la feminización de la profesión trae consigo una desvalorización de la misma. A diferencia de lo que sucedió durante la República, el magisterio pierde prestigio, los salarios son muy pobres y se utiliza un sistema educativo basado en el castigo, tanto físico como moral. "La letra con sangre entra".

La Ley General de Educación de 1970 cambiará el estatus de los estudios de Magisterio. Se producirá un incremento importante de alumnado, debido fundamentalmente a la necesidad de escolarizar a un número importante de niños. El nuevo Plan de Enseñanza General Básica tiene como misión extender a toda la población el Bachillerato Elemental. Además, la Ley tiene previsto un incremento salarial y un mayor reconocimiento social hacia la profesión.

La rama **técnico-sanitaria** se dividía en tres especialidades: enfermería, matronas y practicantes. Son las dos primeras las feminizadas. Estos estudios, al igual que ocurre con Magisterio, son una extensión de los roles tradicionales de las mujeres: las tareas de los cuidados. En **enfermería**, la matrícula de alumnas tiene un comportamiento irregular: crece desde 1945 hasta 1953, produciéndose un descenso hasta 1956, volviéndose a recuperar. A partir de este año, cambia la denominación de la titulación, Ayudantes Técnicos Sanitarios, incrementándose la matrícula masculina[24]. En la especialidad de **matronas** prácticamente no hay alumnos. Tradicionalmente, son las mujeres las que ayudan a nacer (parteras). Al igual que ocurre en enfermería, la evolución de la matrícula dibuja una línea desigual: disminuye en los años de la posguerra, se incrementa a partir de 1945 y continúa hasta 1955 para volver a decrecer. **Practicantes** es la única especialidad sanitaria que cuenta con mayoría masculina. El

[24] El lenguaje no es neutro. Un cambio de denominación de una profesión feminizada puede atraer a los varones. Y una profesión que puede captar trabajadores también puede cambiar la denominación (Azafatas/Auxiliares de vuelo).

porcentaje de mujeres que aspira a ser practicantes oscila entre un 25 y un 30%, desde 1939 hasta 1956 (Rosado Bravo, 2003, pp. 40-43). En la segunda mitad de la década de los cincuenta, la matrícula en la rama técnico-sanitaria comienza a decrecer. Esto puede es debido, por una parte, a cuestiones demográficas (descenso de la natalidad por las consecuencias de la guerra y la posguerra) y, por otra parte, porque las mujeres buscan otras opciones ocupacionales.

En 1945[25], también se legisla sobre la **enseñanza profesional** de las mujeres. Se crea el Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer en Madrid. Éste es un laboratorio en el que se experimentará con el fin de unificar ideas para trasladarlas a otras ciudades. Se imparten enseñanzas de: maestra de taller, profesora de escuela de formación profesional femenina, auxiliares de oficina y auxiliares delineantes de oficinas técnicas. La enseñanza profesional forma parte de las Educación Secundaria. Cuenta con dos ramas: Laboral y Técnica. La presencia de las mujeres en la **Rama Laboral** es escasa, tanto en las especialidades de Maestría Industrial como en los Institutos Laborales. Esta es una consecuencia de la ideología dominante, según la cual, las mujeres deben mantenerse alejadas del mundo laboral. En Maestría Industrial, apenas suponen el 10% de la matrícula en 1942. Habrá un ligero crecimiento de la misma hasta 1956 y luego vuelve a decrecer. Sin embargo, su incorporación será progresiva en las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos. En el año 1940 el 22,3% de las matrículas son firmadas por mujeres, mientras que en 1955 suponen casi el 36% del alumnado. La necesidad de mano de obra especializada, lleva a las autoridades a incentivar la presencia de las mujeres en esta especialidad. Esto hizo que también se incrementaran el número de centros de formación profesional.

La **Rama Técnica** constaba de cinco especialidades: comercial, técnica industrial, técnica agrícola, técnica marítima y técnica sanitaria. Las que cuentan con mayor presencia femenina son la comercial y la técnico sanitaria. De esta última ya hemos hablado anteriormente. Las Escuelas de Comercio ven cómo se incrementa el número de alumnas que cursan sus estudios, desde 1940 hasta 1956. A partir de este momento

[25] Decreto de 2 de marzo de 1945.

decrece su número. Aun así, porcentualmente, la presencia masculina es mayor. Efectivamente, crece la matrícula femenina, pero lo hace en mayor grado la masculina.

En 1957 se regula el Bachillerato Laboral Femenino con el fin de que las mujeres puedan formar parte de la población activa. Estos estudios permiten que el alumnado que no curse el Bachiller Superior, pueda especializarse e incorporarse al mercado laboral. La necesidad de mano de obra cualificada en una España en fase de desarrollo, precisa la presencia de las mujeres, solteras principalmente y sin responsabilidades familiares. Se adaptan algunas modalidades de los Planes de Estudio: industrial, marítima y agrícola-ganadera. Ellas se especializaran en aquellas áreas que requieran capacidades como la precisión, la paciencia, la repetición, etc. Es decir, competencias calificadas como femeninas y que se adquieren a través de la socialización. Se trata de actividades que son una extensión de las que se realizan en el ámbito doméstico: actividades conserveras, textiles, ayudantes de laboratorio, de farmacia, etc. Estos estudios las conducen a ocupar trabajos peor remunerados, de menor categoría y de escasa estima social.

El Bachillerato Técnico o Laboral se extingue por Ley de 8 de abril de 1967. Las modalidades que lo conforman pasan a formar parte del Bachillerato General.

#### *3.1.5.2.3. La educación de las mujeres en España: hacia la democracia*

Iniciamos este apartado analizando la repercusión que tiene la Ley General de Educación de 1970 en la educación de las mujeres. El franquismo está dando los últimos coletazos y la sociedad española, dentro de los límites impuestos por la dictadura, ha experimentado una apertura que obliga a los gobernantes a legislar con el fin de controlar lo que estaba sucediendo. El desarrollo económico, la emergencia de la clase media, el turismo, la emigración, la presión de los movimientos democráticos, son factores que influyen en esta transformación de la sociedad española. Las mujeres participan y son protagonistas de estos cambios: el trabajo remunerado es una aspiración y una realidad. Estos cambios tienen su reflejo en el sistema educativo. Esta Ley se basa en lo que popularmente se conoció como *El Libro Blanco de la Educación* (1969). Este informe parte de una serie de consideraciones que no se habían tenido en cuenta anteriormente:

- Se intenta contemplar el sistema educativo como un todo, formado por diferentes niveles interrelacionados. Hasta este momento se había legislado sobre cada una de las etapas, de forma fragmentada, sin contemplar las implicaciones sobre las demás. Es importante diseñar adecuadamente los niveles inferiores de la enseñanza para ir planificando los superiores.

- Se tiene en cuenta las necesidades de la sociedad en materia educativa. Como bien señala, los cambios en materia educativa no sólo afectan a los directamente implicados: padres, educadores, alumnos, sino que también implica a empleadores y la sociedad en general. En este sentido el *II Informe FOESSA* (1970) considera que se trata de una sociedad en la que se necesitan conocimientos suficientes para desenvolverse en la vida cotidiana como ciudadanos, y éstos sólo se consiguen a través de la educación formal. Y una sociedad que se precie de moderna no sólo debe procurar la escolaridad básica a todos los ciudadanos, sino que debe prolongar la educación obligatoria a niveles que habían estado reservados a una minoría social. De ahí que en este estudio se hable de una *explosión educativa*.

- Se tienen en cuenta los cambios demográficos y sociales que ha experimentado la sociedad española en los últimos años: migraciones, aspiraciones, expectativas de vida, movilidad social, etc. En este sentido señala como uno de los grandes problemas de la educación, la escasa participación que tienen las mujeres.

La Ley Villar Palasí se va a caracterizar, sobre todo, por: democratización de la enseñanza, igualdad de oportunidades, selección meritocrática, educación para todos, título académico como pasaporte al mercado de trabajo, aumento de la instrucción femenina, incorporación de las mujeres al mundo laboral, etc. La estructura del nuevo sistema educativo queda reflejado de este modo:

- *Educación Preescolar:* al igual que en las legislaciones anteriores, es optativa.
- *Escolaridad Obligatoria:* se extiende hasta los quince años, inclusive.

- *Enseñanza General Básica (EGB):* para todos, obligatoria y gratuita
- *Bachillerato Unificado Polivalente (BUP):* se accede después de obtener la EGB. Se elimina la división entre Ciencias y Letras. Consta de tres años.
- *Curso de Orientación Universitaria (COU):* imprescindible para acceder a la Universidad. Superado éste es necesario realizar una prueba de acceso a la misma.
- *Formación Profesional (FP):* se divide en tres grados, de dos años cada uno, con un curso de Enseñanzas Complementarias entre un grado y el siguiente. El primer grado es obligatorio y gratuito para todos los que no estudien Bachillerato.
- *Enseñanza Superior (ES):* se divide en tres ciclos. El primero dura tres años y se puede cursar en una Escuela Técnica Superior (ETS), en una Facultad Universitaria o en una Escuela Universitaria. Al finalizar este ciclo se obtiene el título de diplomado, arquitecto técnico o ingeniero técnico. El segundo ciclo es de dos años y finalizado éste se obtiene el título de licenciado, ingeniero o arquitecto. El tercer ciclo tiene una duración de dos años que finalizados y tras superar la lectura y defensa de la tesis se obtiene el título de doctor.

Una novedad en este nuevo sistema educativo es la posibilidad de pasar de una a otra vía en la Enseñanza Secundaria. Así, por ejemplo, los graduados escolares pueden acceder a FP de primer grado. Los bachilleres pueden cursar estudios de FP de segundo grado, y los diplomados, arquitectos técnicos e ingenieros técnicos pueden ingresar en FP de tercer grado. Además los FP de segundo grado pueden cursar COU para ir a la Universidad. Asimismo se contempla la posibilidad de que las personas mayores de 25 años y tras superar algunas pruebas, también lo hagan.

Otro aspecto importante de esta Ley, y que más nos interesa destacar, es que reconoce la igualdad de oportunidades para los hombres y las mujeres en el sistema educativo, apareciendo la escuela mixta (no es obligatoria hasta el curso 1984/1985), y eliminando las materias escolares específicas femeninas. Diferentes autores y autoras (Flecha García, 2002; Amo, 2009; González Pérez, 2010; Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012) coinciden en apuntar que la Ley General de Educación supone un primer paso para diseñar una política educativa basada en los principio democráticos y de igualdad. Se la califica como progresista, poniendo las bases de la

futura democracia. Se consideró un gran logro, considerando la tradición de la segregación de género que había impuesto el régimen franquista. A partir de este momento, chicos y chicas compartirían los mismos contenidos, el mismo profesorado y los mismos espacios educativos. Además la obligatoriedad de la escolarización está garantizada para ambos sexos. Como ya se ha apuntado anteriormente, y haciendo alusión a las reflexiones de Pilar Ballarín, estos cambios no se traducen en la consecución de una igualdad real en materia educativa entre varones y mujeres.

El Informe FOESSA de 1975, realiza un análisis crítico de este sistema de enseñanza, señalando sus virtudes y sus debilidades, teniendo en cuenta la escasa financiación con el que está dotado. Así, por ejemplo, el hecho de que la EGB sea obligatoria y gratuita para todos los españoles hace suponer un esfuerzo por ofrecer una igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, ofreciendo una cultural general básica. Este hecho traería consigo la erradicación del analfabetismo, tanto femenino como masculino. El número de mujeres analfabetas fue disminuyendo progresivamente. En el año 1982 era del 10,3% y en 1992 se redujo al 7%. Este analfabetismo afectaba fundamentalmente a las mujeres de mayor edad (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012, p. 270). Con la EGB se pretende generalizar el Bachillerato Elemental o General a toda la población de forma obligatoria y gratuita. Es en el curso 1975-76 cuando se generaliza el BUP. Esta etapa no es gratuita, lo que hace suponer a los autores del informe, que se producirá una selección del alumnado, aunque ellos hablan de una selección socioeconómica, ya que el éxito escolar no está únicamente relacionado con la capacidad intelectual. Un vez más, nos vamos a encontrar con el hecho de que cuando una familia tiene que decidir en quién va invertir, lo hará con mayor probabilidad en los hijos. El BUP, al igual que el Bachillerato tradicional, está enfocado a proseguir estudios universitarios que capacitarán para profesiones liberales y para preparar a los futuros dirigentes del país. La historia nos recuerda que las mujeres han estado alejadas de las actividades de dirección, aunque a partir de esta década las profesionales dejarán de ser una excepción.

La Formación Profesional (FP) ha sido la encargada de preparar directamente la mano de obra del país. El primer grado (FP1) es obligatoria y gratuita. Ha tenido

escasa estima social porque las salidas laborales eran poco apetecibles por el tipo de trabajo y la escasa remuneración. Además se ha extendido la idea de que el alumnado destinado a este nivel secundario estaba menos capacitado intelectualmente. La FP ha tenido más una orienta práctica y técnica, a diferencia de lo que ha ocurrido con el Bachillerato. Por esta razón, ha estado más enfocada a los hijos, y no tanto a las hijas, de la clase trabajadora. La Ley General de Educación adaptó algunos de los estudios de Enseñanza Media, a estudios de Formación Profesional en sus diferentes grados. Por ejemplo: Capacitación Agraria, peluquería y cosmética, puericultura, delineación, electrónica, etc. Otras modalidades de las Enseñanzas Medias pasarán a formar parte de la Enseñanza Superior, en el primer ciclo: Magisterio, Ayudantes Técnicos Sanitarios, Asistentes Sociales, etc. Otros de estos estudios quedarán integrados en el BUP.

Repasemos algunos datos para comprobar cuál es la situación que vive el alumnado español en esta "década de la educación". Recordar que el nuevo Plan de estudios aprobado en 1970 no entra plenamente en vigor hasta algunos años más tarde: la primera promoción de EGB se gradúa en el curso 1974-75, y el BUP comienza en el 1975-76. Por esta razón, durante algunos cursos convivirán dos sistemas educativos y esto puede dar lugar a cifras dispares, incluso dentro de las proporcionadas por el propio Instituto Nacional de Estadística a través de sus Anuarios.

**Tabla 3. Alumnado que ha finalizado la EGB**

| | **1970-1971** | **1971-1972** | **1972-1973** | **1973-1974** | **1974-1975** | **1975-1976** | **1976-1977** | **1977-1978** | **1978-1979** | **1979-1980** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Hombres (%)** | 48,45 | 50,14 | 48,17 | 49,07 | 49,32 | 48,42 | 48,70 | 49,57 | 48,74 | 49,28 |
| **Mujeres (%)** | 51,55 | 49,86 | 51,83 | 50,93 | 50,68 | 51,58 | 51,3 | 50,43 | 51,26 | 50,72 |

*Fuente Elaboración propia. Anuarios estadísticos. INE*

Estos datos los comparamos con los de matrícula en el Bachillerato para comprobar si efectivamente la Ley General de Educación hace posible el incremento de población en este nivel de instrucción, sobre todo para el caso de las mujeres.

**Tabla 4. Alumnado matriculado en Bachillerato**

| | 1970-1971 | 1971-1972 | 1972-1973 | 1973-1974 | 1974-1975 | 1975-1976 | 1976-1977 | 1977-1978 | 1978-1979 | 1979-1980 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Hombres (%)** | 53,75 | 54,14 | 54,37 | 52,85 | 52,25 | 51,20 | 49,96 | 49,20 | 47,65 | 47,09 |
| **Mujeres (%)** | 46,25 | 45,86 | 45,63 | 47,15 | 47,75 | 48,08 | 50,04 | 50,08 | 52,35 | 52,91 |

*Fuente: Elaboración propio. Anuarios estadísticos. INE*

Efectivamente, comprobamos que a medida que transcurre la década, las estudiantes van ocupando las aulas de los institutos en mayor grado que lo hacen los chicos. En el curso 1976-77, por primera vez en la historia, el número de matriculadas en el bachillerato es superior al número de matriculados. Esta tendencia se consolidará curso tras curso, como veremos en páginas siguientes. Como señala Consuelo Flecha (2002), a pesar del empeño del franquismo por difundir el modelo doméstico para las mujeres, desde la década de los sesenta las mujeres conquistarán progresivamente los espacios educativos medios y superiores como una forma de resistencia y rebeldía al orden establecido.

Veamos qué sucede con la Formación Profesional. Como ya se ha mencionado, este nivel de instrucción ha resultado poco atractivo para las estudiantes, pero puede darnos una información más completa de la ausencia de los estudiantes en los institutos de bachillerato.

**Tabla 5.Alumnado matriculado en Formación Profesional**

| | 1970-1971 | 1971-1972 | 1972-1973 | 1973-1974 | 1974-1975 | 1975-1976 | 1976-1977 | 1977-1978 | 1978-1979 | 1979-1980 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Hombres (%)** | 94,87 | 90,94 | 86,16 | 79,75 | 76,02 | 71,14 | 67,82 | 65,73 | 64,55 | 63,18 |
| **Mujeres (%)** | 5,13 | 9,06 | 13,84 | 20,25 | 23,98 | 28,86 | 32,18 | 34,27 | 35,45 | 36,82 |

*Fuente: Elaboración propia. Anuarios Estadísticos. INE*

Estos datos arrojan alguna información sobre las expectativas de los chicos en relación a sus estudios secundarios. Vemos que, efectivamente, la Formación Profesional está masculinizada, pero también apreciamos la entrada progresiva de las

chicas en este nivel. Esta inclinación masculina hacia la Formación Profesional también puede estar relacionada con el menor rendimiento académico durante la EGB o Enseñanza Básica. A medida que se va implantando el nuevo plan estudios diseñado por la Ley General de Educación, se produce una mayor atracción por parte de las mujeres. Es en el curso 1973-74 cuando finaliza la primera promoción los estudios de Formación Profesional de Primer y Segundo Grado.

En 1978 se aprueba la Constitución, vigente en la actualidad, consolidando la *escuela democrática*. El texto recoge diferentes artículos referidos a la educación, en la línea de facilitar ésta a toda la ciudadanía, no sólo los niveles obligatorios sino también los no obligatorios. La Constitución reconoce la no discriminación por razón de sexo y por tanto la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en materia educativa. De alguna forma, la Carta Magna se hace eco del sentir de los movimientos en pro de la igualdad, al igual que sucede a nivel internacional[26]. Es conveniente recordar que la ONU declara 1975 el Año Internacional de la Mujer. La Constitución Española de 1978 reconoce formalmente la igualdad entre los hombres y las mujeres y este reconocimiento se recogerá en las políticas educativas de la nueva España democrática.

La Constitución hace posible que se eliminen barreras jurídicas y legales que habían impedido el acceso de las mujeres a determinados estudios, oficios y profesiones. Durante los primeros años de la democracia, se adapta la Ley General de Educación a los preceptos constitucionales.[27] Entre las medidas que se toman están la generalización de la escuela mixta y la unificación del currículum que, para los responsables públicos, obedecen al principio de igualdad de derechos entre hombres y

[26] No podemos dejar de mencionar el malestar que provocó la redacción de la Constitución entre los grupos feministas por no tener en cuenta la voz de las mujeres. No en vano se habla de "los padres de la Constitución". Pero éste no es objeto del presente estudio.

[27] En 1980 se aprueba la Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) durante el gobierno de la UCD. Es una ley muy conservadora y fue contestada por los grupos políticos de izquierdas, hasta el punto de que el PSOE presentó un recurso de inconstitucionalidad por entender, entre otras cosas, que la enseñanza privada tenía un tratamiento privilegiado. Fue una ley que "pasó a dormir el sueño de los justos" como consecuencia del intento de golpe de Estado en 1981 y la dimisión del presidente del gobierno. Por esta razón y teniendo en cuenta nuestro propósito en este estudio, no le hemos dedicado mucho tiempo.

mujeres. Como ya se ha comentado reiteradamente, la igualdad formal dista mucha de la real, y es el propio sistema educativo el que reproduce el sexismo. Pero no podemos dejar de reconocer el hecho de que cada vez son más las mujeres que acceden a los diferentes educativos, principalmente a la Secundaria, paso previo a su ingreso en la Universidad.

En 1985, el gobierno del Partido Socialista Obrero Español aprueba la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), suprimiendo la LOECE. Desde que gana las elecciones en 1982, este gobierno trata de incorporar experiencias pedagógicas innovadoras, con el fin de atender la diversidad educativa.

En su programa electoral plantea dos objetivos fundamentales en materia educativa: *garantizar el derecho a la educación y elevar la calidad de la enseñanza.* Existe un gran interés en realizar una reforma global del sistema educativo con el fin de hacerlo más democrático y más participativo (FOESSA, 1994). Se sigue manteniendo el derecho a la educación para todas las personas, incluyendo a las residentes en España, y la gratuidad en la enseñanza básica y la formación profesional de primer grado. Se reconoce la participación de todos los sectores afectados en la educación: Estado, Comunidades Autónomas, padres, madres, alumnado, docentes, etc. Igualmente se reconoce el derecho a la libertad de enseñanza: crear y dirigir centros educativos, ideario del centro, elección de centro, libertad de cátedra, libertad de conciencia y no discriminación.

Aunque no hay un reconocimiento oficial de la existencia de la discriminación de género en la escuela, se crea el Instituto de la Mujer en 1983 que nos puede dar indicios de una cierta preocupación por este tema. De hecho, este organismo se encargará de promover campañas de sensibilización para promover la igualdad entre las mujeres y los hombres: defensa de la coeducación, revisión de los materiales escolares, corregir los comportamientos sexistas del alumnado y del profesorado, etc. Así, en 1984, este organismo organiza las Primeras Jornadas sobre *Mujer y Educación* en las que se debate y reflexiona sobre el sistema educativo y el papel que tienen las mujeres en él, como alumnas y como docentes.

En las conclusiones reconocen que en la última década se ha producido un acceso de las mujeres a la enseñanza en igualdad con los hombres, excepto en las carreras Técnicas y en Formación Profesional, aunque persisten los mecanismos de segregación de género: la transmisión de los roles tradicionales de género y los estereotipos. Argumentan que la generalización de la escuela mixta no ha supuesto la implantación de un modelo educativo igualitario, perpetuando el sexismo en la enseñanza. Invitan al estudio y la reflexión por parte del Estado, de los padres, los docentes, y apoyándose en experiencias coeducativas, indagar en otro modelo educativo que no penalice a las estudiantes.

La puesta en práctica de la LODE pone en evidencia algunas limitaciones. Como señala el V Informe FOESSA (1994, pp. 1228-1230), esta Ley ordena la enseñanza obligatoria y no responde a los objetivos propuestos en su título: derecho a la educación. La educación es un derecho humano durante toda la vida. Además, existen otros agentes que intervienen en la educación de los individuos (la televisión, por ejemplo) sobre los que no interviene la ley. No nos resulta ajeno el papel que juegan los medios de comunicación en la transmisión de los estereotipos de género, que inciden en la reproducción del sexismo institucionalizado. En esta línea, durante la celebración de las Primeras Jornadas sobre *Mujer y Educación*, la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación, Carmina Virgili, en su ponencia de inauguración, reconoce que *se debe entender la educación como un proceso mucho más amplio que el sistema educativo.*

La LODE es un paréntesis entre la Ley General de Educación (1970) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Recordemos que España entra a formar parte de la Comunidad Económica Europea en 1986 y debe introducir disposiciones en materia de igualdad. Además la LOGSE se ha considerado como la ley que debía sustituir a la LGE. España había sufrido cambios sociales importantes y el sistema educativo necesitaba de una reestructuración importante (González Pérez, 2008, 2010). Repasamos algunos datos de la presencia femenina en los estudios secundarios durante las dos décadas que transcurren desde una y otra ley.

**Tabla 6. Alumnado matriculado en Bachillerato**

| | 1970-1971 | 1975-1976 | 1980-1981 | 1985-1986[28] | 1990-1991[29] |
|---|---|---|---|---|---|
| **Hombres (%)** | 53,75 | 51,20 | 46,50 | 46,53 | 45,57 |
| **Mujeres (%)** | 46,25 | 48,80 | 53,50 | 53,47 | 54,43 |

*Fuente: Elaboración propia. Anuarios Estadísticos. INE*

Durante estas dos décadas se incrementa el número de estudiantes en la enseñanza secundaria, tanto en la Formación Profesional como en el Bachillerato. Uno de los objetivos de la LGE de 1970 era incrementar los niveles de escolarización. El aumento del número de alumnos en la secundaria es una prueba de ello. Durante el curso 1985-86 se produce la escolarización completa en las edades comprendidas entre los 6 y 14 años, pero es especialmente importante, durante esta década, el aumento de las tasas de escolarización entre los 15 y 18 años (CIDE, 1989, p. 131; FOESSA, 1994, p. 1120). Mª Antonia García de León (1993, p. 153) cifra este crecimiento de alumnado en secundaria, entre 1975 y 1985, en un 75%. La coautora del capítulo, Gloria de la Fuente (1993, p. 148), hablaba de *los elegidos*. Una vez cumplidos los dieciséis años y sin la obligatoriedad de permanecer en el sistema educativo, continúan sus estudios el 60% de los jóvenes, el 40% lo hacen en el Bachiller y el 20% restante en la Formación Profesional. Del análisis de los datos podemos deducir que los estudios de bachillerato son más preferidos por las estudiantes, mientras que los de FP por los estudiantes. Aunque durante el curso 1985-86 se alcanza la paridad en la matrícula de FP (57,56% de los matriculados son chicos, frente al 42,44% de las chicas), no se llega a alcanzar el 50% durante el curso 1990-91. Los estudios de Bachillerato están más orientados a la universidad, lo que nos hace suponer que estas cifras se traducirán en la enseñanza superior.

[28] Durante este curso se imparte de forma experimental 1º del futuro Bachillerato. Es muy poco el alumnado que participa en esta experiencia, 20935 matriculados, siendo el 40,2% alumnas.
[29] El alumnado matriculado en el Bachillerato Experimental se incrementó considerablemente, 92189, predominando los alumnos, 53,04%.

Es incuestionable que la Ley General de Educación y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación hacen posible que ésta sea reconocida como un derecho para todos y para todas. Los datos demuestran que amplias franjas de la población española acceden no sólo a la enseñanza obligatoria, sino que prosiguen en los niveles post-obligatorios.

Esta extensión de la escolaridad ha incidido especialmente en las españolas, haciendo posible alcanzar niveles de autonomía e independencia personal no conocidos por las generaciones anteriores. Las mujeres están presentes en el sistema educativo, pero no en condiciones de igualdad con respecto a los hombres. Se esperaba que la escuela mixta fundiera los dos modelos de educación en uno común a los chicos y a las chicas. Pero lo que se produjo fue una reproducción de los estereotipos sexuales que influirán en las expectativas profesionales de ciudadanos y ciudadanas.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990, tiene como objetivo prioritario introducir mecanismos de compensación con el fin de acabar con las desigualdades de género y lograr una enseñanza de calidad. En este sentido, se dedican diferentes artículos en defensa de la igualdad y la no discriminación de sexo en la enseñanza. Es la primera vez que la legislación española reconoce la discriminación, incluida la de género, e intenta poner los medios para paliarla.

Esta ley es un intento de profundizar en la democracia y en la igualdad de oportunidades. Entre otros objetivos destacamos: una educación obligatoria, primaria y secundaria, el rechazo de cualquier discriminación basada en las diferencias de sexo. La enseñanza básica es gratuita y obligatoria, desde los seis hasta los dieciséis años. Modifica los currícula introduciendo temas o enseñanzas transversales que deben estar presentes en todas las áreas. Estos temas son: educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la salud, **educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos,** educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial. Estos temas se incluyen en la enseñanza obligatoria: primaria y secundaria obligatoria.

La estructura del sistema educativo será:

- *Educación Infantil:* un primer ciclo de 0 a 2 años y un segundo ciclo de 3 a 5 años. No es obligatoria, pero la Administración se compromete a escolarizar a todos los niños en el segundo ciclo, si sus padres lo demandan.
- *Educación Primaria:* comprende desde los 6 hasta los 12 años y está dividida en tres ciclos de dos años cada uno. Es obligatoria y gratuita.
- *Educación Secundaria Obligatoria (ESO):* comprende desde los 12 hasta los 16 años. Es obligatoria y gratuita.
- *Educación Secundaria Postobligatoria:* desde los 16 hasta los 18 años. Se contempla una doble vía:

  *a)Bachillerato:* comprende dos cursos académicos y cuatro modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología. Una vez finalizado, los estudiantes pueden acceder a la Universidad tras superar las pruebas a la misma o a la Formación Profesional de Grado Superior.

  *b)Formación Profesional Específica de Grado Medio:* consta de dos módulos y una vez superados se puede acceder a la Formación Profesional de Grado Superior.

- *Enseñanzas de régimen especial:* Enseñanzas Artísticas e Idiomas.

Al igual que en leyes anteriores, la LOGSE también tiene previsto la correspondencia entre los diferentes niveles, de tal forma que finalizado, por ejemplo, el Módulo 3 de Formación Profesional, el alumnado puede cursar estudios universitarios.

A partir del curso 1991-92 se pone en marcha el calendario de implantación de la LOGSE, comenzando por el nivel más bajo de la educación: Infantil. En el curso 1999-2000, deja de impartirse el Bachillerato Experimental porque en el siguiente se generaliza 1º de Bachiller, extinguiéndose 3º de BUP. La tendencia sigue siendo la

misma hasta finalizar el siglo. Las mujeres siguen estando presentes en el Bachillerato: por encima del 51% de la matrícula en BUP-COU y Bachillerato LOGSE (en el curso 1992-93 comienza a impartirse esta modalidad). Por lo que se refiere al Bachillerato Experimental, van ocupando las mismas posiciones paulatinamente. Si bien durante el primer curso (1985-86) representan poco más del 40%, el último curso impartido como experimental (1998-99) supone algo más del 59% de la matrícula. ¿Cuáles son las razones por las que las chicas no tienen una representación en esta modalidad en sus inicios similar a la que tienen en el antiguo Bachillerato? Una explicación la podríamos encontrar en el androcentrismo del sistema educativo y su preocupación por el rendimiento y/o fracaso escolar. Se ha observado a lo largo de las dos últimas décadas del S. XX, el éxito escolar obtenido por las escolares. Un hecho que se puede calificar de sorprendente si tenemos en cuenta el androcentrismo del conocimiento. Como ya se ha señalado, la escuela mixta ha implicado una mayor adaptación de las chicas a los saberes, "saberes masculinos". Una cuestión que podía jugar en contra de las estudiantes, no se ha traducido en fracaso escolar. Los datos indican el éxito escolar femenino en todos los niveles de instrucción y la mayor proporción de mujeres en estudios superiores. La preocupación por el fracaso escolar, creemos, es una preocupación por el fracaso escolar masculino: los alumnos repiten curso y no finalizan ciclo con más frecuencia. Se han buscado explicaciones al respecto: desde las que consideran que las chicas son más sumisas, más obedientes, y se adaptan mejor a las exigencias escolares; hasta las que creen que las chicas, en la escuela, perciben menos desigualdad que en otra esferas sociales (la familia, el trabajo, por ejemplo) (Instituto de la Mujer, 1988, 1994; Fernández Enguita, 1989; García de León, 1993; CIDE, 2001; CES, 2004). Por esta razón consideramos que las nuevas prácticas educativas, encaminadas a disminuir este fracaso, se ensayen con un mayor número de chicos.

Durante la última década del siglo, los estudios de Formación Profesional tienen el mismo comportamiento que en décadas anteriores: las estudiantes van ocupando cada vez más espacio, pero siguen teniendo un marcado carácter masculino. Tanto en la FP de Primer Grado, como en la de Segundo Grado, la matrícula femenina no llega al 50% del total. Durante el curso 1990-91 comienza a impartirse los Módulos

Profesionales de Nivel II. El comportamiento de la matrícula es similar. Destacar los cursos 1991-92 y 1999-2000: el primero porque la matrícula femenina supera la masculina y el segundo porque la presencia femenina no llega al 30%, el nivel más bajo de las dos últimas décadas.

Hemos comprobado cómo **las mujeres van ocupando masivamente las aulas en la Enseñanza Secundaria en el último tercio del Siglo XX.** Su presencia en el Bachillerato se ha considerado como una de las grandes transformaciones de la sociedad española porque de ésta va depender su acceso a los estudios superiores. Pero lo que realmente nos interesa conocer es la inclinación del alumnado por un tipo u otro de modalidad de estudios secundarios. Esta elección va tener consecuencias en su futuro universitario y profesional. En definitiva, intentamos establecer una correlación entre el género del alumnado y la elección de estudios. Como hemos visto, en décadas anteriores, las mujeres que estudiaban Bachillerato, lo hacían en la modalidad de Letras mayoritariamente (Ballarín, 2001, p. 132). La Ley General de Educación establece un Bachillerato Unificado Polivalente con el fin de eliminar la dicotomía Ciencias/Letras que condicionaba la elección posterior de carrera universitaria. Sin embargo, en el tercer curso, el alumnado debía elegir entre "Opción A": Lengua Española, Latín, Griego y Matemáticas; y la "Opción B": Lengua Española, Ciencias Naturales, Física y Química y Matemáticas. En cada una de las opciones, el alumnado debía escoger tres materias. En la práctica, se tradujo en Ciencias o Letras. El COU también estaba configurado en dos opciones. La opción A con asignaturas obligatorias como Literatura e Historia del Mundo Contemporáneo y a elegir dos materias entre: Latín, Griego, Arte y Matemáticas. La opción B con asignaturas obligatorias como Matemáticas y Física y a elegir dos materias entre: Química, Biología, Geología y Dibujo Técnico. En la práctica se tradujo igualmente en Letras/Ciencias. El hecho de elegir modalidad de bachillerato en el tercer curso puede haber otorgado una cierta ventaja a las chicas. Se cree que la madurez posibilita que éstas no hagan elecciones tan sujetas a los estereotipos sexuales. Esto ha permitido que se haya incrementado la proporción de mujeres que optan por estudios de Ciencias. Y, efectivamente, el porcentaje de alumnas que en el curso 1985-86 eligieron la opción A en tercero de BUP y COU fue en torno al 45-52%. Durante el curso 1966-67, el 60% de la matrícula

en el Bachillerato de Letras era femenina. A pesar de este pequeño cambio para las estudiantes, los chicos siguen huyendo de los estudios relacionados con las Letras: uno de cada tres elige la opción A en tercero de BUP y COU. Estas decisiones marcarán el futuro universitario: feminización de ciertas titulaciones, relacionadas con las áreas de Letras, y masculinización de otras, relacionadas con áreas de Tecnología (Instituto de la Mujer, 1988, p. 108). Esta tendencia continúa con el Bachillerato LOGSE: en todas las modalidades, excepto en la de Tecnología, la presencia de las mujeres es superior a la de los hombres. Para el curso 1998-99, la mayor concentración de alumnas está en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (64,47%), seguida de Artes (60,28%), Ciencias de la Naturaleza y Salud (53,81%), y Tecnología (18,28%) (Instituto de la Mujer, 2001, p. 43).

Como ya vimos, la presencia de las mujeres en la Formación Profesional ha ido aumentando desde la entrada en vigor de la Ley General de Educación. Al igual que ocurre con el Bachillerato, las estudiantes se concentran en unas pocas ramas profesionales. Durante el curso 1985-86, la matrícula femenina en FP se distribuía entre las siguientes ramas: Administrativa, Sanitaria, Peluquería y Hogar. Estas cuatro opciones aglutinan a más del 80% del alumnado femenino en FP. Sin embargo, ellos se decantaron por: Eléctrica, Administrativa, Delineación y Automoción (Instituto de la Mujer, 1988, p. 13; García de León, 1993, p. 283). La feminización y masculinización de estas ramas de FP sigue la misma tendencia hasta el final de la última década del siglo XX. Si se puede apreciar, como informa el Instituto de la Mujer (2002), una cierta ruptura en esta tendencia en los dos últimos cursos de la década de los noventa: el porcentaje de mujeres en las ramas feminizadas ha disminuido y ha aumentado en las masculinizadas. Nuevamente comprobamos el **sesgo de género en la elección educativa** y posteriormente en la elección ocupacional.

Esta división sexual en la elección de estudios ha sido objeto estudio e investigación desde los años ochenta en nuestro país. Como ya hemos visto, la presencia femenina en los estudios de Bachillerato es superior a la masculina desde la segunda mitad de la década de los setenta. Pero la cuestión que se plantea es por qué las chicas y los chicos siguen concentrándose en las mismas modalidades de la educación secundaria. Los datos muestran que ellas son mejores estudiantes, pero siguen alejadas de aquellas

especialidades que las pueden encaminar hacia titulaciones más valoradas en el ámbito profesional. Las reflexiones en torno a este tema se centran en analizar los diferentes mecanismos existentes en la educación. Así se comprueba que la educación mixta no es neutra, puede ser formalmente igualitaria, pero sigue siendo sexista. Como afirmó Marina Subirats (1985), este modelo de educación mixta no responde a la fusión de los modelos masculino y femenino anteriores, sino que supuso la generalización del modelo masculino. El modelo femenino tenía poca entidad e incorporarlo suponía la degradación de la educación masculina. Así se transmiten unos valores determinados, históricamente masculinos considerándolos superiores. Y, paralelamente, se infravalora todo lo que tiene que ver el mundo femenino. En esta misma línea, Inés Alberdi (1985) confirma el sexismo existente en la escuela. Es más, considera que el sistema educativo no será capaz por sí solo de cambiar esta situación puesto que la discriminación hacia las mujeres está tan arraigada en la sociedad que no es percibida. La escuela se limita a reproducir las desigualdades, bien se trate de desigualdades de clase social o de género. La educación de las mujeres es una condición necesaria pero no suficiente para acabar con la desigualdad. Los prejuicios y estereotipos que se transmiten en las diferentes etapas educativas suponen unas barreras que impiden que chicos y chicas se enfrenten en igualdad de condiciones ante las diferentes materias escolares. El currículum escolar es el mismo para los alumnos que para las alumnas, pero no se puede despreciar el papel que juega el currículum oculto: socialización de las niñas para la dependencia y la conformidad, expectativas sociales que encaminan a las mujeres hacia roles de madre y esposa, atención preferente por parte del profesorado hacia los niños, escaso interés en preparar a las alumnas hacia las áreas matemáticas y ciencias, los libros de texto presentan imágenes estereotipadas de los género desanimando hacia el éxito profesional de las estudiantes, la escasez de modelos a los que imitar dentro del propio sistema educativo (ausencia de profesoras en los niveles superiores de la educación, en la dirección de los centros, etc.), etc. Nuria Garreta y Pilar Careaga (1985) analizan el sexismo en los libros de texto de EGB, obteniendo algunos resultados llamativos: es mayor la presencia de personajes masculinos que femeninos, mayor también el protagonismo masculino, la existencia de la división sexual del trabajo en la que aparecen profesiones tradicionalmente

masculinas y femeninas (aunque menos representadas estas últimas). Las autoras (1985, p. 39) consideran que en los textos escolares se sigue ofreciendo un modelo tradicional femenino. La razón de la escasa presencia femenina se debe a que al intentar no presentarla en su rol tradicional de ama de casa, los autores y los editores no saben muy bien cómo y dónde colocarla sin que haga sombra al varón. Se transmiten los mismos contenidos a los chicos que a las chicas, pero a través de los mecanismos del currículum oculto no se educa en igualdad de género. Las niñas que quieran ejercer una profesión realizada o representada por un hombre lo harán con gran inseguridad o adoptarán el modelo masculino perdiendo la aportación femenina. Las imágenes que aparecen en los textos sobre ocupaciones no tienen en cuenta las capacidades de las personas, sino lo que tradicionalmente han realizado hombres y mujeres.

Estudios e investigaciones posteriores (Instituto de la Mujer, 1987; García de León, 1993; Instituto de la Mujer, 2000; Gómez Bueno, 2001; Del Amo del Amo, 2009; González Pérez, 2010; Rodríguez Menéndez, Inda Caro y Peña Calvo, 2014) siguen indicando cómo el **androcentrismo** generalizado en el sistema educativo incide en las elecciones académicas de la juventud. La **invisibilidad de las mujeres en el conocimiento y en la ciencia,** la transmisión de la cultura patriarcal, la utilización del lenguaje sexista, etc., en todos los niveles de la educación, hace que sigamos hablando de una educación sexista y discriminatoria hacia las mujeres. La escuela mixta no ha supuesto la coeducación. La desigualdad no se ha eliminado, sino que se ha legitimado y reproducido, presentándose como natural. Efectivamente la escuela no es la única responsable del sexismo y la primacía de lo masculino en las aulas. Lo que hace la escuela es transmitir los valores, las costumbres, las tradiciones sexistas enraizadas en la sociedad y que también son transmitidos por la familia, la religión, los medios de comunicación, etc., normalizando conductas diferenciadas según el sexo.

La LOGSE, al igual que todas las leyes que regulan la educación en nuestro país, sufre algunas modificaciones en su puesta en práctica con la llegada al poder del Partido Popular en el año 1996. Aunque la Ley sigue vigente, son constantes las críticas y los frenos para seguir avanzando en la investigación y experiencias coeducativas. Años más tarde, en 2002 se aprueba en el Parlamento la Ley Orgánica de

la Calidad de Educación (LOCE), que no será tenida en cuenta en este trabajo, al igual que las regulaciones educativas posteriores.

### 3.1.5.3. Las universitarias españolas en el siglo XX

El cambio de siglo no supone una transformación significativa en la vida de las mujeres españolas durante la primera mitad el mismo, a excepción de algún que otro corto período de tiempo. Como ya vimos en el apartado dedicado a la educación universitaria femenina durante el siglo anterior, la costumbre seguía girando en torno a la conveniencia de que las mujeres tuvieran acceso a los estudios superiores. Invertir en este tipo de educación suponía, en cierto modo, reconocer la valía de las mujeres para el trabajo en el ámbito público. Y efectivamente, se "permite" que éstas ocupen alguno de los espacios de este ámbito con el ejercicio de algunas profesiones. Son profesiones que se ajustan a su "naturaleza": maestras, institutrices, matronas, empleadas de correos, etc. Como se ha señalado, es en 1910 cuando se publica una Real Orden por la que se eliminaba cualquier limitación para la admisión de las mujeres en todos los niveles educativos, tanto oficiales como no oficiales. Como ha sucedido a lo largo de la historia, y sigue sucediendo, la legislación reconoce unos derechos para las mujeres, pero la sociedad tarda en asimilarlos. El reconocimiento del derecho a la educación de las mujeres, en todas sus etapas, no se reflejó de manera inmediata en las cifras de matrícula. Fueron muy pocas las que accedieron, durante las primeras décadas del siglo, al Bachillerato, y muy pocas las que lo hicieron a la Universidad. Se utilizaron de forma sutil diferentes estrategias de cierre y exclusión social para el ejercicio de la profesión. El discurso social legitimaba el orden patriarcal con argumentaciones morales sobre la conveniencia del ejercicio profesional femenino. Pero los obstáculos no impidieron que algunas mujeres siguieran el ejemplo de las pioneras, estimuladas por sus familias de clase media y con solvencia económica. Efectivamente, a partir de 1910, se produce un aumento del número de alumnas que estudian en las diferentes facultades. Al igual que hicimos en el epígrafe anterior, analizaremos la situación de las universitarias españolas durante el siglo XX,

atendiendo a los mismos períodos: desde 1900 hasta 1939; desde 1940 hasta 1970; y desde 1970 hasta fin de siglo.

#### *3.1.5.3.1. Las universitarias españolas (1900-1939)*

La Universidad española de estas cuatro primeras décadas del siglo se rige fundamentalmente por la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano. En palabras de Manuel Puelles Benítez (2008), esta es la primera reforma educativa que se hace en España y que permanece durante algo más de un siglo. Es una norma educativa que rompe con la enseñanza del Antiguo Régimen: en manos de la Iglesia y dirigida hacia los miembros de la nobleza y del clero. Como ya se ha señalado, esta reforma liberal, contempla una enseñanza fundamentalmente pública, abierta a toda la sociedad, una enseñanza secular, pensada para atender las necesidades de la sociedad, organizada y controlada principalmente por el Estado, y articulada en tres niveles: primaria, secundaria y superior. Si bien el Estado se compromete a extender la enseñanza primaria a amplias franjas de la población de modo gratuito, la secundaria y la superior eran un privilegio de las clases medias y altas. Esta Ley va a sufrir diferentes reformas, pero sus principios básicos permanecerán prácticamente hasta la actualidad: la estructura bipolar (enseñanza primaria para las clases populares y enseñanza secundaria y universitaria para las clases media y alta); la coexistencia de la enseñanza pública y la enseñanza privada; la libertad de creación de centros docentes para las enseñanzas primaria y secundaria, y el monopolio estatal para el nivel universitario; la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, en contraposición a la onerosidad y voluntariedad de los demás niveles educativos; la uniformidad de los planes de estudios; la secularización de la enseñanza (es competencia del Estado su ordenación e inspección); la centralización administrativa (2008, p. 9).

La Enseñanza Superior habilitaba para el ejercicio de determinadas profesiones. Ésta se podía cursar en las Facultades, para lo que era necesario el título de Bachiller en Artes; en las Escuelas Superiores para la obtención de títulos de Ingeniería, Bellas Artes (Arquitectura, Pintura, Escultura, Música), Diplomática y Notariado; y en las Escuelas Profesionales, que eran centros específicos en los que se obtenían títulos de

Maestro de primera enseñanza, veterinario, Profesores mercantiles Náutica y Maestros de Obras, Aparejadores, Agrimensores.

La Ley Moyano trata de desarrollar una Universidad estatal, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública (hasta 1900 dependía del Ministerio de Fomento), uniforme en todo el territorio nacional, con protagonismo de los catedráticos, que eran funcionarios del Estado, bien pagados y con alta estima social. Se organiza en distritos universitarios: Madrid (distrito central), Barcelona, Valencia, Sevilla, Valladolid, Granada, Salamanca, Oviedo, Santiago de Compostela y Zaragoza. En 1915 se crea la Universidad de Murcia y en 1927 la de La Laguna. El responsable de cada una de las Universidades y de la enseñanza que se imparte en los distritos es el Rector. Los estudios universitarios se imparten en las Facultades: Derecho, Filosofía y Letras, Medicina, Ciencias y Farmacia. El resto de los estudios que conforman la Enseñanza Superior no tienen carácter de universitarios.

Esta Universidad está pensada para formar docentes, funcionarios y elites políticas. La metodología pedagógica estaba alejada de la que se venía practicando en otras universidades europeas y americanas. Se primaba la docencia, basada en lecciones magistrales y en el uso de textos, no siempre revisados a la luz de los nuevos hallazgos científicos. La investigación, excepto en algunos casos, era escasa. Hubo varios intentos de introducir reformas, con el fin de conseguir una Universidad más moderna, más abierta a las nuevas corrientes de pensamiento, más investigadora. En este sentido tiene una gran influencia la Institución libre de Enseñanza. Este organismo tiene un gran compromiso en la renovación educativa, cultural y social. Sus primeras experiencias se orientan hacia la Universidad, aunque después se extenderán a la educación primaria y secundaria. Hasta la Guerra Civil, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) se encarga de introducir las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas que se estaban desarrollando fuera de España. Así, bajo su influencia, el Estado, crea organismos como el Museo Pedagógico y la Junta para Ampliación de Estudios, de la que dependían el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales o la Residencia de Estudiantes. Estos organismos hacen posible algunas experiencias de reforma científica y educativa como: el Instituto Escuela, las pensiones para ampliar estudios en el extranjero, las colonias escolares de

vacaciones, la Universidad Internacional de Verano de Santander o las Misiones Pedagógicas, tan populares durante la II República. Esta corriente renovadora también se traduce en la promulgación del Real Decreto de Autonomía Universitaria en 1919, que reconoce libertad y autonomía a la Universidad en el campo de la investigación, aunque no era así en la formación de los profesionales. Este Decreto fue derogado en 1922. Durante los años treinta, se implanta la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, se fundan las Escuelas de Estudios Árabes de Madrid y de Granada. En resumen, las propuestas de la ILE iban dirigidas a fomentar la investigación, impartir una docencia más personalizada, a una mayor representación de estudiantes en los órganos universitarios, etc. (Redero San Román, 2002, p. 339).

En este contexto universitario debe desenvolverse la minoría femenina matriculada en las facultades de los diferentes distritos universitarios. En primer lugar, mencionar la disparidad de datos al respecto. Comprobamos que para Consuelo Flecha (2002, p. 212; 2013, p. 85), durante el curso 1900-1901 había 9 mujeres matriculadas en las facultades universitarias, lo que suponía el 0,05% del total de la matrícula, mientras que Pilar Ballarín (2001, p. 91) registra 1 mujer, representando el 0,005% del alumnado. Natividad Ortiz Albear (2003, pp. 246-247) no ofrece datos concretos para los cursos anteriores a 1915/16. En los cursos sucesivos, encontramos algunas coincidencias entre las tres autoras. Desconocemos la fuente de datos que aporta Pilar Ballarín, pero tanto Consuelo Flecha como Natividad Ortiz utilizan la misma fuente: los Anuarios Estadísticos del Instituto Nacional de Estadística. Es posible que las diferencias haya que buscarlas en lo que cada autora considera como titulación universitaria. Por ejemplo, considerar Enfermería o Matrona como carreras universitarias. Recordemos que estos estudios, durante esta época, se consideraban titulaciones profesionales, siendo una opción de la Enseñanza Secundaria. Es a partir de 1926 cuando se exige el bachillerato elemental para cursar estos estudios.

Hasta 1910, la presencia femenina en la Universidad española es testimonial, se matriculan 33 chicas (Flecha García, 2002, 2013). Tienen escasos referentes, pero saben de la existencia profesional de las pioneras que tienen reconocimiento como médicas y farmacéuticas, principalmente. A partir de esta fecha, se abre una nueva etapa en la que los requerimientos para matricularse se simplifican notablemente. El

ingreso de las estudiantes se hace en las once universidades repartidas por el territorio nacional. Las Facultades elegidas son Medicina, Farmacia, Filosofía y Letras, Ciencias y Derecho. Al igual que sucede en otros países, los estudios de Medicina son el pasaporte femenino para entrar en la Universidad. Esta es una de las profesiones que se presta al ejercicio libre, salvando los impedimentos legales que en algunas épocas tenían las graduadas. Para Mercedes Montero (2009a), las mujeres se incorporan a la Universidad cuando esta institución se encontraba en una profunda depresión. Pero, a la vez, fueron tiempos de renovación, inspirados por la Institución Libre de Enseñanza, que tiene un papel importante en el diseño de la educación nacional en todos los niveles. La autora analiza principalmente el protagonismo que tienen dos centros femeninos: la Residencia Teresiana (1914), de la Institución Teresiana, iniciativa católica de Pedro Poveda y la Residencia de Señoritas (1915)[30], iniciativa laica, de la mano de la Institución Libre de Enseñanza. Tanto una como otra propuesta tenían como objetivo la regeneración de la sociedad española a través de la educación superior de las mujeres. Ambos grupos encontraron dificultades para llevar a cabo sus respectivos proyectos. En el ámbito católico se creía que la ciencia alejaba a las mujeres de Dios, y la Residencia de Señoritas contó con menos recursos materiales para el fomento de la educación universitaria que proyectos similares para los varones. La desconfianza hacia la mujer estaba muy arraigada en la sociedad: su función natural estaba en el ámbito privado. Poco a poco la presencia femenina en las aulas universitarias es una realidad, a pesar de las manifestaciones de resistencia a estos cambios. Un ejemplo de ello se produce en 1916 cuando el Rey Alfonso XIII nombra Catedrática de la Universidad Central a la escritora Emilia Pardo Bazán, decisión que no fue aceptada por el Claustro de la Facultad de Filosofía y Letras. Presentando la escritora las mismas condiciones que otros compañeros que habían sido aceptados por el mismo procedimiento. Incluso no se entendía la aspiración de esta mujer por enseñar en la Universidad. Los prejuicios son difíciles de superar, incluso entre aquellos que se

[30] Es ilustrativo el artículo de Rosa Mª Capel Martínez sobre el archivo de esta residencia y lo desapercibido que ha pasado para los investigadores, mientras que la Residencia de Estudiantes ha dado lugar a un sinfín de textos.

llaman intelectuales[31]. No podemos olvidar que España fue uno de los últimos países del ámbito occidental que permitió la educación universitaria femenina.

La década de los veinte conoce un incremento importante del alumnado universitario, en general, y del femenino en particular. Mercedes Montero (2009b, p. 113), calcula que para el curso 1919-20 el 1,5% de la matrícula universitaria es femenina. Este porcentaje aumenta para el curso 1929-30 hasta alcanzar el 5,2%. La proporción de alumnas, en las diferentes universidades españolas, va creciendo paulatinamente hasta llegar a representar casi el 9% de todo el alumnado en el curso 1935/36 (Ballarín, 2001, p. 91; Flecha, 2002, p. 219; 2013, p.85). Pero esta presencia está limitada a determinadas carreras que ofrecían la posibilidad de su ejercicio como profesiones liberales y a aquellas que suponían una extensión de las actividades domésticas: Matronas, Enfermería, Practicantes, Farmacia, Filosofía y Letras, Ciencias, Odontología, Medicina y Derecho (Ortiz, Albear, 2003: 248). Algunas de estas titulaciones tienen un alto grado de feminización (Matronas, Enfermería Practicantes), mientras que otras tienen una presencia femenina testimonial (Derecho). La autora habla también de dos alumnas en Ingeniería Industrial durante el curso 1923/24, que fueron noticia en la prensa. Más tarde, en el curso 1929/30, hay mujeres matriculadas en la Escuela de Ingenieros Agrónomos y en la Escuela Superior de Arquitectura: una en la primera y cuatro en la segunda.

Es importante mencionar la presencia de las mujeres en la Escuela Superior de Magisterio, creada en 1909. El objetivo de esta escuela era formar profesores para las Escuelas Normales y para inspectores de Primera Enseñanza. De las tres especialidades que se podían cursar, las alumnas estaban presentes en la especialidad de Labores (suponían el total de la matrícula), en la de Letras y, por último en Ciencias. Comprobamos, una vez más, cómo la elección de especialidad en una carrera tan feminizada como el Magisterio, tiene un componente de género importante.

Durante los primeros años de la década de los 30 se produce un descenso en la matrícula universitaria, debido a la fuerte crisis económica de los países occidentales,

[31] Son interesantes las referencias y comentarios que se hacen al respecto en el artículo citado de Mercedes Montero. Igualmente se pueden leer algunas reflexiones de intelectuales de la época respecto a la educación de las mujeres en "La mujer en la Universidad Española" de Ángeles Laorden y Pilar Giménez, publicado en *Papers: Revista de Sociología* 9 (1978).

afectando a España. Esta disminución afecta más a la matrícula masculina que femenina. En cualquier caso, la presencia femenina en las aulas universitarias es tan residual (el 6% en 1930) que las variaciones apenas son percibidas. Si comparamos las cifras universitarias españolas con las de países de nuestro entorno, podemos justificar esta invisibilidad femenina. A comienzos de los 30, en Francia el porcentaje de universitarias era del 25,8%; en Alemania del 16%; en Gran Bretaña del 27% (Montero, 2009, p. 323). El gran problema de nuestro país era el analfabetismo femenino. Y este fue uno de los acometidos principales del gobierno de la II República Española. Para lograr la "nueva mujer" era primordial la creación de escuelas para niñas para su escolarización y ocuparse de los niveles de instrucción elementales: primaria y secundaria. También hizo se hizo lo posible por llegar a segmentos más amplios de población femenina con el fin de dotarles de la instrucción básica que les permitiera ganarse la vida. La educación femenina superior fue la asignatura pendiente. A pesar de escaso tiempo con el que contó la República para realizar sus reformas educativas, se hizo todo lo posible por estimular a las mujeres en la ampliación de sus estudios.

Durante este período, se observa la misma tendencia: las chicas hacen carreras "femeninas" (principalmente "de letras") y los chicos hacen carreras "masculinas" (principalmente "de ciencias" y técnicas). La matrícula femenina se va incrementando paulatinamente en las titulaciones de ciencias, pero sin llegar a los niveles de la matrícula masculina. Rosa Mª Merino Hernández (2003b) muestra la tendencia en la elección de estudios por parte de las universitarias durante la República: Matronas, Enfermería, Comercio, Practicantes, Odontología, etc. Se llega a la década de los cuarenta con un 13,2% de alumnas universitarias (Flecha García, 2002, p. 222).

Una de las aportaciones más importantes de la República, y que merece ser destacada, es el impulso a la **investigación científica**, concretamente a la investigación científica de las mujeres a través de becas de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Este organismo, inspirado en la Institución Libre de Enseñanza, se crea en 1907 y permanece hasta 1937. Se pretende desarrollar la universidad y la investigación científica, modernizar la docencia y la pedagogía, además de promocionar y difundir la cultura y el arte. Para ello, desde la Institución

Libre de Enseñanza, se considera que es importante visitar otros países para conocer las experiencias de otros países y trasladarlas a España. La República hace posible que las mujeres accedan en igualdad de condiciones a estas becas, aumentando el presupuesto y el número de alumnas con respecto a años anteriores. Para Mª Jesús Dueñas Cepeda (2003, p. 452), las becadas eran maestras, profesoras de Escuela Normal e Inspectoras de Primera Enseñanza, profesoras de Bachillerato, de Universidad y auxiliares bibliófilas de muesos. Las investigaciones se realizaban en función de su propio trabajo: Psicología experimental y antropológica; Derecho Social; Arqueología; Economía Doméstica y Puericultura; Pedagogía de Anormales; Jardinería Escolar; Canto, etc. Los destinos eran diferentes países europeos y la permanencia variaba entre tres meses y un año.

La autora también analiza la importancia que tuvo, durante la República, la Residencia de Señoritas. Acuden a ella las jóvenes que desean estudiar y no pueden hacerlo en su lugar de origen. Dependía de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas y contribuyó a la creación de una elite intelectual femenina, al igual que lo hizo la Residencia de Estudiantes. Eran muchos los contactos que se mantenían con otros centros extranjeros de similares características y habituales las visitas de personalidades de las ciencias, las artes, la cultura. Si durante el curso 1929/30 estaban internas 205 chicas, en el curso 1933/34 eran 250, 44 de ellas extranjeras. El 57,6% de ellas eran universitarias y el resto eran estudiantes de Magisterio, Conservatorio de Música, Idiomas, preparación de oposiciones, etc. Su función principal era una educación integral de estas mujeres: desarrollo intelectual, moral, físico y social. Se preparaba a esa elite profesional pionera en ocupar posiciones en el ámbito público. Se trataba de mujeres pertenecientes a las clases más acomodadas de la sociedad. A pesar del carácter progresista de esta experiencia, no debemos dejar de señalar que el principio de moralidad estaba presente en el ideario del centro, por lo que no implicaba ninguna alteración del orden social vigente.

Estas experiencias pedagógicas y el incremento de matrícula femenina en la Universidad, hace posible que las mujeres estén presentes en la investigación científica y que formen parte de las sociedades científicas. Se forma un grupo de investigadoras en Física y Química y en Medicina. No son muchas las científicas españolas, tuvieron

que sortear todo tipo de dificultades y romper con algunos de los estereotipos de género, ingresando en las sociedades científicas. Sin embargo, su labor dentro de estas sociedades ha quedado oculta. Estas mujeres se debatían entre la realización de tareas no adecuadas para ellas y seguir ocupando los espacios que la tradición marcaba. Este conflicto solía resolverse abandonando la trayectoria científica cuando se casaban.

Como afirma Mª Cruz del Amo (2009), durante la II República no sólo se produce un incremento cuantitativo y cualitativo de universitarias, sino que se empieza a aceptar con naturalidad la presencia de éstas en las aulas y ejerciendo profesiones para las que les capacita el título obtenido. Y esta presencia en las aulas también se produce como docentes en los institutos, en la Universidad y como inspectoras de educación.

#### *3.1.5.3.2. Las universitarias españolas (1940-1970)*

La Universidad española, al igual que el Magisterio, conoció la represión y las prácticas de depuración de los docentes, durante y después de la Guerra Civil. Fueron muchos los represaliados y los que tuvieron que huir al exilio. Los pocos docentes que quedaron debían realizar unos cursos de orientación profesional y contar con el certificado de adhesión al régimen para poder seguir ejerciendo. Como señala Manuel Redero San Román (2002, p. 340), el franquismo trató de anular todo aquello que pudiera recordar a la Institución Libre de Enseñanza, a la que culpaba de los "males" que había sufrido la enseñanza, en todos sus niveles, en España. La Universidad debía de volver a los valores de la tradición y alejarse de la modernidad: liberalismo, separatismo, anticatolicismo, coeducación y laicismo. La Universidad es otro de los instrumentos de la dictadura para promover la unidad nacional y la espiritualidad católica. Esta situación marca la evolución del saber y el conocimiento universitario, espacialmente durante las primeras décadas. Como ya vimos en apartados anteriores, el franquismo devolvió a las mujeres a épocas que se creían superadas. El sesgo de género estaba presente en todos los niveles educativos. Al igual que ocurría con la Enseñanza Secundaria, no se animaba a las chicas a proseguir estudios superiores. Aunque no se legisló en contra de la presencia de las mujeres en la Universidad, la ideología que impone la dictadura, especialmente durante las dos primeras décadas, anula toda tentación al conocimiento. No existe asociación entre formación

universitaria y ejercicio profesional, dado el convencimiento de que la realización personal de las mujeres depende del matrimonio y de los hijos.

Durante estas tres décadas, la Universidad española estuvo regida por la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943. Esta norma es el resultado del trabajo llevado a cabo desde 1939, con el fin de reordenar todo el organigrama universitario para un mayor y mejor control ideológico. Se trataba de un modelo de Universidad católica, imperial y patriótica. Las facultades son las encargadas de impartir los estudios, quedando excluidas las enseñanzas técnicas. A las facultades tradicionales, Ciencias, Derecho, Farmacia, Filosofía y Letras y Medicina, se añaden la de Veterinaria y Ciencias Políticas y Económicas. Se siguieron manteniendo las doce universidades existentes durante la República, con sus respectivos distritos. La Ley contempla la posibilidad de abrir nuevas universidades en el territorio nacional, con al menos tres facultades. Esto no fue posible hasta finales de la década de los sesenta. Todas las universidades estaban financiadas con cargo a los Presupuestos Generales del Estado, sin apenas autonomía. El poder en la universidad recae sobre el rector, nombrado por el ministro entre los adeptos al régimen, principalmente entre los miembros de Falange, al principio de la dictadura, y entre los integrantes de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP). Todas las decisiones eran tomadas por éste, aunque podía consultar con otros órganos unipersonales y colectivos: vicerrectores, decanos, Junta de Gobierno, claustro, etc. La figura central del conjunto del profesorado era el catedrático, sobre el que recaía todo el poder docente. El resto de las categorías eran secundarias y giraban en torno al catedrático, que debía ser doctor. Este estatus se alcanzaba a través de oposiciones ante un tribunal formado por miembros nombrados por el ministro. El control sobre las cátedras entre la Falange y la Iglesia (Opus Dei, ACNP) suponía influir en la Universidad.

La Ley contempla la Universidad como institución encargada de formar profesionales y el título obtenido, de licenciado, habilitaba para el ejercicio profesional. Pero las facultades también tenían el cometido de formar ideológicamente al alumnado. Igualmente se preveía funciones investigadoras para estos centros, aunque se apostó más por la creación de Institutos de Investigación. De hecho, en los años cuarenta, se separa la docencia de la investigación. En 1939 se crea el Consejo

Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) que viene a sustituir a la Junta de Ampliación de Estudios y a la Fundación de Investigaciones Científicas. El CSIC estuvo controlado por la Iglesia (especialmente por el Opus Dei) y la ciencia estuvo sometida a los dictados del dogma católico. Este organismo tuvo gran influencia en la Universidad, puesto que el presidente de los tribunales que examinaban a los futuros catedráticos pertenecía a él.

El control ideológico de los estudiantes se hizo fundamentalmente a través del Sindicato Español Universitario (SEU), aunque había otras organizaciones encargadas de la misma misión: los Colegios Mayores y la Milicia Universitaria. Durante los primeros años de la dictadura, era obligatoria la afiliación al SEU una vez realizada la matrícula. Lo mismo sucedía con los Colegios Mayores, que eran residencias de estudiantes universitarios, pero a la vez centros de socialización en los valores patrióticos y religiosos dominantes. La Milicia Universitaria sirvió para reclutar futuros oficiales del ejército, bien formados intelectualmente y adoctrinados en los postulados del Movimiento Nacional y del catolicismo. A medida que transcurre el tiempo, estas organizaciones van perdiendo peso en la vida universitaria.

Durante esta primera década, se sientan las bases para la creación de Universidades privadas de manos de la Iglesia católica. En 1940 nace la Universidad Pontificia de Salamanca y dos décadas más tarde, la Universidad de Navarra y las de Deusto y Comillas. Las autoridades civiles apoyaron estas iniciativas.

A pesar del discurso oficial y de todas las estrategias por borrar la historia reciente del país, siguió habiendo mujeres que no aceptaron fielmente los deberes que el patriarcado había impuesto para ellas. Y siguieron ocupando las aulas universitarias progresivamente. Son pocas, pero lo hacen sin descanso. Si revisamos los datos ofrecidos por diferentes autoras, comprobamos la disparidad de los mismos. En lo que coinciden todos ellos es en el incremento porcentual de presencia femenina en las aulas universitarias. Para Mª Antonia García de León (1993, p. 284) y Pilar Ballarín (2001, p. 132) las universitarias en los años cuarenta apenas superaba el 13% del alumnado, en los cincuenta pasaron de un 15 a un 19%, alcanzando un 30% en el curso 1967/68. Estos datos coinciden con los proporcionados por el Instituto de la Mujer (1988, pp. 26-28). Nos aclaran que eran minoría las que acababan los estudios: hasta los años

sesenta no supera el 20% de las matriculadas, llegando en el curso 1968/69 al 33,8%. Laura López de la Cruz (2002, p. 177) afirma que durante el período estudiado, el total del alumnado universitario se multiplica por cuatro, y el de mujeres se multiplica por diez. Aun así, prosigue la autora, las alumnas universitarias siguen siendo minoría: un 12,6% del alumnado en 1940 y un 31% en 1970. Por su parte, Consuelo Flecha García (2002, p. 222) nos ofrece datos de diferentes cursos en los que apreciamos, efectivamente, un incremento en la matrícula femenina y un descenso en la masculina. Reproducimos la tabla:

**Tabla 7. Alumnado universitario (1935-1971)**

| Curso | % Alumnas | %Alumnos |
|---|---|---|
| 1935-36 | 8,8 | 91,2 |
| 1940-41 | 13,2 | 86,8 |
| 1944-45 | 13,9 | 86,1 |
| 1950-51 | 14,8 | 85,2 |
| 1955-56 | 17,6 | 82,4 |
| 1961-62 | 23,4 | 76,6 |
| 1970-71 | 26,6 | 73,4 |

*Fuente: Consuelo Flecha García (2002, p. 222)*

Estos datos muestran que, a pesar de la transmisión del ideal de mujer para el franquismo, algunas mujeres se abren a otro tipo de modelo de mujer. Los estudios universitarios dejan de vistos, por parte de las mujeres de clase media, como un instrumento para una buena alianza matrimonial. Cada vez son más las jóvenes que desean explorar el espacio público a través del ejercicio de una profesión, hay más modelos de referencia, son más las mujeres que animan a otras mujeres a tener expectativas discordantes con lo establecido para ellas. Esta nueva situación se va aceptando como normal porque estas mujeres tampoco descuidan el espacio doméstico que tienen asignado: se siguen ocupando de su marido y sus hijas e hijos.

Hagamos una lectura cualitativa de todos estos datos. En primer lugar, señalar que estamos analizando un largo período de la historia de España, en la que hubo muchos cambios sociales que iremos mencionando. En segundo lugar, los datos de matrícula

universitaria representan a una minoría de los jóvenes, y más minoría de las jóvenes, residentes en España. Es cierto que la Universidad española se ha ido abriendo en estas tres décadas a un número mayor de estudiantes, de orígenes más diversos. Pero también es cierto que, la Universidad estaba reservada para una elite masculina. Este era uno de los objetivos de la Academia: reproducir la clase dirigente. Por esta razón, los años de permanencia en la Universidad, suponía para los jóvenes un tiempo de diversión, de iniciación a la vida adulta, sin presiones ni económicas, ni sociales. Estudiaban los que "podían" estudiar. Judith Carbajo Vázquez (2003, p. 237) asegura que la probabilidad de que un individuo de clase trabajadora llegue a la Universidad no alcanza un 1% entre los años sesenta y setenta. Y continúa señalando: *la influencia de la clase social de origen es más importante que el sexo del estudiante para el acceso a la Enseñanza Superior: una mujer de clase media o alta tiene más probabilidad de acceder a ella que un varón de clase baja.* La titulación universitaria no comportaba mayor y mejor acceso al mercado de trabajo, éste estaba garantizado por la procedencia social. Por tanto, hablamos de una población universitaria homogénea, excepto aquellos casos de estudiantes que procedían de los Seminarios de la Iglesia Católica. El ingreso de los chicos en los Seminarios puede considerarse como una forma de acceder al conocimiento obteniendo una beca. Una vez superado el Bachillerato, incluso la Universidad, muchos de estos jóvenes abandonaban su vocación. Y, como ya hemos visto, esta opción también estaba vetada a las mujeres. Las congregaciones religiosas masculinas preparaban a sus discípulos en el saber y en el conocimiento. Sin embargo esto no sucedía en las congregaciones religiosas femeninas. Por esta razón, las mujeres que cursan estudios universitarios en este período son mujeres pertenecientes a familias de la elite que tienen recursos económicos e interés en que sus hijas adquieran una cualificación que les pueda servir para ingresar en el mercado laboral. Como apunta la autora anteriormente mencionada, *dentro de la clase social que accede a la Enseñanza Superior, las mujeres tienen la mitad de probabilidades que los varones de conseguirlo* (2003, p. 237). Nos parece importante señalar los datos que muestra el *Informe Sociológico sobre la situación social de España* publicado en 1966, sobre las aspiraciones y expectativas que tienen las madres respecto a los estudios de las hijas y los hijos. Un 14% de las madres

encuestadas aspiran a que sus hijas terminen una carrera universitaria, frente a un 22% para los hijos. En este trabajo se alerta de las pocas posibilidades que existen de producirse cambios mientras la actitud de las madres no varíe. Por esta razón suponen que la diferencia educativa entre los hombres y las mujeres continuará en la siguiente generación.

Sin embargo, los datos elaborados por Consuelo Flecha nos muestran esa **conquista** paulatina de las **aulas universitarias** por parte de las mujeres. Este incremento cuantitativo coincide con los cambios que también va experimentando el país y la Universidad española. A medida que la etapa autárquica finalizaba, el incremento de población universitaria era un hecho constatado. Ello se debe al incremento demográfico y al propio desarrollo económico del país que demanda más cualificación. A ello hay que añadir la voluntad por parte de algunos miembros del Ministerio de Educación Nacional de renovar el ambiente universitario, con el fin de conseguir un acercamiento a Europa. Entre el alumnado universitario también se producen movimientos reivindicativos en contra de la dictadura, desde mediados de los años cincuenta.

Otra cuestión importante, en este análisis cualitativo de los datos, es comprobar en qué titulaciones se aglutinan las universitarias. El Informe FOESSA de 1966 indica que hasta la segunda mitad de los años sesenta, las estudiantes se matriculan en: Filosofía y Letras, Farmacia y Ciencias. En el resto de las titulaciones, los porcentajes están por debajo de la media de la matrícula de los diferentes cursos. Filosofía y Letras y Farmacia han sido, en los últimos años, facultades predominantemente femeninas. Durante el curso 1963/64, la proporción de mujeres en la primera facultad era del 62%, mientras que en la segunda era del 53%. Sin embargo, Derecho y Medicina, de tradición masculina, conoce un incremento importante de presencia femenina, aproximadamente del 10%.

Como se ha señalado reiteradamente, desde finales de los años cincuenta, se vienen produciendo en España cambios socioeconómicos a los que no es ajena la Universidad. El objetivo del régimen franquista es modernizar el país, que no democratizarlo, a través del desarrollo económico y despolitizar a la población. Este desarrollo económico trajo consigo una gran demanda de ingenieros y arquitectos. Por esta

razón, uno de los objetivos del Ministerio de Educación Nacional (es en 1965 cuando pasa a denominarse Ministerio de Educación y Ciencia) para la Universidad, desde finales de los años cincuenta y que se prolongará una década, es la reforma de las Enseñanzas Técnicas. Las Escuelas Técnicas se habían convertido en centros muy elitistas, en los que era difícil el ingreso de cualquier estudiante. Esta situación producía cierto malestar entre la creciente clase media que veía en estos estudios una buena salida profesional para sus hijos. Esta tensión trata de resolverse incluyendo estas titulaciones en la Universidad, en dos niveles, Grado Medio y Superior.

La presencia de mujeres en estas Escuelas es nula. Es al final de la década de 1960 cuando comienzan a matricularse, pero son muy pocas las que consiguen el título. Durante el curso 1966/67 la matrícula femenina en la Enseñanza Técnica Superior suponía el 2% y la mitad (1%) consiguió finalizar los estudios (Instituto de la Mujer, 1988, p. 28). Si bien la participación de las mujeres en la Universidad no ha dejado de aumentar, no sucede lo mismo en las Escuelas Técnicas. Las razones pueden estar, por un lado, en la segregación ocupacional que lleva a las estudiantes y a sus familias a elegir estudios cuya salida profesional sea el sector servicios. Por otro lado, los estudios impartidos en estas escuelas comportaban una gran dificultad si se analiza el tiempo que dedicaban los matriculados en finalizarlos y el número de suspensos. Estas argumentaciones pueden explicar las causas de la concentración de alumnas en determinadas titulaciones. Así, según Judith Carbajo González (2003, pp. 238-239), un 94% de las mujeres que llegan a la Enseñanza Superior, se dirigen a la Universidad y un tercio de éstas se matriculan en Filosofía Y Letras. Esta segregación académica y ocupacional será la tendencia hasta la actualidad. Las mujeres irán conquistando algunos espacios tradicionalmente masculinos, pero la brecha educativa sigue presente.

La Ley de 17 de julio de 1956 introduce algunas innovaciones en las universidades, relacionadas con su estructura y con la investigación. En cuanto a la estructura, se crean los Departamentos y aparece una nueva figura de profesor universitario: el profesor agregado. En cuanto a la investigación, se consigue aumentar considerablemente los recursos públicos destinados a esta tarea, creando el Fondo Nacional de Investigación como órgano gestor. Este gesto supone vincular, en cierto modo, la docencia universitaria y la investigación. Pero también es verdad que el

presupuesto destinado a esta última, muchas veces, se destina a complementar el sueldo de los profesores y para la compra de material. A pesar de los esfuerzos, la investigación[32] española sigue sufriendo retraso y precariedad. Si bien las mujeres han estado ausentes del ámbito científico, durante este período, especialmente durante las primeras décadas, se produjo un retroceso en relación a los pequeños avances experimentados con anterioridad a la Guerra Civil. El hecho de que las mujeres opten por estudios de "letras", tanto en Secundaria como en la Universidad, puede explicar la marginación de los laboratorios. Además, como señala Esther Rubio Herráez (1996, p. 19), nos encontramos con un problema al intentar conocer la posición que ocupan las mujeres en el ámbito científico-técnico: los datos estadísticos. Existe gran dispersión de los mismos e incluso, en algunos casos, no están desagregados por sexo. En cualquier caso, la investigación científica no es neutra, y esto se refleja en la escasa presencia de las mujeres en los equipos a lo largo de la historia. Esto no significa que las mujeres no hayan hecho ciencia e investigación, simplemente se han invisibilizado sus aportaciones. Participamos del argumento utilizado por la autora de que en España, hasta principios del Siglo XX, se seguía debatiendo sobre el derecho a la educación de las mujeres. Si éstas consiguen la entrada en la Universidad en 1910, no es de extrañar que no haya científicas durante casi la primera mitad del siglo. Desde este punto de vista, la tradición favorece la participación femenina en este espacio de dominio masculino. Ejemplo de ello es la situación de las científicas italianas. En este país, se permite la incorporación de las mujeres a la Universidad desde la Edad Media, lo que ha hecho posible su actividad en los ámbitos científico, literario y artístico. Ello supone un fuerte estímulo y modelos diferentes de hacer ciencia para las generaciones más jóvenes. También señala la autora, que estudiar obligatoriamente disciplinas científicas y tecnológicas hasta bien avanzada la Educación Secundaria, implica que haya más mujeres que elijan este tipo de estudios en la Universidad.

[32] Debemos señalar que la diferente bibliografía utilizada se refiere a la investigación científica y tecnológica a aquella que se realiza en el campo de estas disciplinas, sin considerar otras Áreas de Conocimiento. Carmen Magallón Portolés (1996) nos recuerda que para el positivismo la ciencia por excelencia es la física, que junto con la química y las matemáticas conforman el paraíso científico. A pesar de que esta idea está puesta en cuestión, siguen teniendo mucho poder.

### *3.1.5.3.3. Las universitarias españolas: hacia la democracia*

Se trata de un período de la historia de España muy amplio por la cantidad y la calidad de los acontecimientos que tienen lugar. Por esta razón, lo analizaremos teniendo en cuenta la influencia de la legislación universitaria y otras medidas que se ponen en marcha con el fin de alcanzar la igualdad de género.

#### A) La Ley General de Educación (LGE)

Comenzamos este apartado analizando la implicación que tiene la Ley General de Educación (1970) en el desarrollo de la Universidad española. Como ya vimos, esta Ley tiene como misión la adaptación de la enseñanza al siglo XX. Se asienta sobre dos principios básicos: la educación contribuye al desarrollo económico del país, y el acceso a la misma está basado en el respeto a la igualdad de oportunidades. Esta Ley sustituye, en el nivel de la Educación Superior, a la Ley de Ordenación Universitaria de 1943. Se producen algunos cambios en la estructura y el funcionamiento de la Universidad española. A la existencia de Facultades, se suman otras entidades como las Escuelas Universitarias, los Institutos Universitarios, los Colegios Universitarios y los Patronatos Universitarios. Se refuerzan otros órganos ya existentes como las Escuelas Técnicas Superiores y los Departamentos. Se reconoce una cierta autonomía a las Universidades, son entidades jurídicas y pueden tener patrimonio; y una "cierta" democratización, permitiendo la formación de claustros más representativos y con ciertos poderes. La docencia se estructura en ciclos, con la obligación de cursar asignaturas optativas. Se fomenta la investigación científica. La falta de una financiación adecuada, la crisis económica, y el final de la dictadura franquista, con una fuerte represión, no conducen a la Universidad moderna que se había proyectado. Así, por ejemplo, los Patronatos, encargados de transmitir las demandas de la sociedad a la Universidad, no ejercen esta función. Los Institutos Universitarios, excepto los de Ciencias de la Educación, no contribuyeron al desarrollo universitario; los Departamentos seguían identificándose con las cátedras, con el consiguiente ejercicio de poder de sus titulares; la autonomía fue limitada, sin llegar a la redacción definitiva de los Estatutos universitarios. Se crean nuevas universidades públicas y varios

Colegios Universitarios (algunos privados); deja de existir la uniformidad en los planes de estudio; la universidad elitista da paso a la universidad de masas; aparece la figura del profesor no numerario (no es funcionario); se dedica más tiempo a la investigación, aunque los recursos siguen siendo escasos.

La forma más frecuente de acceder a la Universidad era tras superar el Curso de Orientación Universitaria (COU) y, en algunos casos, las pruebas de selectividad. Como se ha indicado, los estudios están estructurados en tres ciclos: uno de tres años, obteniendo el título de diplomado universitario, arquitecto técnico o ingeniero técnico; otro de dos años, obteniendo el título de licenciado, ingeniero o arquitecto; y, el tercero, de dos cursos y tras la realización de la tesis, se obtiene el título de doctor. El primer ciclo se puede estudiar en una Facultad o Escuela Universitaria. Pasan a ser estudios universitarios las enseñanzas técnicas de Grado Medio: Escuelas de Arquitectura e Ingeniería Técnicas; las Escuelas Normales, Escuelas Superiores de Bellas Artes, Conservatorios de Música, Escuelas de Arte Dramático, Escuelas de Periodismo, Escuelas de idiomas y Escuelas de A.T.S.

Para los autores del capítulo dedicado a Educación del Estudio FOESSA del año 1975, la necesidad que hay en España de titulados universitarios, que contribuyan al desarrollo económico, hace que la Enseñanza Superior se profesionalice, de tal forma que cambia la concepción que se tiene de la Universidad. Ya no se trata de una organización cultural e investigadora, sino que tiene un carácter más utilitario y pragmático. Como también hemos señalado, tradicionalmente, la Universidad ha sido clasista, en el sentido de que sólo llegaban a ella las clases medias y altas de la sociedad española. Los estudios universitarios han sido el mecanismo más frecuente de reproducción de las clases sociales y de las elites. Siempre han tenido prestigio en nuestro país. El hecho de que, como hemos visto, más amplias capas de población accedan a los estudios secundarios, también ha hecho posible que más jóvenes de extracción más baja, lleguen a la Universidad. Y este hecho afecta especialmente a las mujeres. Pero las consecuencias son perversas: devaluación de los títulos universitarios, desempleo de los titulados, descenso de los salarios, etc. Todo ello ha ido en detrimento del prestigio y del estatus de la enseñanza universitaria, aunque, todavía en esta década, se apreciaba gran estima social. La Universidad que se

encamina hacia la democracia se encuentra entre el modelo europeo, dedicado a la cultura, la investigación, y el modelo americano, dedicado a resolver las necesidades económicas y sociales. El primer modelo se ajusta más a las aspiraciones de las clases altas que tienen y tendrán el poder. El segundo modelo es más propio de las clases más humildes, más vinculadas al mundo del trabajo, de la producción. El debate entre estos dos modelos llevará a la Universidad española a la democratización. Pero este camino estará salpicado de pequeños obstáculos, regulados por una serie de Decretos, que, en algunos momentos, suponen un retroceso para la autonomía y la libertad de las Universidad.

Se crean nuevas universidades y se amplía el número de centros universitarios. Acorde con este incremento, se observa un crecimiento importante en el número de estudiantes universitarios. Así lo reflejan las autoras de *Universidades y Universitarios (1970-1990)* y los autores del IV Informe FOESSA (1983). Pero en este informe también se indica que, a pesar de este crecimiento, España, durante la década de los años setenta, se encuentra por debajo de la media, en términos relativos, del conjunto de los países comunitarios. Eso sí, el crecimiento de la población universitaria española ha sido de tal importancia que la distancia con los países mejor situados, se ha ido acortando. Aun así, para estos autores, no es adecuado hablar de la universidad de masas, ni de la "explosión estudiantil", si tenemos en cuenta que, por ejemplo, para el curso 1975/76, estaban matriculados en las universidades españolas el 12% de los jóvenes con veinte años. Estos datos son similares a los de los países comunitarios. Todo parece indicar que la Universidad sigue siendo un espacio reservado a una minoría, aunque el incremento de alumnado sea imparable en los cursos sucesivos, a un ritmo desigual. Otra cuestión importante, cuando hablamos de este incremento, es señalar que la matrícula no se reparte de manera uniforme por los diferentes centros, ni por los diferentes distritos universitarios. Los universitarios se reparten principalmente entre las facultades y las escuelas universitarias, mientras que las escuelas técnicas superiores apenas han visto alterada la matrícula. Y las universidades que experimentan esta explosión estudiantil son la Complutense de Madrid y la Central de Barcelona.

Desde finales de los sesenta y durante todo la década de los setenta, aumenta el número de universidades públicas, lo que se traducirá en un incremento de la población estudiantil. Aunque bien es cierto que la creación de nuevas universidades está ligada también a la necesidad de educar a una proporción mayor de jóvenes para que contribuyeran a la modernización del país. En palabras de Pérez-Díaz y Rodríguez (2001), se ha producido una retroalimentación de la oferta y la demanda. Es necesario mencionar, igualmente, que se mejora la política de becas y de ayudas sociales que favorece el acercamiento de la juventud española a los estudios superiores. En 1970 había quince universidades públicas o estatales y tres privadas, ligadas a la Iglesia Católica. El alumnado se concentraba principalmente en los centros estatales, más del 96%. Al final del decenio, se incorporan catorce universidades más (Serrano Martínez, 2007).

A lo largo de la década de los años setenta se aprecia un ligero incremento del alumnado universitario en nuestro país. Decimos que es ligero porque se producen alzas y bajas en la matrícula que no han tenido una explicación satisfactoria, excepto para los cursos 1976-77 y 1978-79. En estos dos períodos se produce un descenso debido a la puesta en marcha de las pruebas de acceso a la universidad, para el primero, y la ausencia de ingresos en las aulas universitarias por la implantación del BUP que suponía un año más de estudios, para el segundo (FOESSA, 1983; Instituto de la Mujer, 1988). En cualquier caso, los incrementos de la matrícula universitaria desde 1970 se han atribuido especialmente a la presencia femenina. Si durante el curso 1970-71, las universitarias suponían el 26,6% de la matrícula, en el curso 1975-76 suponían el 36,8%, mientras que en el curso 1980-81 ya era el 44% (Flecha García, 2002, p. 224)[33]. Esta **feminización de las aulas universitarias** va a ser uno de los rasgos que va a definir la Universidad española. Este hecho se señala como un factor de modernización de la sociedad española, más que de democratización de la enseñanza universitaria. Se percibe como una forma de acabar con los privilegios de

[33] Como anteriores ocasiones, hemos apreciado alguna disparidad en los datos, en función de la bibliografía consultada. En algunos casos son diferencias inapreciables, mientras que en otros pueden ser de dos o más puntos porcentuales. Nos referimos a los utilizados por los diferentes Informes FOESSA, el Instituto de la Mujer y autoras y autores diferentes, que apoyándose en la misma fuente, los presentan con las variaciones observadas.

sexo más que de clase (FOESSA, 1983, p. 261). Se han facilitado diversas explicaciones a este hecho:

- El incremento de población en la enseñanza secundaria, especialmente el aumento del número de alumnas que cursan Bachillerato, estudios que tienen como finalidad principal la Universidad.
- La creación de nuevas universidades y nuevos centros universitarios repartidos por el territorio nacional, que favorece la cercanía de los mismos. Ya se ha señalado este hecho como un factor de influencia en el caso de las mujeres. La familia suele ser más proteccionista con las hijas que con los hijos y la cercanía del centro es algo a tener en cuenta en la elección de estudios, abaratando los costes. A este hecho hay que añadir también el incremento de titulaciones y la inclusión de estudios en el rango universitario.
- El creciente credencialismo en la sociedad española. Se otorga gran importancia a los diplomas, especialmente a los títulos universitarios para conseguir un buen trabajo, con buen salario. Además, las titulaciones están conectadas con los mecanismos de movilidad social. Esta situación ha hecho que las familias de clases medias y bajas inviertan en educación para sus hijos e hijas. Es importante señalar que estamos ante una población que reside fundamentalmente en el ámbito urbano.
- La crisis económica de 1973 (la crisis del petróleo). Ante las dificultades de encontrar empleo, la juventud española prolonga su período de formación. La enseñanza se percibe como una actividad positiva. En el caso de las mujeres, la cantidad y calidad de la enseñanza es más decisiva para encontrar un empleo.
- El cambio ideológico sobre las expectativas del rol social de la mujer. Este es el factor que mejor explica el crecimiento del alumnado femenino en la Universidad. Es a finales de esta década y principios de la siguiente cuando empiezan a incorporarse a la actividad pública remunerada las universitarias nacidas en los años cincuenta. Se abren nuevos modelos de feminidad para las generaciones futuras.

La mayoría de las universitarias, que se encaminan hacia la democracia, estudian principalmente en las Facultades, seguido de las Escuelas Universitarias y, por último,

las Escuelas Técnicas Superiores. Bien es verdad que estas preferencias son compartidas por sus compañeros, además de preferir estudios de Humanidades y Ciencias Sociales. Los estudios de "letras" en la Universidad española han sido una tradición. Una tradición relacionada con la escasa y tardía industrialización del país, y con la menor inversión que debe hacer el Estado en comparación con las carreras técnicas. Aunque el número de estudiantes que se dirige a las Escuelas Técnicas Superiores es pequeño en relación a otro tipo de centros universitarios, las diferencia entre la matrícula femenina y masculina delata la educación recibida y la reproducción de los estereotipos de género. A lo largo de toda la década no llega al 2% del total de la matrícula femenina universitaria (Instituto de la Mujer, 1988, p. 154).

Los años setenta, como hemos visto, están plagados de cambios importantes para la sociedad española. Estos cambios también afectan a la Universidad. Los procesos democratizadores incluyen a todas las esferas sociales. Además, como es sabido, el sistema educativo es una pieza clave en la transformación de la sociedad. Desde el ámbito universitario se venía demandando la democracia y la igualdad de oportunidades desde años atrás. La Constitución de 1978 recoge ese sentir, en algunos aspectos, por eso es necesario adaptar la legislación universitaria a la nueva sociedad democrática. Así en 1979 se presenta en el Congreso de los Diputados el Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria (LAU). Se reconoce que la universidad se encontraba en una situación crítica: muy politizada, con un elevado número de graduados desempleados. Este Proyecto mantiene la estructura de los estudios universitarios contemplados en la LGE, por lo que las Escuelas Universitarias siguen teniendo su protagonismo. Los planes de estudio estarían elaborados por las propias universidades manteniendo un tronco común de asignaturas obligatorias y ofreciendo optativas. Estos planes debían adaptarse a las exigencias de la sociedad. Por esta razón se contempla que los Colegios Profesionales puedan colaborar en la elaboración de los planes. El objetivo fundamental es preparar profesionales para la sociedad. Se permite la libertad de cátedra por lo que cada discente puede hacer su programa de contenidos. Los gobiernos autonómicos con competencias en materia de educación superior tendrán un papel importante en lo que se refiere a la homologación de los planes de estudio. Sin embargo, todo este trabajo se vio frustrado y la primera legislación democrática

universitaria no fue aprobada (Infante Díaz, 2010). Esta situación implicó que la Universidad siguiera rigiéndose por la normativa aprobada durante la dictadura. Será con la aprobación de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) en 1983, cuando la Universidad española conozca una transformación importante, cambios que se perciben hacia el final de la década.

A lo largo de la década de los ochenta el alumnado universitario no ha dejado de aumentar. Este incremento se debe, en buena medida, a las estudiantes. Según datos del Instituto de la Mujer (1994: 32-36), desde el comienzo de la década, el número de universitarias se ha incrementado en un 82,3%, mientras que el de universitarios ha aumentado un 47,4%. De hecho, la paridad en la matrícula se alcanza en el curso 1980-81 y a partir de este momento la presencia femenina en las aulas universitarias irá creciendo llegando a ser más de la mitad de la población estudiantil. Pero esta presencia femenina mayoritaria hay que matizarla en función de otros datos que nos siguen revelando las asimetrías de género. Durante el curso 1984-85 se produce una equiparación de matrícula en las Facultades y en las Escuelas Universitaria, pero las aulas de las Escuelas Técnicas Superiores siguen siendo masculinas. En el curso 1989-90, la matrícula femenina en estos estudios es poco más del 19% del total. Aun así, desde el comienzo del período, la matrícula prácticamente se triplica. Es interesante mencionar lo señalado tanto por el Instituto de la Mujer (1988) como por García de León y García de Cortázar (1992) y es que desde los años setenta la matrícula masculina en las Escuelas Técnicas Superiores ha ido descendiendo.

La elección de estudios va a estar influida por una serie de factores que afectan por igual a chicas y a chicos: la modalidad de Bachillerato (Ciencias o Letras), las titulaciones ofertadas en el distrito universitario más cercano, los "numerus clausus" impuestos para determinadas carreras, las calificaciones obtenidas y las condiciones familiares (clase social, profesión del padre y de la madre, número de hermanos /as, etc.). Se observa la existencia de "estudios femeninos", "estudios masculinos" y estudios elegidos por un número similar de estudiantes de ambos sexos. Se denominan "estudios femeninos" aquellos por los que optan de forma más numerosa las mujeres y aquellos en los que dejan de inscribirse los hombres. Y viceversa, los "estudios masculinos" son aquellos por los optan mayoritariamente los hombres y aquellos en

los que dejan de inscribirse las mujeres. También se puede hablar de titulaciones "mixtas" en las que el número de alumnas y alumnos está equilibrado. Los datos aportados por el Instituto de la Mujer (1988, 1994, 2008), García de León y García de Cortázar (1992) y García de León (1993) nos indican que las preferencias por los estudios no han variado sustancialmente en relación a la década de los setenta. Tanto las universitarias como los universitarios siguen condicionados por los modelos de feminidad y masculinidad vigentes en el sistema patriarcal. Las elecciones realizadas en el Bachillerato y en la titulación universitaria vienen determinadas por estos modelos. Por áreas de conocimiento, ellas son mayoría en Humanidades y Ciencias Sociales junto a Ciencias Médicas o de la Salud. A lo largo de los ochenta se produce un equilibrio en el Área de ciencias Exactas y Naturales. Dentro de esta área se incluyen titulaciones como Ciencias Biológicas, Físicas, Geológicas, Matemáticas y Químicas. Sin embargo, aunque se produce un aumento de matrícula femenina, el Área de Ingeniería y Tecnología continúa siendo un reducto masculino.

Igualmente encontramos diferencias en el tipo de carrera por la optan. Por Facultades y Colegios Universitarios, la mayor participación está en Farmacia, Filosofía y Letras, Filosofía y Ciencias de la Educación, Geografía e Historia y Psicología. En las titulaciones donde tienen menos presencia es en Ciencias, Ciencias Físicas e Informática. Las titulaciones de Ciencias y Filosofía y Letras han desaparecido como tal a partir de la segunda mitad de los años ochenta. Se han especializado en diferentes carreras, aunque en algunos casos las facultades continúen conservando el nombre.

En cuanto a las titulaciones que se imparten en las Escuelas Universitarias, las feminizadas son Enfermería, Trabajo Social y Profesorado de EGB. Sin embargo, la presencia femenina en las Escuelas Universitarias Técnicas se sitúa en torno al 15%, dato que puede alentar al optimismo porque en una década (desde 1981-82 hasta 1989-90) se ha duplicado. Ingeniería Técnica Agrícola, Ingeniería Técnica Forestal y Arquitectura Técnica, son las que han contado con más alumnas. Las Escuelas Técnicas Superiores también son espacios masculinos, a pesar del incremento de matrícula femenina desde 1975. Ingenieros Químicos, Arquitectura e Ingenieros Agrónomos son las titulaciones técnicas más demandadas por las estudiantes.

La inclinación de las jóvenes por este tipo de titulaciones está previamente condicionada por su condición femenina. Y en este aspecto se encuentran semejanzas con el alumnado de origen social humilde. El denominador común es el desconocimiento por parte de las familias del sistema educativo superior que deja más libertad a los hijos y las hijas en esa elección. Las universitarias de los años ochenta no tienen todavía referentes de muchas profesiones desarrolladas por mujeres. Estamos en la fase de "las pioneras" (García de León, 1993). Además, la mayor parte de estas universitarias son hijas de mujeres "inactivas", es decir amas de casa. Y esta es una diferencia a tener en cuenta con respecto a sus compañeros: tienen referentes masculinos y herencia paterna profesional.

Es importante mencionar que estudios que en los años setenta tipificábamos de masculinos, como Derecho, Medicina, Económicas, Empresariales, una década más tarde han sufrido un cambio de imagen significativo por la presencia creciente de mujeres. Este cambio afecta no sólo a la titulación sino también a la propia profesión, creando nuevos modelos de ejercicio profesional. Este hecho, analizado en su contexto, la España de los ochenta, podía hacer pensar que la sociedad española estaba dando pasos de gigante a favor de la igualdad entre las mujeres y los hombres. Después de la situación sufrida por las mujeres durante la dictadura, sería una cuestión de tiempo que las mujeres pudieran ocupar espacios tradicionalmente masculinos. Ya se estaban afianzando en las aulas universitarias y poco a poco conquistarían otros ámbitos. Como veremos, el futuro de las españolas no ha sido tan prometedor. Los mecanismos de cierre y exclusión social han funcionado para que la segregación siga siendo una realidad. A medida que aumenta el número de mujeres en los niveles superiores de instrucción los títulos universitarios se devalúan. Lo mismo sucede con las profesiones, cuando una profesión se feminiza, pierde prestigio y los hombres huyen de ella. También sucede que, en su afán de ocupar profesiones de prestigio y lucrativas, los hombres van dejando aquellas que no les reportan estos beneficios, que son adoptadas por las mujeres. Es lo que algunos autores (Díez Gutiérrez; Terrón Bañuelos; Valle Flórez; Centeno Suárez, 2003) denominan "política de tierra quemada", es decir, las mujeres aceptan los desechos de los hombres.

### B) La Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU)

En el año 1982, el panorama político cambia notablemente: gana las elecciones generales el Partido Socialista Obrero Español. Es a partir de este momento cuando en España se produce una transformación social de relieve. Era evidente la necesidad de una reforma de la Enseñanza Superior. Se trataba, en primer lugar, de cumplir con lo dictado por la Constitución en materia de autonomía universitaria, y de equiparar los estudios al ámbito europeo, dada la posible entrada de España en la CEE. Pero, además, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) pretende reformar la rigidez de los planes de estudio vigentes para una mejor adaptación de los profesionales a las necesidades del mercado de trabajo. Otro de los objetivos es mejorar el rendimiento escolar del alumnado que presentaba elevadas tasas de fracaso y abandono de los estudios. Los Centros pierden el protagonismo adquiriéndolo los Departamentos, que serán unidades de docencia y de investigación. En estas unidades se aglutinarán diferentes Áreas de Conocimiento afines. Se crean nuevas Titulaciones. El estudiante, a través de la libertad curricular, puede configurar su currículo. Las enseñanzas se contabilizan en créditos y se introduce la "libre elección", además de conservar la optatividad. Se fija la duración de los estudios en un mínimo de 300 créditos y máximo 450 para las licenciaturas. Una de las aportaciones más novedosas es la transversalidad de las titulaciones: cursar un primer ciclo y acceder al segundo de otra titulación, realizando en algunos casos complementos de formación. Los planes de estudio seguían manteniendo su estructura piramidal: primero, segundo y tercer ciclo. La correspondencia sería: diplomatura, licenciatura y doctorado. De alguna forma se refuerza el papel de las Escuelas Universitarias que imparten el ciclo corto y que posibilitan la incorporación rápida al mercado de trabajo.

Se abrió el debate en torno a la puesta en marcha de la LRU. Los estudiantes protestaron porque veían peligrar sus puestos de trabajo por los profesionales de otros países. Los titulados de primer ciclo pedían aumentar en otro curso su formación con el fin de adquirir una mayor profesionalización. Sin embargo, la idea latente de la Ley era acortar en un año las licenciaturas. A pesar de las movilizaciones por parte de la comunidad universitaria y de las críticas de otros sectores de la sociedad, la LRU se

pone en marcha, iniciándose la reforma de los planes de estudio en el curso 1986-87. En el año 1990, el Consejo de Universidades deja en manos de cada una de las universidades la duración de los estudios, apelando a la autonomía universitaria. Para Jorge Infante Díaz (2010) esta decisión respondía al espíritu de la LRU, que trataba de buscar la competitividad entre las universidades públicas y justificar la entrada de las privadas. Se trata de hacer unas universidades más atractivas que otras, por su especialización en determinada líneas, por la duración de los estudios, por la oferta de materias. Se crea, además el distrito único, se transfiere la competencia universitaria a las Comunidades Autónomas. La educación universitaria se descentraliza, encargándose de ella el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades. Todas las estrategias iban dirigidas a atraer al alumnado, y, por tanto, los recursos económicos para mantener la institución. Una buena gestión era fundamental para no perder protagonismo. De este modo también se abrió la puerta de la universidad a la financiación externa, fundamentalmente para los estudios de postgrado.

El número de universidades sigue creciendo, tanto las públicas como las de carácter privado. Entre el año 1980 y el año 2000 se crean 19 universidades públicas, que sumadas a las 29 existentes, se crea una red de 48. El ritmo de crecimiento fue intenso hasta el segundo lustro de los noventa. Pero aun así desde 1970 hasta el comienzo del siglo XXI se triplica el número de universidades públicas. A partir de esta fecha, la tendencia se detiene. La idea es que cada Comunidad Autónoma cuente con una universidad pública. Una vez conseguido este objetivo, en aquellas regiones pluriprovinciales, cada capital de provincia ha presionado para tener la suya. Y así también ha sucedido con centros urbanos, que bien por su tamaño demográfico, bien por la saturación de los centros universitarios existentes en la capital, exigen sus propias titulaciones. Esta distribución espacial de centros universitarios trata de facilitar el acceso a los estudios superiores a amplias franjas de población juvenil. El debate, para muchos autores, está en torno a la conveniencia de esta política. Pero este tema queda fuera del alcance de este trabajo.

Por su parte, las universidades privadas en España siguen otro ritmo de crecimiento diferente. En 1970 se parte de tres y hasta 1990 se cuenta con cuatro en total. Todas

vinculadas a la Iglesia católica. Es a partir de esta década cuando la tendencia se hace más dinámica: este tipo de centros no ha dejado de crecer proporcionalmente de forma más fuerte que los centros estatales. A comienzos del presente siglo se cuenta con 14 universidades privadas, y se ha seguido ampliando la oferta hasta la actualidad.

Desde 1970, la proporción de población universitaria en los centros privados ha permanecido prácticamente inalterable, en torno al 4%. Pero a partir del año 2000, la matrícula en la enseñanza superior privada no ha dejado de crecer, superando el 10% del total de matrícula universitaria después de 2007 (Serrano Martínez, 2007; INE, 2012). Este ascenso de población universitaria en los centros de carácter privado a partir del año 2000 está relacionado con la progresiva devaluación de la enseñanza universitaria pública, con la oferta de titulaciones y con la divulgación de la idea de mayores oportunidades de empleo para la juventud graduada en estas universidades.

La matrícula femenina en las universidades privadas ha sido proporcionalmente mayor que la masculina desde los años ochenta. Más de la mitad del alumnado son mujeres, incluso en los cursos en los que las mujeres no suponían la mitad de la población universitaria. Además se produce una situación inversa cuando comparamos la evolución de matrícula de las universidades públicas y las privadas. Si bien el número de universitarias no ha dejado de crecer desde los setenta, y en los centros universitarios estatales cada vez hay más alumnas, en los centros privados no sucede lo mismo. Se produce un descenso en la matrícula entre los ochenta y los noventa, con un repunte posterior pero sin alcanzar las cifras iniciales. La elección de este tipo de universidades se debe a la sobreprotección que los padres dispensan a las hijas, en la creencia de que existe mayor control y cuidado que en los centros estatales. Es un traspaso de la tutela paterno-materna hacia los profesores-tutores. A medida que la sociedad española ha ido avanzando en la incorporación de los valores de la igualdad de género, que las mujeres son más visibles en los espacios públicos, se han relajado algunos de los mecanismos de control hacia las jóvenes. Esto explica el ligero descenso de matrícula femenina que han experimentado las universidades privadas en los años noventa.

Es en 1993 cuando se ponen en marcha los nuevos Planes de Estudio diseñados por la LRU. Previamente se habían discutido otras cuestiones: estatutos universitarios,

profesorado, retribuciones, etc. Se entraba en un período de recesión de la economía española, con una elevada tasa de desempleo, sobre todo juvenil. Esta situación supone que la Universidad se convierta en un refugio, esperando tiempos mejores. La reforma debe hacerse a "coste cero", lo que limita, por ejemplo, la contratación de profesorado para hacerse cargo adecuadamente de los créditos teóricos y prácticos (estos últimos debían impartirse en grupos más reducidos). Una de las respuestas del Ministerio para resolver el problema de la financiación fue transferir las competencias universitarias a las Comunidades Autónomas, lo que no dejó de suponer un empobrecimiento y una devaluación de los títulos universitarios públicos. Se hacen algunas modificaciones de la LRU, a través de decretos (1994, 1996, 1997, 1998), con el fin de adaptarla a las nuevas circunstancias sociales que se viven en el país.

Durante toda la década de los noventa la proporción de mujeres que accede a la universidad continúa incrementándose, aunque a un ritmo inferior. Se finaliza el siglo con un 53% de universitarias, cifra que no se modifica desde 1996. Se trata de jóvenes residentes en el ámbito urbano, cuyos padres tienen un nivel educativo superior a las generaciones anteriores, especialmente las madres, jóvenes que tienen mayor oferta educativa universitaria y más cercana. Este dato de presencia femenina en las aulas universitarias está por encima de la media de los países de OCDE (50,3%), y es similar al de los países del entorno español. Países que cuentan con porcentajes inferiores de mujeres universitarias son: Alemania (47,4%), Japón (44,7%), Suiza (41,7%), Turquía (39,6%). La mayor participación femenina se da en los países nórdicos (Islandia cuenta con una participación femenina del 62%) y en Nueva Zelanda (59%) (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001, p. 104). Para el Consejo Económico y Social (2003), España es el tercer país de la Unión Europea con mayor tasa de escolarización universitaria femenina para el grupo de edad de 18 a 21 años (40%).

Según datos del Instituto de la Mujer (2001a; 2001b, p.20), las universitarias españolas de los noventa se matriculan en Ciencias de la Salud (más del 70% de la matrícula), Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Experimentales. Se puede hablar de una feminización de las tres primeras Ramas de Conocimiento, ya que la presencia femenina supone más del 60% de la matrícula. Las Ciencias Experimentales cuentan con una matrícula femenina superior al 50%. Sin embargo, la

presencia de mujeres en las carreras Técnicas sigue siendo minoritaria, no alcanzando el 30% de la matrícula. Este dato puede ser satisfactorio si tenemos en cuenta que en Europa la presencia de las mujeres en las carreras técnicas es de un 15% (López de la Cruz, 2002). Las mujeres españolas que se acercan a este tipo de estudios lo hacen en mayor mediad en las Escuelas Técnicas Superiores. Como curiosidad, apuntar que suponen casi el 70% de la matrícula en las Diplomaturas. Si adoptamos una visión optimista en el análisis de estos datos, apreciamos cómo a lo largo de los años noventa se produce una cierta tendencia al decrecimiento de la feminización y masculinización de los estudios. Así, por ejemplo, el porcentaje de mujeres en las carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas ha crecido, mientras que ha disminuido en las de Humanidades.

**Tabla 8. Alumnado universitario (1970-2000)**

| Curso | % Alumnas |
|---|---|
| 1970-1971 | 26.6 |
| 1975-1976 | 36.8 |
| 1980-1981 | 44 |
| 1985-1986 | 49.5 |
| 1989-1990 | 50.7 |
| 1994-1995 | 52.52 |
| 1999-2000 | 53.2 |

*Fuente: Instituto de la Mujer, 1988, 1994, 2001; Flecha García, 2002*

Como podemos apreciar en esta tabla resumen, el siglo XX finaliza con una Universidad española cuyas aulas son ocupadas por mujeres en mayor medida que por los hombres. Es espectacular el incremento que se produce en la década de los ochenta, duplicando su presencia con respecto a la década anterior. Durante los años noventa, el incremento de matrícula femenina se ralentiza, aunque es el doble que la matrícula masculina (CES, 2003). Y este dato se celebra como un éxito de la democracia y de las políticas de igualdad de oportunidades llevadas a cabo por los sucesivos gobiernos. Es un hecho constatado que a medida que las mujeres se hacen hueco en los diferentes niveles educativos, llegan a conquistar el superior. El proceso de consolidación de la

democracia comienza a partir de los años ochenta. Y es también el punto de partida para la toma de decisiones, por parte de los poderes públicos, que tienen como objetivo la igualdad de género. Como se ha señalado en un epígrafe anterior, en el año 1983 se crea el Instituto de la Mujer como organismo autónomo y que tiene encomendadas iniciativas encaminadas a *eliminar las desventajas de las mujeres respecto de los hombres en todos los ámbitos de la vida social, cultural y política* (Grañeras Pastrana y Mañeru Méndez (coord.), 2007, p. 20). Desde el Instituto se ponen en marcha una serie de planes de actuación cuyo objetivo es eliminar los obstáculos que impiden la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres, especialmente en el ámbito educativo. Desde este momento hasta el final del siglo se firman tres documentos:

- I Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-1990). El objetivo es alcanzar la igualdad real en el ámbito educativo entre mujeres y hombres, puesto que la igualdad formal ya estaba reconocida. Se pretende intervenir en la política educativa para promover el acceso de las mujeres a la educación superior, y al ámbito profesional. Asimismo, se pretende acabar con la transmisión de estereotipos sexistas en el currículo, en los materiales didácticos y en las actitudes del profesorado.

- II Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1993-1995). Se centra en desarrollar **acciones positivas** con el fin de modificar los comportamientos y actitudes sexistas presentes en currículo oculto. Se insiste, entre otras cosas, en la participación de las niñas en las actividades deportivas, y en la educación y la formación de las mujeres adultas.

- III Plan de Igualdad (1997-2000). Se sigue insistiendo en la participación femenina en las actividades físico-deportivas. Y, al igual que en los documentos anteriores, se promueven los estudios y las investigaciones relacionados con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos, comprobamos que una mayor educación y formación de las mujeres no significa haber alcanzado la igualdad de oportunidades.

Todavía, y estamos comenzando un nuevo siglo, la elección de estudios sigue marcada por los estereotipos de género. Y esta es una característica compartida con las universitarias de otros países europeos. Hay menos mujeres matriculadas y graduadas en las Áreas de Ciencias y Tecnología. Es cierto, que las chicas españolas se han ido acercando tímidamente a las titulaciones masculinas, pero no podemos decir lo mismo de los chicos, no se percibe ese acercamiento a las titulaciones femeninas. El estereotipo de "mujer cuidadora" está muy presente en la elección de carrera universitaria para su posterior ejercicio profesional. Esta imagen está asociada al modelo de familia tradicional que identifica a las mujeres como madres y cuidadoras. De ahí que titulaciones como Magisterio, Enfermería, Trabajo Social, Psicología, etc., estén feminizadas.

**C) La Ley Orgánica de Universidades (LOU)**

En el año 1996 gana las elecciones generales el Partido Popular y se ponen en marcha una serie de iniciativas para mejorar el sistema educativo en todos sus niveles. El objetivo de las propuestas era mejorar la calidad de la enseñanza. En el año 2000 vuelve a ganar las elecciones el Partido Popular y empiezan las reformas educativas. La LRU da paso en el año 2001 a la Ley Orgánica de Universidades, reformando la educación universitaria. La estructura de las enseñanzas universitarias se organiza en ciclos:

1. Enseñanzas de primer ciclo (ciclo corto), de dos o tres años de duración, superando entre 170 y 180 créditos. Al finalizar se obtiene el título de Diplomatura, Ingeniería Técnica o Arquitectura Técnica.
2. Enseñanzas de primer y segundo ciclo (ciclo largo), de cuatro, cinco o seis años de duración, debiendo superar entre 300 y 450 créditos. La duración de cada ciclo es de al menos dos años (dos o tres años el primer ciclo y dos el segundo ciclo, excepto Medicina, Ingeniería y Arquitectura, que se eleva a tres. Al finalizar se obtiene el título de Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura.

3. Enseñanzas sólo de segundo ciclo, de dos años de duración, en los que debe superarse de 120 a 150 créditos, obteniéndose el título de Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura.

4. Enseñanzas de tercer ciclo, de uno o dos años de duración, superando un mínimo de 32 créditos. Al finalizar se obtiene el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), que permite presentar la tesis doctoral para obtener el título de Doctor.

Las enseñanzas universitarias se agrupan en cinco ramas: Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Enseñanzas Técnicas (Grañeras Pastrana, 2009, p. 23).

La Ley Orgánica 6/2001 de Universidades surge, conforme se recoge en la *Exposición de Motivos* de la misma, como respuesta a los cambios experimentados en el sistema universitario español en las últimas décadas, fruto no sólo de los retos planteados por la generación y transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos sino también por los derivados de la propia sociedad del conocimiento del nuevo milenio. En suma, se persigue la consecución de una docencia de calidad y una investigación de excelencia. Además, en este capítulo de la *Exposición de Motivos*, la LOU establece como una de las finalidades a alcanzar por la Universidad española el *integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio europeo que se está comenzando a configurar.* Y es que esta Ley nace en un contexto de cambio promovido por la Unión Europea, en un intento de adecuar la enseñanza superior al denominado Espacio Europeo de Educación Superior. Este proceso nace en el año 1998 y culmina en el año 2010. En 1999 se celebra una conferencia en Bolonia que cuenta con la participación de 30 Estados europeos (entre ellos España), no sólo de la Unión Europea. En este encuentro se redacta un documento, la Declaración de Bolonia, que sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, con dos objetivos prioritarios: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del

mundo. Aunque se celebraron más cumbres y reuniones en años posteriores, a la reforma educativa se le conoce popularmente como Plan Bolonia.

Esta nueva situación implica llevar a cabo varias reformas normativas para alcanzar los objetivos propuestos. En septiembre de 2003 se establece el Real Decreto para implantar el sistema de créditos (ECTS), así como la Normativa para la emisión del Suplemento al Diploma de las titulaciones a extinguir y, en enero de 2004, aparece el Real Decreto que regula la homologación de planes de estudios de títulos de carácter oficial. En enero de 2005 fue aprobada por el Gobierno la normativa que regula dicha enseñanza. En este proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, se aprueba en 2007 la Ley Orgánica de modificación de la LOU, y el Real Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Se adopta un sistema basado en dos niveles principales: estudios de Grado y estudios de Posgrado. Este segundo nivel comprende dos ciclos: máster y doctorado. Igualmente, se modifican ligeramente las ramas de conocimiento en las que se engloban los títulos de grado: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura. La implantación del nuevo sistema se fue haciendo gradualmente, conviviendo con los planes de estudio de la LOU. Es en el curso 2008-2009 cuando comienzan las nuevas enseñanzas de grado, y en el curso 2010-2011 finaliza la oferta de plazas de nuevo ingreso para el primer curso en las titulaciones a extinguir. En el curso 2011-2012 se gradúan los primeros universitarios del Plan Bolonia.

El nuevo siglo comienza con una diferencia de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. En el curso 2001-2002, éstas representaban el 53,6% de la misma. Si bien Consuelo Flecha (2002) reconocía que no sería fácil ni recomendable superar el 53% de la presencia en las aulas, comprobamos que se rompe ese techo a medida que transcurre el decenio. Es cierto que desde la segunda mitad de los noventa, la proporción de mujeres en la universidad se mantiene constante, aunque en términos absolutos haya crecido. En el curso 2005-2006 la diferencia sigue creciendo, ellas son el 54,3% de la matrícula, y en el curso 2009-2010 son el 54,4%. Estos datos (Grañeras Pastrana, 2009; CES, 2012) muestran la solidez de la paridad en las aulas universitarias españolas en el primer decenio del siglo XXI. Sin embargo, en este periodo la matrícula femenina en España ha descendido en relación con la de los países de

nuestro entorno, que se ha incrementado ligeramente. Asimismo, la proporción de población femenina con titulación universitaria ha crecido menos que en otros países.

La distribución del alumnado sigue siendo diferente en función del sexo. Continúa la tendencia, las alumnas tienen mayor presencia en las Diplomaturas y Licenciaturas que en Arquitectura e Ingenierías Técnicas Superiores. Durante los primeros años del siglo, su participación es superior a la de los alumnos en cualquiera de los ciclos en todas las titulaciones (largo, corto o segundo ciclo), excepto en las enseñanzas técnicas. Aun siendo minoría en este tipo de estudios, prefieren matricularse en los estudios técnicos superiores. Por ramas de conocimiento, seguimos comprobando la misma predisposición: Ciencias de la Salud, Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas. Estas elecciones son especialmente superiores cuando se trata de titulaciones de Diplomaturas o segundos ciclos.

Las carreras más demandadas en Ciencias de la Salud y de ciclo corto son: Logopedia, Terapia Ocupacional y Enfermería, con porcentajes superiores al 80%. De ciclo largo: Farmacia, Medicina, Veterinaria y Odontología, con porcentajes superiores al 60%. En los estudios de Humanidades, tanto de ciclo largo como de segundo ciclo, la proporción de mujeres es mayor que la de hombres en casi todas las titulaciones. La excepción la encontramos en Geografía, Filosofía e Historia. Ellas se encuentran sobrerrepresentadas en Traducción e Interpretación, y todas las Filologías, sobrepasando o rozando el 80% de la matrícula. Lo mismo ocurre con las titulaciones de Humanidades de segundo ciclo: Lingüística y Antropología Social y Cultural, cuentan con más de un 60% de mujeres.

En las carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas de ciclo largo, algunas cuentan con una matrícula superior al 80%, Pedagogía; otras están en torno, o superior al 70%, Psicología, Publicidad y Relaciones Públicas; y entre el 50 y el 60% están Ciencias Económicas y Empresariales, Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Sociología y Comunicación Audiovisual. Sin embargo, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte cuenta con más de un 70% de alumnos; y son más del 50% en Economía y Ciencias Políticas y Administración. Dentro de las Diplomaturas también encontramos diferencias significativas en función del sexo. Las mujeres superan el

50% de la matrícula en todas las titulaciones, excepto en la Diplomatura de Magisterio de Educación Física que cuenta con más del 60% de hombres matriculados. Mención especial merece la Diplomatura de Magisterio de Educación Infantil donde la presencia masculina es testimonial, ya que no llega al 10% de la matrícula. Esta es una evidencia más de las repercusiones de la socialización de género en nuestra cultura. En el análisis de las titulaciones de segundo ciclo, comprobamos que Psicopedagogía, Documentación y Ciencias del Trabajo están feminizadas. En otras existe paridad de género: Criminología, Investigación y Técnicas de Mercado, y Ciencias Actuariales y Financieras.

En cuanto a las carreras de Ciencias Experimentales de ciclo largo, Biotecnología, Biología, Ciencias del Mar y Química están feminizadas. Física está masculinizada y el resto de titulaciones (Matemáticas, Geología y Ciencias Ambientales) cuenta con la paridad en la matrícula. En las de ciclo corto de esta rama de conocimiento hay mayor número de mujeres en todas. Los porcentajes de matrícula son similares para hombres y mujeres en la Diplomatura de Estadística. Nutrición Humana y Dietética, y Óptica y Optometría cuentan con mayor matrícula femenina, superando el 65% de la misma. Las titulaciones de segundo ciclo también conocen mayor número de mujeres, a excepción de Enología con algo más del 50% de matrícula masculina. Tecnología de Alimentos y Bioquímica tienen porcentajes de mujeres superiores al 60%, mientras que en Ciencias Técnicas Estadísticas se mantiene la paridad.

A medida que transcurren los primeros años del nuevo siglo, la presencia de las mujeres en las aulas universitarias continúa la misma tendencia: representan más de la mitad de la población universitaria en los títulos de Grado, de Diplomatura y Licenciatura. Durante el curso 2009-2010, la mitad de la población universitaria española está matriculada en las titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. El 53,7% de esta matrícula corresponde a las mujeres. Es en el curso 2011-2012 cuando el alumnado matriculado en Grado es superior al matriculado en las titulaciones en proceso de extinción. Se observan dos tendencias: por un lado, aumenta el número de estudiantes en la rama de Ciencias de la Salud, y, por otro, disminuye la matrícula en la rama de Ciencias. En el caso de la primera (rama de conocimiento feminizada por excelencia), el crecimiento del número de estudiantes se

debe, por una parte, al incremento de las Facultades de Medicina, tanto en las universidades públicas como privadas. Por otra parte, estudios como Psicología, engrosan la rama de Ciencias de la Salud con la implantación de los títulos de Grado. Como ya se ha señalado, tanto Medicina como Psicología son titulaciones fuertemente feminizadas.

No se encuentran argumentos convincentes para explicar la pérdida de alumnado en la rama de Ciencias. Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se aduce la ausencia de vocaciones. Sin embargo es dentro de esta rama en la que más tesis doctorales se presentan y de las que más contribuyen al desarrollo científico-tecnológico.

Y persiste la segmentación por rama de enseñanza: Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura. Para las tres primeras, las alumnas representan más del 60% de la matrícula (en el caso de Ciencias de la Salud, suponen más del 70%), para la cuarta son más de la mitad de la población universitaria matriculada en esas titulaciones, mientras que es poco más de un cuarto de los matriculados en Ingeniería y Arquitectura (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, 2011, 2012, 2013).

Según el *Tercer Informe sobre la situación sociolaboral de las mujeres en España* (2012), la segregación en la elección de estudios aumenta paulatinamente desde el año 2001. Una prueba de ello es la matrícula en las pruebas de acceso a la universidad, siendo la opción Científico Técnica la que cuenta con mayor presencia masculina y la de Humanidades y Ciencias Sociales con mayor presencia femenina. Sin embargo, la tasa de aprobados en dichas pruebas es similar para chicos y chicas en cada una de las ramas. Isabel González López (2009) recomienda reflexionar acerca de lo que sucede con la orientación profesional de chicas y chicos. Parte de la afirmación de que las chicas son más brillantes académicamente pero luego eligen estudios con menos salidas profesionales. Indudablemente hay que reflexionar sobre esta cuestión. Está claro que el tiempo, el nivel de instrucción de las madres, sobre todo, y de los padres, no han conseguido romper los estereotipos de género. En la publicación *La presencia de las mujeres en el sistema educativo* (Instituto de la Mujer, 1988, pp. 14-15), se presentan diferentes argumentos para explicar las diferencias de género en las

preferencias en la elección de carrera. Llegan a la conclusión de que este es un tema que evoluciona y que el tiempo hará posible esa ruptura con los roles tradicionales de hombres y mujeres. Se considera que los cambios necesitarán de varias generaciones porque a este nivel de instrucción llega una proporción pequeña de jóvenes. Se señala una transición que va de hijas que acceden a profesiones "femeninas", cuyas madres se dedican a "sus labores"; a mujeres que acceden a todo tipo de profesiones. Se reconoce la importancia simultánea del cambio en los roles masculinos, lo que, afirman, puede resultar más complejo. Es difícil pronosticar cuántas generaciones han de pasar para que los cambios deseados lleguen a producirse.

Por parte del Instituto de la Mujer y de los diferentes gobiernos de las Comunidades Autónomas, se ha seguido trabajando en la consecución de una educación en igualdad. Así, el *IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2003-2006)* propone trabajar en la transmisión de actitudes y valores igualitarios entre los sexos. Se considera importante intervenir en el contexto educativo para modificar los comportamientos sexistas transmitidos a través de los roles y estereotipos de género. Para ello se plantea la necesidad de realizar investigaciones sobre el desarrollo de los estereotipos sexistas y los mecanismos de interiorización de los mimos, analizando los materiales didácticos que se emplean en la escuela. Se incentivan las iniciativas curriculares encaminadas a educar en igualdad. Se señala la necesidad de diseñar planes de estudio y titulaciones universitarios sobre la igualdad de género (Grañeras Pastrana y Mañeru Méndez (coord.), 2007; Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

No nos son ajenos los avances conseguidos en materia de igualdad de oportunidades en la educación. Nuestro país ha hecho un gran esfuerzo y un largo recorrido en un espacio corto de tiempo para conseguir la igualdad formal entre mujeres y hombres. Y esto se ha plasmado en una serie de normas legales de gran calado: la *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* aprobada en 2004, y la *Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres*, en 2007. Asimismo, desde finales de los ochenta, hemos asistido a la proliferación de estudios e investigaciones sobre las mujeres y la educación. Sin embargo, los datos siguen mostrando la reproducción de roles y estereotipos sexistas.

Las diferencias de género siguen presentes en la educación, en todos los niveles de la educación. Cuantitativamente, las mujeres son mayoría en las aulas universitarias, tienen menores tasas de abandono, tienen mayores tasas de éxito escolar, pero siguen manteniendo los mismos perfiles educativos. Mariano Fernández Enguita (2003, pp. 44-46) lo expresa de este modo: *En el estudio de las (des)igualdades educativas ha de distinguirse entre acceso, permanencia, resultados y consecuencias. Pues bien, si nos fijamos solamente en los niveles educativos, las mujeres han igualado y superado a los hombres en los tres primeros casos (...). En cuanto al tipo de enseñanza a que acceden, hay un importante sesgo de género en la elección de especialidades y carreras (...).*

*(...) Lo que queda pendiente corresponde en gran medida a causas difíciles de erradicar. Se puede imponer la igualdad en la matrícula, los programas, los textos o las evaluaciones, pero no cabe hacer lo mismo con los prejuicios de profesores y padres, que pesan más en la orientación hacia un tipo de estudios u otro; al igual se puede legislar sobre el empleo pero no sobre las tareas domésticas (...).*

Aun así, este autor considera que la escuela es más igualitaria que la familia, la sociedad y el trabajo.

#### *3.1.5.3.4. Las universitarias españolas: estudios de doctorado*

Los estudios de doctorado tienen como objetivo la especialización en una materia, con la finalidad de dedicarse a la investigación y/o a la docencia universitaria. Constituyen el nivel superior de los estudios universitarios.

A pesar de las dificultades legales que tuvieron las mujeres para ingresar en la Universidad española antes de 1910, Consuelo Flecha (1996, p. 160) señala que de las 36 universitarias que finalizaron los estudios antes de la fecha indicada, 16 se matricularon de Doctorado. De éstas fueron 8 las que obtuvieron el título de Grado, después de defender su tesis o discurso: cinco eran licenciadas en Medicina y tres en Filosofía y Letras. La única Universidad que podía impartir y otorgar el título de doctor era la Universidad Central. El trabajo y el esfuerzo realizado por estas mujeres

no tuvieron el reconocimiento social que se merecía[34]. El hecho de ser doctoras no les sirvió para ejercer la docencia universitaria, ni la docencia en otros niveles de instrucción.

Desde que en 1910 se permite el acceso de las mujeres a la educación universitaria, más mujeres participan de todo el recorrido académico. Aun así hablamos de una elite femenina pionera, incomprendida e invisibilizada, que forma un grupo de presión para que sea reconocido su trabajo. Hasta la década de los años treinta del siglo XX, las mujeres no formaron parte de la investigación científica, como miembros de pleno derecho. En España, las mujeres fueron ingresando en las sociedades científicas, a excepción de alguna de medicina. Esta incorporación, como ya se ha mencionado anteriormente, es especialmente cuidada durante la Segunda República, a través de becas para estancias en el extranjero. Pero también es importante mencionar el papel que juega el Laboratorio Foster en la Residencia de Señoritas[35]. Entre 1915 y 1933 crece de forma importante el número de alumnas en las facultades de ciencias (Rubio Herráez; 1996). Las aportaciones científicas de las mujeres en los campos de la física, la química y las matemáticas, no fueron cuestionadas por parte de los hombres, en un país en el que seguía habiendo tantas dificultades para ocupar el espacio público. Carmen Magallón Portolés (1996) señala que este hecho se debe, por un lado, a que las mujeres no son vistas como competidoras, puesto que de la investigación en estas ciencias no es posible vivir profesionalmente. Por otro lado, se invisibiliza el papel que éstas tienen dentro de las sociedades científicas, reinando un cierto ambiente de escepticismo ante la posibilidad de que los temas científicos puedan atraer a las mujeres. No sólo hay mujeres en las Ciencias Experimentales, también encontramos mujeres que investigan en las disciplinas de "letras" haciendo grandes aportaciones. Este grupo de mujeres que se acerca a las ciencias tiene algunos rasgos que lo define: la actividad realizada no es la pensada para su sexo, los roles de género siguen pesando en su trayectoria profesional (con el matrimonio y la llegada de los hijos se abandona

[34] Consuelo Flecha (1995) refleja las dificultades con las que" las pioneras" se fueron encontrando a lo largo de su trayectoria académica, especialmente para defender su tesis doctoral.
[35] Para más información sobre el tema, consultar los artículos de Carmen Magallón Portolés (2001, 2007).

la investigación), su ideología es de izquierdas, y, con la Guerra Civil, debe partir al exilio (Merino Hernández, 2003, pp. 430-431).

El Franquismo rompe esta tendencia, volviendo a un modelo de mujer dependiente del hombre, sumisa, pasiva y sin ideas propias. La minoría femenina que entra en la Universidad se matricula de titulaciones de "adorno", apreciadas entre la burguesía y que permitían mejor contrato matrimonial. Hasta los años cincuenta en los que paulatinamente vuelven a los estudios secundarios y superiores, retomando los pasos iniciados en los años treinta.

### A) La Ley de 29 de julio de 1943 sobre Ordenación de la universidad española

Esta Ley, como ya se ha dicho anteriormente, regirá la Universidad española hasta la aprobación de la Ley General de Educación en 1970. Contempla las funciones de conferir los grados académicos de Licenciado y Doctor. El grado de Doctor se considera la plenitud de la titulación académica, añadiendo *al de Licenciado el valor de una especial dedicación al estudio y a la investigación científica.* ***Habilitará y será exigido para el acceso a las funciones docentes universitarias y como categoría científica*** *(...).*

*Para optar a la colación del grado de doctor se exigirán, además del título de Licenciado, los estudios y pruebas que se establezcan en los Reglamentos de las Facultades, siendo indispensable la aprobación de una tesis.*

*Todas las Universidades podrán conferir el grado de Doctor de sus diversas Facultades* (Art. 21).

Para obtener el título, el doctorando debía realizar cuatro o cinco cursos monográficos organizados por las distintas Facultades, y elaborar y defender la tesis doctoral.

Aunque la Ley permitía obtener el título de Doctor a todas las Universidades, fue la Central de Madrid la que mantuvo durante algún tiempo esa potestad. Es a partir de los años cincuenta cuando, paulatinamente, las demás universidades podrán expedir este título. Esta exclusividad de expedición de títulos de Doctor por parte de la Universidad

Central de Madrid es una herencia de la Ley Moyano y permanece durante casi un siglo.

No se pueden aportar datos desagregados por sexo exhaustivos sobre la matrícula en este nivel académico. El propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, no dispone de ellos. Los datos aportados por el Instituto de la Mujer (1988: 28) nos pueden aproximar a este conocimiento. Para formar parte del profesorado universitario, la Ley exige estar en posesión del título de Doctor, intuimos que las cifras de profesoras universitarias se acercarán bastante a la cifra total de doctoras. Desde 1940 hasta 1960 el número de licenciadas que se doctoran posteriormente aumenta de forma constante. Así, si la media de doctoras entre 1940 y 1945 es del 4,5%, y entre 1955 y 1960 es del 8,4%, estos datos se acercarán bastante a la realidad de mujeres doctoradas en España. La mayor proporción corresponde a la Facultad de Filosofía y Letras, seguida de Farmacia y Ciencias. Las Facultades que cuentan con menos doctoras son Veterinaria, Medicina, Derecho y Económicas.

**B) La Ley General de Educación (1970)**

Los estudios universitarios se organizan en tres ciclos de Enseñanza para las Facultades y las Escuelas Técnicas Superiores. El tercer ciclo se considera *de especialización concreta y preparación para la investigación y la docencia* (Art. 31, 2c). *La superación del tercer ciclo, con la previa redacción y aprobación de una tesis dará derecho al título de Doctor* (Art. 39,3). Esta Ley no realiza modificaciones notables con respecto a la anterior en lo que concierne a la obtención del título de Doctor. El profesorado universitario debe estar en posesión del título de Doctor, excepto para los Agregados de Escuela Universitaria y los Ayudantes.

Según el estudio que dirige Eulalia Pérez Sedeño (2003, p. 16), las estudiantes de doctorado en el curso 1972-1973 eran el 21,8%. Para el Instituto de la Mujer (1988, pp.157-158) durante el curso 1979-1980, el 29% de la matrícula del tercer ciclo corresponde a las alumnas. En las facultades este dato es superior, el 34%, como corresponde no sólo con la proporción de inscripciones, sino también con la de aprobados (45%). El dato más sorprendente es el que corresponde a las Escuelas

Técnicas Superiores. El porcentaje de alumnas matriculadas en los cursos de doctorado es del 7%. Si tenemos en cuenta que son el 5% de los que finalizan los estudios en este tipo de centro universitario, existe mayor tendencia entre estas alumnas a prolongar sus estudios. Una explicación a estos datos puede ser la esgrimida por Mª Antonia García de León (1990a): ante las dificultades que pueden encontrar estas profesionales para ejercer en un mercado de trabajo masculinizado y competitivo, se refugian en la Administración Pública, concretamente en la enseñanza universitaria. Para obtener el título de Doctor es imprescindible elaborar y aprobar la tesis doctoral. Comprobamos que no todo el alumnado que accede al tercer ciclo obtiene su título. Se puede observar un gran abandono por parte de los alumnos y de las alumnas, especialmente de las últimas. El 24,5% de los que finalizan son mujeres distribuidas de la siguiente forma: 26% en las Facultades y el 5,2% en las Escuelas Técnicas Superiores.

En los cursos sucesivos se va incrementando la proporción de mujeres que se matriculan en los estudios de tercer ciclo, llegando a la paridad en el curso 1981-1982 (40%). La tendencia es la misma, se matriculan en mayor medida en las Facultades que en la Escuelas Técnicas Superiores. Pero si tenemos en cuenta el porcentaje de las que finalizan estudios, las primeras lo hacen en menor proporción que las segundas. Sin embargo, la paridad no existe en relación a la finalización de dichos estudios. En el curso 1983-1984, el 36% del alumnado doctorado es femenino: el 39% se doctora en las Facultades y el 5% en las Escuelas Técnicas Superiores.

Las Facultades que tienen mayor afluencia de alumnas en el tercer ciclo, durante estos años, son las relacionadas con las Áreas de Medicina, Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias Exactas y Naturales. Como señala el Instituto de la Mujer (1994), es importante resaltar la presencia de las mujeres en el Área de Ciencias Agrarias (24,11% en el curso 1981-1982). A medida que transcurre el decenio, disminuye la matrícula femenina en el Doctorado en las primeras áreas de conocimiento y se incrementa tanto en el Área de Ciencias Agrarias como en el Área de Ingeniería y Tecnología.

### C) La Ley de Reforma Universitaria (1983)

Esta ley, aprobada en 1983, en su Art. 30 contempla *los estudios universitarios se estructurarán, como máximo, en tres ciclos (...).* En el art. 32 señala: *1. Los cursos de doctorado tendrán como finalidad la especialización del estudiante y su formación en las técnicas de investigación, dentro de un área de conocimiento. 2.Los cursos de doctorado comprenderán, al menos, dos años, y se realizarán bajo la dirección de un Departamento en la forma que determinen los Estatutos de cada universidad con arreglo a los criterios que, para la obtención del título de Doctor, aprobará el Gobierno a propuesta del Consejo de Universidades. 3. La superación de los cursos de doctorado facultará para presentar un trabajo original de investigación, cuya aprobación dará derecho a obtener el título de doctor. El procedimiento para la obtención de este título se regulará por los Estatutos de la Universidad con arreglo a los criterios a que se refiere el apartado anterior.*

La entrada en vigor de esta ley supone que los estudios de doctorado ya no dependen de los centros universitarios, sino de los Departamentos. Por tanto, son los Departamentos los que proponen Programas de Doctorado en los que intervienen diferentes Áreas de Conocimiento afines. Hasta el curso 1985-1986 se impartieron los Cursos Monográficos de Doctorado correspondientes a la legislación educativa anterior. Es el Real Decreto 185/1985 de 23 de enero de 1985 el que establece el concepto de Programas de Doctorado. Esta normativa fue modificada y completada por diferentes Reales Decretos durante los años 1985, 1987 y 1988.

La década de los ochenta finaliza con un descenso de algo más de seis puntos de la matrícula femenina en los estudios de Doctorado. En el curso 1989-1990 la proporción femenina en este nivel de estudios es del 34,40%. Este descenso puede estar motivado por la oferta de empleo que durante ese período de la historia reciente de nuestro país se produce. Este es el argumento utilizado de la profesora García de Cortázar (1987) según el cual desciende el número de personas que continúan sus estudios una vez finalizados los universitarios. Revisando los datos de actividad y ocupación de estos años, comprobamos que a lo largo de esta década la tasa de actividad femenina se incrementa paulatinamente a medida que desciende la

masculina. Y lo mismo podemos decir sobre la ocupación. Esta tendencia se ha mantenido a lo largo del tiempo. La explicación la podemos encontrar en la expansión del sector servicios, en el que se concentran mayoritariamente las ocupadas.

Como señalan las autoras del estudio *La situación de las mujeres en el sistema educativo de Ciencia y Tecnología en España y su contexto Internacional* (2003)los estudios de doctorado son el primer filtro en la carrera docente universitaria e investigadora. Y es en este escalón donde se percibe esa pérdida de capital humano femenino. Si en el inicio de la década de los noventa, las estudiantes suponen más de la mitad del alumnado universitario, en los Programas de Doctorado disminuye este porcentaje en diez puntos y todavía son menos las que obtienen el título de Doctoras. Según los datos ofrecidos en esta investigación (2003, p.16), durante el curso 1991-1992, las estudiantes de doctorado eran el 40,6%, y obtienen el título el 38,3% del alumnado matriculado. Efectivamente, se incrementa la proporción de mujeres que finaliza los estudios de tercer ciclo con respecto al comienzo de la década anterior. Pero este incremento (dos puntos porcentuales) no es significativo, si tenemos en cuenta el crecimiento que se ha experimentado en otros niveles educativos. A medida que transcurren los noventa, el número de universitarias que se matriculan en los cursos de doctorado aumenta, llegando a ser el 50,70% del total en el curso 1998-1999 (Instituto de la Mujer, 2001, p.102; 2002, p. 21). Por áreas de conocimiento, Humanidades, Ciencias Experimentales y de la Salud, y Ciencias Sociales y Jurídicas, tienen carácter femenino, superando la mitad de la matrícula. Sin embargo, en el área de Ingeniería y Tecnología, las doctorandas siguen siendo minoría.

Si nos centramos en la categoría de las doctorandas la distribución de las mismas por áreas de conocimiento, a final de la década, es: Ciencias Experimentales y de la Salud, Ciencias sociales y jurídicas, Humanidades, e Ingeniería y Tecnología. Se pueden apreciar algunos movimientos interesantes: desde la segunda mitad de la década hay un descenso de alumnas en Ciencias Experimentales y de la Salud, y en el área de Humanidades. En el área de Ciencias sociales y Jurídicas se aprecian algunas oscilaciones de unos cursos a otros, pero no tienen gran influencia en la tendencia general. Y lo mismo podemos decir para el caso de Ingeniería y Tecnología, área en la que se aprecia un ridículo incremento (0,05%). Pero los datos se repiten cuando

analizamos la obtención del título. El porcentaje de mujeres que obtuvieron el título de doctor es menor que el de los hombres, incluso en aquellas áreas más feminizadas, no llegan a la mitad de los titulados. Si se puede apreciar un incremento en el número de mujeres que defienden su tesis doctoral con respecto a los años anteriores (Pérez Sedeño, 2003, pp.60-72).

**D) La Ley Orgánica de Universidades (2001)**

Como se ha indicado en epígrafes anteriores, el comienzo del siglo XXI trae consigo una reforma educativa universitaria, la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU), que modifica las enseñanzas universitarias agrupándolas en cinco ramas: Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Enseñanzas Técnicas. Igualmente se ven modificadas las enseñanzas de tercer ciclo: tienen uno o dos años de duración y un mínimo de 32 créditos. Superados éstos, se obtiene el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), que permite presentar una tesis doctoral y obtener el título de Doctor/a. Su Art. 38 se refiere a estos estudios de la siguiente forma: *Los estudios de Doctorado, conducentes a la obtención del correspondiente título de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, que tienen como finalidad la especialización del estudiante en su formación investigadora dentro de un ámbito del conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico, se organizarán y realizarán en la forma que determinen los Estatutos, de acuerdo con los criterios que para la obtención del título de doctor aprueba el Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria. En todo caso, estos criterios incluirán el seguimiento y superación de materias de estudio y la elaboración, presentación y aprobación de un trabajo original de investigación.*
Como ha sucedido en épocas anteriores, durante algún tiempo, conviven diferentes planes de estudios.

Los datos aportados por Grañeras Pastrana (2009, pp.169-174) muestran un porcentaje de matrícula, en los estudios de tercer ciclo, similar entre hombres y mujeres. Ellas suponen el 50,41%, mientras que ellos son el 49,59%, para el curso 2005-2006. La distribución de las alumnas por áreas de conocimiento sigue la línea de

cursos anteriores: Ciencias Experimentales y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas. Ellas siguen siendo minoría en el área de Ingeniería y Tecnología (27,59%). Y la situación se repite: es mayor el porcentaje de alumnos que finalizan estos estudios y aprueban su tesis doctoral. Se percibe un ligero cambio de esta tendencia cuando comparamos estos datos con los del curso 1998-1999: desciende la proporción de tesis aprobadas por los varones y aumenta la de las mujeres. Por ramas, comprobamos que el porcentaje de hombres que aprueba es mayor en todas excepto en Ciencias Experimentales y de la Salud, lo que indica, como ya dijimos anteriormente, la existencia de mecanismos que desaniman a las mujeres en la carrera académica, a pesar de sus buenos resultados en anteriores niveles educativos.

#### 3.1.5.4. Posturas críticas a la situación de las mujeres en España: el feminismo del siglo XX y principios del siglo XXI

Las peculiaridades económicas, políticas y sociales de España han hecho que el feminismo tenga unas características específicas en relación con otros países del entorno. Y así sucede hasta el último cuarto del siglo XX. En el año 1899 se publica *Feminismo* de Adolfo González Posada, quien introduce el concepto de feminismo en España (Morcillo Gómez, 1988; Franco Rubio, 2004; Pérez Garzón, 2011). Distingue tres sensibilidades diferentes dentro de este movimiento. Por un lado, el feminismo radical, que exige la igualdad de derechos, oportunidades y educación. Por otro lado, el feminismo moderado, que impulsa reformas sociales. Y, en tercer lugar, el autor habla del feminismo católico, que es difícil reconocerlo como tal. En España, se produjo una mezcla entre los diferentes ingredientes que formaban estas corrientes, lo que hizo del feminismo español un movimiento social peculiar, con respecto al que estaba teniendo lugar en Europa.

Juan Sisinio Pérez Garzón (2011) estima que el feminismo en España, durante el siglo XX, se desarrolla en dos etapas. La primera, ocupa el primer tercio del siglo, consiguiendo conquistas importantes durante la Segunda República. Y la segunda etapa, se corresponde con la restauración de la democracia, después de la dictadura

franquista. Consideramos que, una vez consolidada la democracia, se puede hablar de una tercera etapa que se inicia en la segunda mitad de los años ochenta.

#### *3.1.5.4.1. Primera etapa del feminismo español del siglo XX*

Mª Teresa González Calbet (1988) y Gloria A. Franco Rubio (2004) señalan la I Guerra Mundial como un acontecimiento que supone un salto cualitativo y cuantitativo en la organización feminista española. Aunque España no participa directamente de la contienda, se ve afectada por sus consecuencias. Al igual que sucede en los países beligerantes, las mujeres tuvieron que salir de casa. Las españolas se incorporan al trabajo que se genera como consecuencia de la intensificación del desarrollo industrial. Algunas regiones españolas ya conocían esta incorporación femenina al trabajo industrial, como es el caso de Cataluña, en la industria textil. Pero es este acontecimiento el que hace que las mujeres encuentren en el trabajo productivo una cierta independencia que hará posible la organización. Así, aparecen algunas voces, ligadas a partidos políticos y sindicatos, que reclaman una enseñanza laica, la emancipación de las mujeres y la igualdad entre los sexos. Sin embargo, las españolas no mostraron mucho entusiasmo con el feminismo procedente de otros países. El sufragismo, tal y como se estaba viviendo en Estados Unidos y Gran Bretaña, tuvo escasa repercusión en nuestro país. No se daban las condiciones sociales que había en otros países para el desarrollo de este movimiento: un desarrollo industrial que motivara la incorporación femenina al trabajo, una amplia clase media y un acceso generalizado a la educación femenina. Por esta razón, no será hasta los años veinte, y de la mano de un grupo reducido de mujeres, cuando se puede hablar del movimiento feminista español.

Durante este primer tercio del siglo XX, podemos encontrar publicaciones y acontecimientos, de carácter feminista, que estuvieron protagonizados por mujeres, fundamentalmente. Estas mujeres pertenecían a la clase media, con niveles educativos elevados, escritoras, intelectuales, todas sufragistas. En 1913 aparece, la que se puede catalogar como la primera revista feminista: *El Pensamiento Femenino*. Este mismo año, el Ateneo de Madrid, organiza un debate sobre el feminismo. En 1917 se funda *La Voz de la Mujer*. Se reflexiona sobre las ideas que tienen lugar en Europa: el

sufragismo. En 1918 se constituye la primera organización feminista, la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME). En este grupo encontramos nombres como Clara Campoamor, Victoria Kent, Mará de Maeztu, Elsa Soriano, María Espinosa de los Monteros y Benita Asas. Publican un primer manifiesto, *A las mujeres Españolas,* en el que se reclama la igualdad de derechos políticos y sociales para todas las mujeres, sin distinción de clases sociales. Se difunden las ideas sufragistas, que estaban recorriendo Europa, aunque en España ya había cierta experiencia en la propuesta de esta iniciativa. Julia Varela (2005, p.143) analiza de forma positiva el movimiento sufragista, en general, y en España, en particular. A pesar de que en nuestro país apenas se vivió este movimiento, supuso reformas sociales y legales que modificó la vida de algunas mujeres más privilegiadas. En este año, 1918, se aprueba el Estatuto de Funcionarios Públicos, que permite el empleo de las mujeres en la administración pública, en la escala más baja, la de auxiliar. Las primeras mujeres que se benefician de este cambio legal son Clara Campoamor, que accede a Correos, y María Moliner, que lo hace en el Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios.

La Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), sirve de modelo para la creación de otras organizaciones de mujeres que lucharán por el derecho al voto femenino. La ideología de estas organizaciones es muy distinta. Si bien la ANME estaba bajo el paraguas del feminismo de las clases medias y altas, católico (aunque no eclesiástico, ni conservador), la Unión de Mujeres de España (UME), pertenecía al feminismo socialista, interclasista y no confesional (Pérez Garzón, 2011, p.174). Todas estas asociaciones se unen, formando el Consejo Supremo Feminista de España. En 1920, con el apoyo del Consejo Supremo Feminista de España, se constituye la Juventud Universitaria Feminista, que incorpora a las pocas universitarias al incipiente movimiento feminista español. En 1921 destacan dos asociaciones feministas: la Cruzada de Mujeres Españolas y la Liga Internacional de Mujeres Ibéricas e Hispanoamericanas, presididas por la periodista Carmen de Burgos Seguí. Es la Cruzada de Mujeres Españolas, la que protagoniza la organización de la primera manifestación feminista en España, a favor del voto. La demanda por los derechos políticos de las mujeres se incrementa, sobre todo a partir del rechazo al Proyecto de

Ley presentado en el Congreso de los Diputados en 1908 para establecer el voto de las mujeres.

En 1921, la ANME publica su revista *Mundo Femenino* que tendrá un gran protagonismo hasta su retirada en 1936. El objetivo de la revista es denunciar las discriminaciones que sufren las mujeres y defender sus derechos en todos los ámbitos. Se había conquistado el derecho a la educación superior, pero había otras batallas en el ámbito laboral, político, familiar, social. La lucha estaba en abolir las leyes que discriminaban a las mujeres.

No deja de ser curioso que fuera el dictador Primo de Rivera el que concediera el voto a las mujeres. En 1924 se concede este derecho a las mujeres mayores de 23 años, solteras y viudas, y será en 1929 cuando se amplíe este derecho a todas las mujeres. Derecho que nunca se cumplió (Matilla Quiza, 2002; Varela, 2005). En este contexto de paternalismo hacia las mujeres, en 1926, María de Maeztu, funda el Lyceum Club. Esta asociación está ligada a la Residencia de Señoritas, y tiene como objetivo crear un espacio de reunión y debate sobre las cuestiones femeninas y feministas.

El verdadero feminismo español se vivirá con la Segunda República[36], cuando se discute sobre el sufragio femenino. Durante este período se dan las condiciones sociopolíticas adecuadas en España para luchar por la igualdad entre las mujeres y los hombres. Aun así no podemos olvidar la influencia que la iglesia católica seguía teniendo en la sociedad. Además, según Aurora Morcillo Gómez (1988, pp. 58-59), el movimiento feminista en España se vio envuelto en el conflicto ideológico entre la izquierda y la derecha, lo que provocó su fracaso como movimiento social. Tanto la izquierda como la derecha tienen sus respectivos modelos de mujer, que intentarán imponer. A pesar de estas circunstancias, durante este período histórico, aparecieron diferentes asociaciones femeninas, de distinto signo según la clase social, el nivel cultural o religiosidad de las mujeres que las formaban. La mayoría de estas

[36] Es importante señalar que durante los años treinta, tanto en Europa, como en la Unión Soviética, como en Estados Unidos, se produce una vuelta al culto de la feminidad. El discurso de la diferencia cobra fuerza, avalado por intelectuales y científicos de cierto prestigio. Así, en España, José Ortega y Gasset y el doctor Gregorio Marañón, participan de este discurso, influidos por intelectuales europeos como Simmel, Freud o Nietzsche. Las mujeres no son inferiores a los hombres, son diferentes. El destino de las mujeres es la maternidad. Afortunadamente hay otras voces en defensa de la igualdad entre mujeres y hombres.

organizaciones tenían un carácter urbano. Los esfuerzos de la República por modernizar y democratizar el país, y la situación de las mujeres, hicieron posible que éstas consiguieran derechos que en otros países necesitaron de una movilización femenina importante. Figuras como Clara Campoamor, Victoria Kent, Margarita Nelken, María Martínez Sierra, Federica Montseny, Lucía Sánchez Saornil, tienen un papel fundamental en la consecución de estos derechos. Será la guerra civil la que movilice realmente a las mujeres españolas. El derecho más celebrado fue el sufragio, que ofrecía a las mujeres protagonizar acontecimientos políticos al lado de los hombres. A partir de 1931, las mujeres se fueron incorporando poco a poco al ámbito político.

Como ya hemos visto, es la Constitución de 1931 la que reconoce la igualdad formal entre mujeres y hombres. Se reconocen derechos relacionados con la educación, el trabajo, la maternidad, el divorcio, la no discriminación para cargo público, etc. El carácter progresista de la Constitución se enfrentaba a la ideología dominante de la sociedad española. Los prejuicios sobre el papel de las mujeres se ponen de manifiesto en el día a día. Se tolera que las mujeres se incorporen al trabajo remunerado en situaciones especiales, como necesidad económica y si no peligraba la familia. Se creía que las trabajadoras rendían menos en el trabajo, que el absentismo era mayor por razones de maternidad. En definitiva, se defendía la separación del ámbito público, protagonizado por los varones, y el ámbito doméstico, protagonizado por las mujeres. La idealización de las mujeres como madres era el modelo defendido por la mayoría de la sociedad española**.**

El movimiento feminista español de los años treinta no se puede calificar de revolucionario, es un movimiento liberal con un discurso igualitario. A diferencia de lo que ocurre en Europa y Estados Unidos, el feminismo español estuvo respaldado por un número escaso de españolas. Las conquistas femeninas se debían más a las políticas diseñadas desde el Estado que a las reivindicaciones del movimiento feminista. La regulación sobre el trabajo, la maternidad, el divorcio, el aborto, se puede considerar más como una iniciativa de la República, que pretende dar el estatus de ciudadanía a las mujeres, que unos logros conseguidos por la presión ejercida por las mismas. Con estos gestos, el Estado pretende situar a España a la altura de otros países

democráticos de Europa. En palabras de Aurora Morcillo Gómez (1988, p. 64): *no existió un movimiento feminista verdaderamente unitario y articulado (...). Aún así, las mujeres consiguieron bastante más de lo que ellas mismas se hubieran imaginado el 14 de abril de 1931 cuando se proclamaba la II República.*

Esta etapa histórica, como se ha afirmado reiteradamente, supuso un protagonismo femenino nunca visto en España. Efectivamente, fue una minoría de las mujeres que accedió a formar parte de la vida pública, pero con gran entusiasmo por la lucha feminista. Durante la guerra civil, siguieron muy activas en su lucha contra el fascismo. "Los hombres en el combate, la mujeres en el trabajo"[37] (Pérez Garzón, 2011, p. 177), fue el lema que mantuvo a las mujeres en alerta para combatir el golpe de estado. Lo que la República no había conseguido, lo hacía la guerra: incorporar a las mujeres al trabajo remunerado. Los cambios legislativos no cambiaron las costumbres y tradiciones españolas. Las mujeres seguían ocupándose fundamentalmente de las tareas domésticas y de cuidados, lo que impedía que se incorporaran al mercado laboral en igualdad con los varones. Se calcula que entre un 12,5% (Pérez Garzón, 2011, p.177) y un 14% (Anderson y Zinsser, 1991, p. 635) de las mujeres formaban parte de la población activa ocupada. Además son mujeres solteras y menores de treinta años, que realizan actividades auxiliares con el fin de complementar la economía familiar. El matrimonio y la maternidad seguían siendo una barrera para el trabajo remunerado. También es verdad que la crisis económica de los años treinta impidió, en buena medida, esta incorporación.

Las tensiones políticas vividas durante los años de la II República, son propicios para que, tanto los partidos políticos de derechas como los de izquierdas, utilicen la imagen y la situación de las mujeres en su favor. Es bien conocido el debate en torno a la conveniencia de la concesión del voto a las mujeres. No cabe duda que Clara Campoamor fue la única persona que creía en aquello por lo que luchaba: dar voz a las mujeres. Crece el interés por organizar a las mujeres desde las distintas posiciones políticas. Desde la izquierda, en 1933, y de la mano del Partido Comunista, se crea la

[37] Gloria Nielfa (Anderson y Zinsser, 1991, p. 639) recoge el lema "Hombres al frente, mujeres a la retaguardia", para referirse, igualmente, a la incorporación de las mujeres al trabajo en el espacio público para ocupar los puestos que dejaron los hombres por incorporarse al frente: maestras, enfermeras, médicas, etc.

Agrupación de Mujeres Antifascistas (AMA), o Mujeres Contra la Guerra y el Fascismo, que trata de luchar por la democracia frente al fascismo, tanto a nivel nacional como internacional. Pero además se reivindican derechos para las mujeres relacionados con el trabajo, la maternidad, el aborto, ocupar cargos públicos y políticos, etc. En definitiva, se trata de seguir luchando por la igualdad de todas las mujeres, con independencia de su condición. Es la organización femenina/feminista con mayor apoyo por parte de mujeres republicanas y socialistas, logrando captar a un número importante de mujeres de la clase media. Aunque se identificó como una asociación feminista, ahora nos resulta difícil calificarla como tal. Nunca se cuestionó la división sexual del trabajo, se tuvo siempre presente los roles tradicionales de madre, esposa e hija. La guerra civil obligó a que estas mujeres desempeñaran actividades asistenciales. Su órgano de expresión fue la revista *Mujeres,* que aparece en 1936, invitando a todas las mujeres a trabajar juntas y a apoyar al gobierno.

En Madrid, surge la Unión de Muchachas, que está controlada por la Unión de Juventudes Comunistas y Socialistas (JSU). En 1937 publican *Muchachas*. Al igual que AMA, sus actividades tienen un carácter asistencial, aunque les preocupaba el analfabetismo y la ignorancia de los que eran víctimas las mujeres. Impartían clases de alfabetización, de política y cultura general. En esta misma línea trabajan otras organizaciones como la Unió de dones de Catalunya (UDC) y Aliança Nacional de la Dona Jove, en Cataluña.

En 1936, nace la organización anarquista Mujeres Libres. Su esperanza de vida se desvanece con el final de la guerra civil. Es una iniciativa de mujeres libertarias, que tienen un planteamiento feminista, en sentido estricto. Aurora Morcillo (1988; pp. 76-77), relata la importancia de esta organización durante la contienda, creándose más de un centenar de agrupaciones en la zona republicana, con unas 20000 afiliadas. Mujeres Libres parte de la consideración de que las mujeres se enfrentan a una doble lucha: la lucha sociopolítica como miembro de la clase obrera, y la lucha por la propia liberación personal. Las mujeres tienen problemas específicos que requieren de soluciones específicas. La igualdad entre mujeres y hombres se alcanza en un sistema social basado en el comunismo libertario. Es necesario crear organizaciones para mujeres dentro de los medios anarcosindicalistas, por el desinterés que existe dentro de

estos grupos hacia los problemas de las mujeres. Hablan de la esclavitud de las mujeres, por ser mujeres, por ser ignorantes y por ser trabajadoras. Por esta razón, la organización, la educación, la toma de conciencia de pertenecer a un grupo sometido, la colaboración, etc. son los pilares básicos para el cambio social. La verdadera emancipación femenina también estaba en que las mujeres pudieran controlar su maternidad y su sexualidad. El contexto bélico hizo que se olvidaran las demandas establecidas para centrarse en las actividades de retaguardia, como hicieron las Mujeres Antifascistas.

A partir de 1931, los partidos políticos conservadores también movilizaron a las mujeres, para defender los valores y las instituciones tradicionales. Alarmados por las reformas políticas republicanas, veían peligrar la familia, propiedad y la Iglesia. Todas las organizaciones femeninas conservadoras tienen en común la asunción de la posición de subordinación de las mujeres en el orden patriarcal. En 1934 se crea la Sección Femenina de Falange, que tendrá un papel fundamental en el mantenimiento de la dictadura. No es una organización feminista, pero su labor de adoctrinamiento de varias generaciones de mujeres es fundamental para entender la evolución del feminismo español. Durante la contienda realizaron labores similares a las que hacían las mujeres pertenecientes a otras organizaciones femeninas/feministas de otras ideologías. Lo que caracterizaba a las mujeres de la Sección Femenina era la disciplina, el orden la sumisión y la abnegación. Con la guerra fueron ganando adeptas y adquiriendo protagonismo y reconocimiento social: tienen el control de los servicios sociales.

Los sublevados contaron con la aprobación de la Iglesia católica. De hecho la guerra civil fue denominada como cruzada de los creyentes en Dios contra los infieles o ateos. Las asociaciones de mujeres católicas tuvieron también un papel importante en el devenir de la historia de las españolas. En las parroquias de los barrios obreros, las mujeres de Acción Católica vigilan la conducta moral de las jóvenes y las niñas. La alianza entre la Sección Femenina y Acción Católica es primordial para entender el modelo de mujer que se impone en la España franquista.

La dictadura supuso un freno a los leves avances feministas. Las condiciones que impuso el régimen afectaron a hombres y mujeres, pero especialmente a las

condiciones de vida de las mujeres, tanto en el ámbito público, como en el doméstico. Pero lo vivido por las mujeres anteriormente, no se olvida. Amparo Moreno Sardá (1988, p. 86) se refiere a ellas como las mujeres de la primera generación, nacidas entre 1910 y 1930, que conocen la sociedad española de la II República y la guerra civil. Algunas de ellas sufren la represión más brutal y cruenta: el exilio, la cárcel, la muerte. Otras resisten a través de la lucha clandestina, la guerrilla, los "enlaces", los "puntos de apoyo". Y muchas de ellas se adaptaron al modelo de mujer diseñado por la Sección Femenina, pero imponiendo, de alguna forma, su propia independencia: trabajando en las fábricas y oficinas a pesar del Fuero de los Españoles. Algunos datos pueden ilustrar este progresivo aumento de la tasa de actividad femenina (Moreno Sardá, 1988, p. 88; Anderson y Zinsser, 1991, p. 647): en 1930 esta tasa era un 9%, en 1940 de 8,3%, en 1950, el 15,8%, en 1960 el 20% y en 1970 el 24%. Como ya se ha comentado, se dan otros factores (desarrollismo económico, necesidad de mano de obra, incremento del nivel educativo, aparición de la sociedad del consumo, etc.), que propician el incremento de esta tasa de ocupación femenina.

Moreno Sardá resalta el papel que tienen las mujeres (esposas, madres, hermanas) de los presos políticos en las futuras organizaciones feministas. Entre estas mujeres se establecen redes de solidaridad que conllevó a formas de organización. En un primer momento se luchaba por mejorar las condiciones de vida dentro de las cárceles, aunque posteriormente, también se preocuparon por las condiciones de vida de las propias mujeres, invitando a las mismas a la acción política. Paralelamente a la aparición de Comisiones Obreras, e impulsada por el Partido Socialista Unificado de Cataluña (PSUC), aparece la Asamblea Democrática de Mujeres. En estas reuniones, se debatía y se impartían charlas sobre problemas específicos de las mujeres, pero también sobre cuestiones que afectaban a los presos políticos y a los trabajadores. Había una fluida comunicación con otras organizaciones sociales que luchaban por la democracia como estudiantes, profesionales, obreros, etc. En otras zonas del Estado, las mujeres del Partido Comunista de España, también se organizan, celebrando en 1965 la I Asamblea General en la que se constituye el Movimiento Democrático de Mujeres (MDM). Esta organización no tiene el mismo éxito en todas las ciudades donde se puso en marcha. El Movimiento Democrático de Mujeres tiene una gran influencia en el feminismo

español de los años setenta. Algo importante, que merece la pena ser mencionado, es el hecho de que estas organizaciones encuentran cierto apoyo en las asociaciones católicas, como la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC), y las asociaciones de amas de casa, promovidas por la Delegación Nacional de la Familia.

Igualmente, desde la Universidad española, se crean asociaciones en defensa de las mujeres. Así, en 1953 aparece la Asociación Española de Mujeres Universitarias, primero en Oviedo y después en Madrid.

Este incipiente resurgir del feminismo español viene de la mano de los partidos políticos de izquierdas. Esta circunstancia, años más tarde, es vivida por las mujeres como contradictoria: defender los derechos específicos de las mujeres no está en la agenda de estos partidos políticos. Una prueba de ello son las reflexiones recogidas en *La liberación de la mujer* por Sara Iribarren (militante comunista) en 1973.

Los años sesenta conocen el desarrollo económico, urbano, el crecimiento de las clases medias, el turismo. Esta es la década en la que viven las mujeres adultas de la segunda generación, aquellas socializadas en la represión, en el patriarcado coercitivo, en el autoritarismo, la autarquía, el racionamiento. Estas mujeres tuvieron el modelo de sus madres, esposas y madres abnegadas, sacrificadas por sus familias, son ningún reconocimiento. Conocieron otros modelos de mujeres a través de la publicidad, los seriales radiofónicos, el cine. Son mujeres con recorridos educativos bajos, por lo que el matrimonio seguía siendo una forma de promoción social. Algunas de ellas optaban por el servicio doméstico y el trabajo asalariado no cualificado como forma de independencia de la tutela paterna. Las más jóvenes comenzaron a acceder a un sistema educativo que les daría más posibilidades de liberación. Sólo las mujeres de familias acomodadas pudieron tener más posibilidades de acceso a la educación media y superior, lo que se tradujo en mejores posibilidades de encontrar un empleo cualificado y bien remunerado. Todas estas mujeres tenían como objetivo fundamental tener una vida más digna y confortable que la que tuvieron sus madres. Participan de la sociedad de consumo, de los electrodomésticos, de la modernización. Estas mujeres también cuestionan el machismo y el patriarcado, tan legitimados por el franquismo.

Durante esta década, es importante la labor que realizan algunas mujeres a favor de la causa femenina/feminista. Este es el caso de María Lafitte, condesa de Campo

Alange, que funda en 1960 el Seminario de Estudios Sociológicos sobre la Mujer. Esta mujer publicó artículos y ensayos relacionados con la problemática de las mujeres. Igualmente Lidia Falcón, dedicada a la abogacía, publica entre 1961 y 1962, obras relacionadas con los derechos civiles y laborales de las mujeres. En 1969 obtiene un gran reconocimiento por *Mujer y Sociedad.*

Existe una gran inquietud por parte de las mujeres, durante estos años, lo que se traduce en publicaciones y actividades diversas. En 1965 la revista *Cuadernos para el Diálogo* publica un número extraordinario dedicado a la mujer. A mediados de esta década se traduce al catalán y al castellano *La mística de la feminidad*, de Betty Friedan, y *El segundo sexo*, de Simone de Beauvoir. Asimismo la editorial Cuadernos para el diálogo publica *Habla la mujer: resultado de un sondeo en la juventud actual*, trabajo realizado por el Seminario de Estudios Sociológicos sobre la Mujer, cuya dirección está a cargo de la condesa de Campo Alange. Este mismo año, 1967, un grupo de feministas (Mireia Bofill, Mª Luisa Fabra, Anna Sallés, Elisa Vallés y Pilar Villarazo) presenta el libro *La mujer en España.* Asimismo, más de mil quinientas mujeres firman un escrito dirigido al vicepresidente del gobierno *Por los derechos de la mujer.* En 1970, Eliseo Bayo publica *Trabajos duros de la mujer*, y Mª Aurelia Capmany, *De profesión mujer.* Más tarde, en 1971 y 1973, respectivamente, esta autora edita *El feminismo ibérico* y *El feminisme a Cataluyna.* En 1972, aparece *Hablan las women`slib* de Mª José Ragué Arias, que recoge una serie de textos feministas norteamericanos. En 1974, Lidia Falcón publica *Cartas a una idiota española,* estando encarcelada.

Desde 1965 hasta 1975 hay una gran producción literaria feminista, apoyada por un sinfín de actividades que protagonizan las mujeres españolas. Se toma conciencia y se lucha por la democracia, como forma de encontrar un espacio para la reivindicación feminista.

#### *3.1.5.4.2. Segunda etapa del feminismo español del siglo XX: la democracia*

Esta segunda fase se corresponde con la llegada de la democracia a España, después de cuarenta años de dictadura. Como ya hemos comentado, el régimen franquista reprimió, envió a la clandestinidad, ocultó, todos los avances de ciudadanía

conseguidos en el primer tercio de siglo. Fue especialmente cruel con lo que se refiere a las mujeres, imponiendo un modelo de feminidad que las convertía en esclavas de los varones. Pero los cambios sociales producidos no tienen retorno. El acceso femenino a la educación hizo posible el cuestionamiento de los valores tradicionales que se imponían. Las políticas dictatoriales no pudieron prever las contradicciones en las que viviría el régimen. Desde los años sesenta, años del desarrollismo, el acceso de las mujeres a la educación y al trabajo fue imparable. Esta segunda etapa no comienza de cero: la sociedad española ha sufrido una serie de transformaciones, además del trabajo realizado por activistas feministas, en la clandestinidad, que llevan a la consolidación del movimiento feminista español. No debemos olvidar que el desarrollo del movimiento feminista español de esta etapa está muy ligado e influenciado por los sucesos políticos del momento. Para analizar esta segunda etapa del feminismo español del siglo XX, por razones analíticas, vamos a seguir la cronología utilizada por Mª Ángeles Durán y Mª Teresa Gallego (Folguera, 1988, p. 118), estableciendo tres períodos: 1975-1979, 1979-1982 y 1982-1988.

**A) Recuperando el feminismo: 1975-1979**

Este período viene marcado por dos acontecimientos históricos importante: la declaración, por parte de Naciones Unidas, del Años Internacional de la Mujer, en 1975, y la muerte del dictador este mismo año. Julia Varela (2005) narra las estrategias utilizadas por los grupos feministas, en la clandestinidad, para tener un cierto protagonismo con motivo de la celebración del Año Internacional de la Mujer. Todo estaba previsto para que fuera el gobierno de la dictadura y la Sección Femenina los que se encargaran de los actos conmemorativos. Ya en 1974, estos grupos, liderados por el Movimiento Democrático de Mujeres, amparados por los organismos oficiales, pudieron asistir a las diferentes reuniones para proponer un programa alternativo al oficial. Estas reuniones también fueron la excusa para mantener contacto con otras asociaciones feministas de carácter internacional. Estas reuniones sirvieron también para organizar las *Primeras Jornadas de Liberación de la Mujer*, que tendrían lugar a finales de 1975, días después de la muerte del dictador, aunque en la clandestinidad.

Estas jornadas tienen una especial relevancia. Se tratan temas que serán objeto de análisis durante mucho tiempo: educación, trabajo, familia, leyes, sexualidad, divorcio, anticoncepción, aborto. Por primera vez se habla de la necesidad de construir un movimiento de mujeres independiente de los partidos políticos (feminismo radical), aunque se mantiene la posición denominada feminismo-lucha de clases, que reivindica la lucha feminista y la lucha general para implantar la democracia. Un año más tarde, en 1976, y como continuación, tienen lugar las *Jornadas Catalanes de la Dona.* Es en este encuentro donde se percibe la fuerza del feminismo español. El número de participantes excedía todos los pronósticos. Se refuerza la idea de que el movimiento feminista tiene un carácter político y democrático. Se admite la doble militancia, en organizaciones feministas y en organizaciones políticas y sindicales. Esta corriente se conoce como feminismo socialista o feminismo de lucha de clases. Es imprescindible el establecimiento de la democracia, para conseguir la emancipación de las mujeres y llegar así a una sociedad socialista (Folguera, 1988, p. 119).

En estos encuentros de Madrid y Barcelona, aparecen discursos distintos en función de la generación de pertenencia. Hablamos de mujeres pertenecientes a dos las generaciones anteriormente mencionadas, a la que suman las mujeres nacidas en la década de los cincuenta, en palabras de Moreno Sardá (1988). Entre otras cuestiones, se debate sobre la identidad femenina, sobre nuevas formas de lucha feminista, sobre nuevas formas de organización diferentes a las estructuras piramidales propias de las organizaciones patriarcales, etc. Estas discusiones dieron lugar al surgimiento de varias asociaciones feministas, incluso algún partido político feminista. Es importante señalar que todos estos acontecimientos no hubieran tenido lugar sin el trabajo realizado desde al ámbito universitario.

Amelia Valcárcel (2000) califica el feminismo español, de los años setenta, como singular, nacido de la lucha contra el Estado misógino y patriarcal. *No es un feminismo por lecturas, sino por vivencias. Primero vinieron la rabia y el coraje. Las lecturas vinieron después* (p. 126). No se conocía lo que otras personas habían hecho antes. Es un feminismo desmemoriado, sin referencias. Las mujeres ocupan las aulas universitarias y, desde ellas, luchan por la liberación de las mujeres, ignorando la

historia de las mujeres españolas anterior a 1936. El movimiento feminista español se construye en el espejo de las democracias occidentales.

En 1976 se celebra la primera manifestación feminista, clandestina, bajo el lema "Mujer, lucha por tu liberación", reprimida por la policía. Se demanda la supresión de las leyes que penalizaban a las mujeres: despenalización del adulterio, de los anticonceptivos, del aborto, de la prostitución, etc. Y, por supuesto, amnistía para todas las condenadas por delitos específicos de la mujer. En este mismo año, Las Cortes franquistas aprueban la Ley de Reforma Política. En 1977, se celebra, por primera vez, el 8 de marzo, el Día Internacional de la Mujer. Tres meses más tarde, se celebran las primeras elecciones, después de cuarenta años. Prácticamente, todos los partidos políticos incluyen en sus programas políticos asuntos relacionados con las reivindicaciones de las mujeres. Se aprecian algunas diferencias en función del espectro político en el que se encuentran los partidos. Mientras las organizaciones más conservadoras reconocen la igualdad formal entre las mujeres y los hombres, una reforma de la educación y del derecho de familia; los partidos de izquierdas (principalmente PSOE y PCE) proponen una igual real entre los sexos, una coeducación, la creación de servicios sociales (guarderías, comedores) para facilitar la incorporación femenina al trabajo remunerado. Dentro de los partidos sigue habiendo contradicciones, existe una gran resistencia al protagonismo femenino. Una prueba de ello es la escasa participación de las mujeres como candidatas al Congreso de los Diputados y al Senado. Representaban el 13% de las listas y sólo el 6% fueron elegidas (Folguera, 1988, p. 118).

En abril de 1978, se celebran las *Primeres Jornades sobre Dona i Educació.* En este encuentro, al igual que en los celebrados en los años anteriores y los que se celebrarán en el futuro, se reflexiona sobre el papel de la educación en la reproducción de los estereotipos y las desigualdades. Se demanda la derogación de la Ley General de Educación, una escuela pública y laica, la coeducación, la supresión de asignaturas según el sexo, el Servicio social, etc. (Ballarín, 2001, p. 140).

Paralelamente al proceso democratizador, las asociaciones de mujeres (vinculadas o no a los partidos políticos) crean centros de orientación y planificación familiar, en los que se imparte educación sexual y se distribuyen anticonceptivos de forma gratuita.

Será en 1978, poco antes de la aprobación de la Constitución Española, cuando se legalicen los anticonceptivos, se suprima el delito de adulterio y amancebamiento. Igualmente se legalizan todas las organizaciones feministas, asignándoles locales pertenecientes a la extinguida Sección Femenina. Y se refrenda la Constitución en diciembre de este año 1978, calificada como progresista. Efectivamente, se sientan las bases legales para eliminar las desigualdades formales por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión. Pero, como ya se ha apuntado anteriormente, no intervienen las mujeres en su redacción y no se tienen en cuenta las cuestiones de las mujeres. Las críticas a la Carta Magna no se hacen esperar (Folguera, 1988; Varela, 2005; Pérez Garzón, 2011). Fue calificada de patriarcal, machista. Hay propuestas alternativas a algunos artículos, especialmente a los que hacen referencia a la familia, el trabajo, la educación, el divorcio, el aborto. Muchas de estas cuestiones se trasladan a regulaciones posteriores por parte del legislador. Para las feministas españolas, este era un momento de gran incertidumbre y no se podía dejar en manos del Parlamento estas cuestiones. Algunos ejemplos de estas críticas los encontramos, por un lado, en el Art. 14, que proclama que "los españoles son iguales ante la ley". Este artículo no asume una norma elemental: cuando se parte de una situación de desigualdad no se puede dar un trato de igualdad. Por otro lado, la Constitución no garantiza la coeducación efectiva en todos los niveles, ni protege la enseñanza pública, laica, mixta, gratuita y obligatoria. Prueba de ello es el Art. 16 de la misma, que en la práctica, y actualmente, la Iglesia Católica tiene un trato de privilegio por parte del Estado. Además, se rechaza el sistema de herencia a la Jefatura del Estado. En definitiva, desde el feminismo, la Constitución podía ser la Ley de leyes de los españoles pero no lo era de las españolas.

El referéndum para legitimar la Constitución abrió, de nuevo, el debate entre las mujeres de doble militancia. Los partido políticos eran favorables a la misma, aunque desde el feminismo se hacían importantes críticas. Los grupos feministas radicales rechazaron el texto, considerando que esta era una traición de los partidos políticos hacia el feminismo. Aparece el desencanto y la desconfianza hacia los partidos políticos. Las mujeres españolas se quedan al margen de la recién estrenada democracia.

**B) El desencanto: 1979-1982**

Todo parecía indicar que ya estábamos en Europa. En poco tiempo, España había hecho un recorrido, en materia de igualdad de sexo y orientación sexual, similar al resto de los países occidentales. Pero había malestar en el seno del feminismo. Los comicios legislativos de marzo de 1979 no modificaron los porcentajes de mujeres candidatas y electas, con respecto a los anteriores. Meses más tarde, se celebra en Granada las *Jornadas Feministas,* a las que asisten más de tres mil mujeres, pertenecientes a diferentes asociaciones y organizaciones Se debate sobre temas como el trabajo, la educación, la sexualidad, el derecho, … Y se debate sobre la doble militancia, la unidad del feminismo. Pero se abre un nuevo frente: el *feminismo de la diferencia*. Se pide a las mujeres que abandonen cualquier militancia en estructuras jerárquicas, como los partidos políticos, y con las instituciones oficiales. Frente al *feminismo de la igualdad*, al que pertenecían las seguidoras del *feminismo socialista* (búsqueda de una sociedad en la que hombres y mujeres tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones), el feminismo de la diferencia concibe a las mujeres como personas, sin distinción entre militantes o no militantes, entre lo público y lo privado. Se analizan temas como la sexualidad, el aborto, la violencia, el lesbianismo, el lenguaje, etc. En definitiva, se propone que las mujeres tomen conciencia de sí mismas como grupo. Como explica Victoria Sendón de León (1988, p. 141), el feminismo de la diferencia es la tendencia que considera la igualdad de los sexos y la desaparición de las clases sociales como un punto de partida y no de llegada. Es un feminismo independiente porque no es partidista, tiene su propia forma de hacer política, es una alternativa social. Es utópico porque aspira a una sociedad que no existe. Y es radical porque su objetivo es la desaparición del patriarcado.

Las respuestas a esta corriente no se hacen esperar. El feminismo, en este período se diversifica. La unidad en torno a la Coordinadora Estatal de Organizaciones Feministas se rompe. Ante el protagonismo que va adquiriendo, los partidos políticos y los sindicatos crean sus propias comisiones (para el caso de las organizaciones de izquierdas) y secretarías (para el caso de los partidos conservadores, que no tenían carácter feminista) de mujeres. Es importante la labor que se realiza dentro de estos

departamentos o áreas a favor de las mujeres: despenalización del aborto y su inclusión en la Seguridad Social, sistema de cuotas de representación en los órganos de dirección del partido, defensa de las mujeres en el conjunto de la sociedad, denuncia sobre las discriminaciones salariales, etc.

El trabajo de la Coordinadora por mantener la unidad se refleja en la celebración de unas jornadas de carácter monográfico sobre el aborto, en Madrid en 1981.

Es preciso mencionar la fundación, en 1979, y su posterior legalización, en 1981, del *Partido Feminista,* de la mano de Lidia Falcón. Es definido como marxista-feminista y considera a las mujeres como el grupo social más numerosos que se encuentra en todos los sistemas sociales, oprimido por los hombres de todas las clases sociales, y determinado por la división sexual del trabajo.

**C) El feminismo institucional: 1982-1988**

Durante este período y en el futuro, el feminismo español se caracterizará por la existencia de multitud de grupos y asociaciones en los que caben todas las sensibilidades feministas. En la mayoría de los casos se plantean objetivos a corto plazo como la educación no sexista (*Escuela a favor de las niñas),* el derecho al aborto *(Comisión Pro-derecho al aborto),* formación y cultura (*Ateneo Feminista, Centro de Estudios de Investigación Feminista)*, o bien de carácter político (*Forum para una Política Feminista, Agora Feminista).* Fue la despenalización del aborto la demanda que hizo posible que todas las organizaciones feministas y ciudadanas, en general, coincidieran y se unieran. El derecho al aborto es un aspecto más de la reivindicación de las mujeres a poder decidir sobre su sexualidad y, en definitiva, sobre su cuerpo. En junio de 1983 se celebran en Madrid las *Primeras Jornadas sobre Sexualidad.*

El triunfo del PSOE en las elecciones legislativas de 1982 hizo posible que algunas de las aspiraciones de los grupos feministas se pusieran en la agenda del gobierno. En 1985 se despenaliza el aborto bajo tres supuestos contemplados en la ley. Esta ley no satisface a una buena parte de la sociedad española, y el aborto sigue ocupando la cartera de las demandas feministas.

Otra característica de este período es la *institucionalización del feminismo*. Los precedentes de este fenómeno los encontramos ya en el año 1977 con la creación, por parte del gobierno de UCD, de la Subdirección General de la Condición Femenina. Su consolidación se produce con la apertura del Instituto de la Mujer en 1983. La labor fundamental de este organismo ha sido la de diseñar campañas a favor de los derechos de las mujeres: legalización del aborto, violencia de género, discriminaciones laborales coeducación, etc. El trabajo del Instituto de la Mujer ha sido imprescindible para concienciar y sensibilizar a la sociedad española en la necesidad de tomar medidas para acabar con la discriminación de las mujeres en todas las esferas sociales. Una de sus primeras actividades, al año siguiente de su creación, fue la celebración de las *Primeras Jornadas sobre Mujer y Educación.* La finalidad de las mismas fue la reflexión teórica y práctica sobre la educación como mecanismo para alcanzar la igualdad de oportunidades. Igualdad que, como reconoce Carmina Virgili, estaba lejos de conseguirse, porque todo el sistema educativo está impregnado de señales sexistas (Instituto de la Mujer, 1985, p. 7). Asimismo es importante la promoción de los diferentes Planes de Igualdad de Oportunidades, de los que ya se ha hecho mención. El *Primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1988-1990),* se redacta siguiendo el ejemplo de las medidas para la igualdad entre los sexos que se habían diseñado en la Comunidad Europea, de la que España formaba parte desde 1986. Todos los Planes de Igualdad de Oportunidades tienen como objetivo trabajar desde la institución educativa para combatir los estereotipos de género, desarrollar la coeducación, cambiar las actitudes del profesorado, etc.

Otro cambio importante que se experimenta con la institucionalización del feminismo por parte del PSOE, es la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado. Por primera vez en la historia de España, las mujeres seguían accediendo al mercado de trabajo, durante los años setenta y hasta 1986, a pesar de la crisis económica. Se rompe la tendencia seguida en épocas anteriores, en las que cuando el trabajo escasea, las mujeres no acceden a él o dejan de trabajar cuando lo tienen. Se está produciendo un cambio de valores que continuará en los años siguientes. El modelo tradicional de mujer se está poniendo en cuestión, sobre todo, por parte de las

jóvenes que protestan por un trato desigual por parte del profesorado, del empresariado, o de los padres.

El feminismo institucional hace posible también la creación de los Departamentos de la Mujer de las diferentes comunidades autónomas, concejalías de los ayuntamientos, centros de cultura, etc., ofreciendo servicios para las mujeres de carácter sanitario, educativo y asistencial.

El movimiento feminismo más radical ha mantenido relaciones conflictivas y complejas con el feminismo institucional. Se percibe, por un lado, como una forma de domesticación y control por parte de las organizaciones políticas, perdiendo el sentido crítico que siempre lo ha caracterizado. Pero, por otro, se entiende la necesidad de que el feminismo se incorpore a las estructuras administrativas para poner en prácticas las políticas públicas que hagan posible el cambio social.

No podemos dejar de mencionar el *feminismo académico*, que comienza en este período. Julia Varela (2005) considera que hay que remontarse hasta 1974 para encontrar los antecedentes de este feminismo. Es en la Universidad de Barcelona y de la mano de Mary Nash cuando comienzan a impartirse contenidos relacionados con la historia del feminismo. A partir de este momento, comienzan a organizarse seminarios y centros para impulsar la investigación y la docencia feminista. El primero de ellos se crea en la Universidad Autónoma de Madrid, el Seminario de Estudios de la Mujer, en 1979, dirigido por Mª Ángeles Durán. En 1982, Mary Nash fundó el Centro de Investigación Histórica de la Mujer en la Universidad de Barcelona. En el curso 1988-1989, en la Universidad Complutense de Madrid, se crea el Instituto de Investigaciones Feministas (aunque sus orígenes datan de 1983), dirigido por Celia Amorós. Otras universidades han creado seminarios con características similares, cuyo objetivo ha sido la investigación, el conocimiento y la difusión de la teoría feminista desde una perspectiva interdisciplinar. Con la aprobación de la LRU estos organismos se han transformado en institutos o centros de investigación propiamente dichos.

Estos seminarios han tenido importancia, pero no han alcanzado plenamente sus objetivos. Si bien han contribuido a que investigadoras e investigadores compartieran sus hallazgos en congresos, encuentros y jornadas, y que se publicaran sus

investigaciones multidisciplinares, apenas han influido para que se produzcan cambios en los contenidos de las enseñanzas universitarias.

Lo más sobresaliente de este período es una cierta difusión del pensamiento feminista que contribuye a que las mujeres de todas las edades, clases sociales y profesiones, fundamentalmente jóvenes, se cuestionen el modelo tradicional de mujer. Se aprecia un deseo cada vez mayor de independencia, de cambio en las relaciones de género. Desde la restauración de la democracia, en España se han conseguido una serie de reformas que nos igualan a las condiciones del resto de los países del entorno y nos abren las puertas del siglo XXI: igualdad jurídica, igualdad educativa, ley del divorcio, ley del aborto, etc. Pero, como señala Rosa Pardo (1988), el feminismo todavía tiene mucho que hacer. Debe reflexionar sobre las actuaciones del futuro. La sociedad española se ido transformando y las mujeres también. El discurso feminista se debe orientar a todas las mujeres, no sólo a las urbanas de clase media. Hay que luchar contra el patriarcado y contra el capitalismo. Se deben redefinir los papeles masculinos y femeninos para encontrar soluciones a los problemas que siguen teniendo las mujeres.

La Federación de organizaciones Feministas del Estado Español prosigue su tarea de reunir a los diferentes colectivos de mujeres para reflexionar sobre las cuestiones que les siguen preocupando. Así en 1988, se reúnen bajo el tema del lesbianismo en Madrid y la violencia machista en Santiago de Compostela.

#### *3.1.5.4.3. Tercera etapa del feminismo español: los feminismos del siglo XXI*

Esta etapa viene marcada, principalmente por las políticas llevadas a cabo por los gobiernos del PSOE que hacen posible el desarrollo del Estado de Bienestar en nuestro país. Como ha sucedido en otros países del entorno, es con el Estado de Bienestar cuando las mujeres tienen acceso al mercado de trabajo, y a todos los niveles del sistema educativo. En España, este es un acontecimiento de los años ochenta, que en otros países sucede desde los años cincuenta. El Estado de Bienestar cambia la estructura del empleo generando puestos de trabajo en el sector terciario: sanidad, educación, servicios sociales. Se produce una "feminización" de estos trabajos, no siempre positiva, como el feminismo se encargará de denunciar. Pero hay un hecho

evidente, desde 1985, la tasa de actividad femenina no deja de crecer y es especialmente importante, el incremento de esta tasa entre las mujeres con estudios universitarios, aunque los techos de cristal no se pueden romper. La incorporación de las españolas al empleo ha supuesto el descenso del número de mujeres que se declaran como amas de casa o "inactivas" (Pérez Garzón, 2011). Esto no significa que las mujeres hayan abandonado las tareas domésticas y de cuidados, sino que "compaginan" los dos trabajos: la doble jornada.

Los cambios en España se siguen produciendo, principalmente por el feminismo institucional llevado a cabo por los diferentes gobiernos progresistas, que van introduciendo medidas para visibilizar a las mujeres: paridad en las listas electorales; medidas de conciliación de la vida laboral, personal y privada; legislación para luchar contra la violencia de género; legislación integral para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; legislación en torno a la salud sexual, reproductiva y de interrupción voluntaria del embarazo, etc.

El trabajo realizado desde las instituciones ha sido imprescindible para dar a conocer y propiciar los cambios que se han experimentado en España en los últimos años. Pero no debemos olvidar el importante papel que ha desempeñado el movimiento feminista, sensibilizando a la sociedad y presionando para que los problemas de las mujeres formen parte de las agendas políticas. A pesar de carecer de medios de difusión, la información sobre las mujeres ha ido llegando a un número cada vez más amplio de personas. No podemos dejar de mencionar la revista *Vindicación Feminista*, editada durante la década de los setenta, como portavoz del colectivo feminista. Importante ha sido el trabajo de publicación del Instituto de la Mujer, al igual que el de algunas editoriales, dedicando colecciones o series al feminismo (García de León, 1999). Pero, sin duda, el trabajo más importante para la difusión de las reivindicaciones femeninas, ha sido la presencia del movimiento feminista en los medios de comunicación. Estos han sido imprescindibles para informar y concienciar a la sociedad española, en algunos temas con más éxito que en otros. Sin duda, Internet, ha sido una herramienta de gran trascendencia porque hace que las mujeres de todo el mundo estén conectadas. Páginas como la *Fundación de Mujeres,* la *Coordinadora Española para el Lobby Europeo de Mujeres, Mujeres en Red,* o la *Red Estatal de*

*Organizaciones Feministas contra la Violencia de Género,* han sido portavoces de las demandas feministas.

No menos importantes han sido los encuentros y las reuniones de mujeres convocadas por la Coordinadora Estatal de Organizaciones Feministas. Después de aquellas jornadas, de carácter generalista, celebradas en Granada y Barcelona, en 1993, se congregan en Madrid para celebrar las *III Jornadas Feministas "Juntas y a por todas".* En el año 2000, y para conmemorar los 25 años de las *Jornadas Feministas* de 1975, más de 4000 participantes debaten en Córdoba sobre la realidad de las mujeres, bajo el lema *Feminismo.es…y será".* Todo parece indicar que los desencuentros son cuestiones del pasado. Se han incorporado a la lucha feminista mujeres jóvenes, conviviendo con las de generaciones anteriores. Y se reflexiona y se discute sobre todos los ámbitos de actividad humana (Varela, 2005, p. 168). En Granada, en 2009, se vuelven a ver muchas de las que habían asistido treinta años antes. Bajo el título *"Granada, treinta años después: aquí y ahora",* se abre un debate crítico, plural, global del feminismo. Se tienen en cuenta las diversas formas de ser mujer, denunciando las desigualdades y las injusticias a las que están sometidas. Fue un buen momento para recuperar la memoria histórica del feminismo español, haciendo un especial homenaje a todas aquellas mujeres que lucharon durante el franquismo.

Durante estas décadas, se han celebrado diferentes jornadas, reuniones, encuentros, congresos, de carácter regional, local, universitario, para seguir poniendo de relieve la importancia de la investigación feminista y la difusión de los resultados de esta investigación.

Dentro del feminismo académico, especial relevancia han tenido los *Estudios de Género o Estudios de las Mujeres,* en el desarrollo de la teoría feminista[38]. Desde la década de los ochenta, en España, se ha ido creando y consolidando un nuevo campo científico, cuya denominación ha ido cambiando hasta adoptar esta última. Este nuevo conocimiento tiene sus antecedentes bibliográficos, aunque no siempre de carácter

[38] Teresa Ortiz Gómez (2005) hace una revisión y un balance de los Estudios de las Mujeres y de Género en España, repasando sus inicios, su consolidación y las personas y universidades que contribuyeron en ello. Igualmente destaca los estudios y programas de género impartidos en las universidades. Así como los diferentes organismos que se han creado para tal fin: Institutos, Seminarios, Centros, Aulas. Reconoce, en la Universidad de León, el Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres.

feminista. Según Mª Antonia García de León (1990b, 1999), es a partir de 1976 cuando la literatura tradicional sobre las mujeres va perdiendo interés y va ocupando espacio la literatura feminista. Esta producción literaria tiene lugar, principalmente, en el ámbito universitario, aunque algunos organismos gubernamentales contribuyen a su producción y difusión[39]. Será a partir de la década de los noventa cuando algunas editoriales tengan interés en su publicación y en las universidades (no ha sido un proceso homogéneo) se consolide esta área de conocimiento.

La producción científica feminista, en sus inicios, se agrupa bajo diferentes etiquetas: "Estudios Feministas", "Estudios de la Mujer", "Estudios de las Mujeres". La autora, en un primer momento adoptó el epígrafe de "Estudios sobre las Mujeres", traduciendo la denominación "Women`s Studies", reconocida internacionalmente, no sólo en el ámbito académico. Desecha la expresión "Estudios de las Mujeres" porque bien podía interpretarse que se trataba de investigaciones por y para las mujeres, excluyendo a los autores. Igualmente, no es acertado hablar de la "Mujer" por la existencia de muchas identidades de mujer que no pueden incluirse en un genérico. Define los Estudios sobre las Mujeres como (García de León, 1990b): *estudios sobre las mujeres tanto la enseñanza reglada como la literatura profesional, generalmente de carácter universitario e interdisciplinar, que toma por objeto el estudio de la realidad de las mujeres ya sea histórica, psicológica, política, social y, por extensión y contraste, los modelos culturales masculino y femenino a través de su diversidad. Pretenden la elaboración teórica y práctica de una nueva disciplina intelectual* (p. 108).

La evolución de este campo científico ha estado sembrada de luces y sombras. Si bien, en sus inicios, algunos de los textos carecían de todo rigor científico, y, más bien podían parecer panfletos políticos, con el tiempo estuvieron supervisados por especialistas, generalmente las académicas. No ha sido fácil el reconocimiento de estos estudios por parte del saber universitario y científico. Todavía hoy se sigue

[39] Purificación Mayobre Rodríguez apunta el origen de los Estudios de las Mujeres en el seno del Movimiento Feminista, a partir de la década de los setenta, en lo que se ha denominado la "segunda ola" del feminismo. Se buscan respuestas a la opresión de las mujeres y los saberes hegemónicos no contribuían a ello. El conocimiento universitario era (y sigue siendo) androcéntrico, por lo que no se podía esperar que se investigara en este tema.

desvalorizando este trabajo intelectual, realizado principalmente por mujeres. Es una cuestión de poder dentro de la **ciencia androcéntrica**: hay temas más importantes que otros, y hay científicos más capacitados que otras. Se ha extendido la idea de que son temas de mujeres y para mujeres, por tanto temas menores.

Esta situación se refleja en el balance que hace el Instituto de la Mujer (1995)[40] sobre los Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas. Entre otras cuestiones, el informe señala el escaso interés que los planes de estudio han tenido por esta materia: pocas asignaturas, generalmente de carácter optativo; se deja en manos de los docentes la transversalidad de la materia, escasa formación del profesorado, poco apoyo para la creación y mantenimiento de los Seminarios, Institutos o Centros especializados en Estudios de las Mujeres. En definitiva, se denuncia la falta de reconocimiento y de recursos para mantener estos estudios que visibilizan a la mitad de la población. Es de justicia y de principios democráticos incorporar nuevas visiones a la ciencia, despejando los prejuicios tradicionales. El conocimiento y la ciencia no son neutrales, y las mujeres han hecho importantes aportaciones que han permanecido ocultas o al margen del saber oficial. El objetivo de estos estudios es saber, interpretar y nombrar el mundo bajo su perspectiva.

Es en la década de los noventa, y con la vista puesta en el siglo XXI, cuando los Estudios de las Mujeres en España van cobrando protagonismo. Ello se debe a la adaptación que han hecho las universidades a los cambio producidos en los últimos años: mayor presencia de mujeres entre el alumnado, mayor número de trabajos interdisciplinares, reconocimiento por parte de los diferentes organismos nacionales e internacionales de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, etc. Esto, como bien señalan Ortiz et ál. (1999), no significa que la universidad española se haya democratizado y que la discriminación haya desaparecido.

La institucionalización de los Estudios de las Mujeres en otros países de nuestro entorno ha dependido de las condiciones sociales y políticas, y de las propias universidades. En la década de los ochenta había cursos o programas de doctorado en

[40] Posteriormente ha habido actualizaciones a este estudio: *Universidad y feminismo en España (I). Bibliografía de Estudios de las Mujeres (1992-1996); Universidad y feminismo en España (II). Situación de los Estudios de las Mujeres en los años 90.*

la materia en universidades de Gran Bretaña, Estados Unidos, Canadá, Australia, Holanda y Países Escandinavos. En el resto de los países europeos y, concretamente, en los países mediterráneos, la implantación de estos estudios ha sido más lenta[41].

En la Universidad española, esta institucionalización se debe, principalmente, al trabajo de profesoras y alumnas que apuestan por la visibilización de las mujeres y por otras perspectivas de hacer docencia e investigación. Pilar Ballarín (2001), indica que en el año 2000, casi todas las universidades cuentan con un grupo de trabajo consolidado. Algunos Seminarios se convierten en Institutos Universitarios de Investigación, como son los de las Universidades Autónoma de Madrid, Granada y Valencia. Estos grupos tienen una actividad investigadora, docente y de divulgación. En esta última faceta, destacar las publicaciones del Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid, Instituto de Estudios de la Mujer de la Universitat de Valencia, la Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer de la Universidad de Málaga, Cuadernos para la coeducación del ICE de la Autónoma de Barcelona, etc. Igualmente ha sido importante la actividad asociativa a través de AUDEM (Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres) y AEIHM (Asociación Española de Investigación Histórica de las Mujeres) en conexión con otras organizaciones internacionales como WISE (Asociación Internacional de Estudios de la Mujer), ENWS (Red Europea de Estudios de las Mujeres, FICIHM (Federación Internacional de Centros de Investigación de Historia de las Mujeres), etc.

Es importante que estos estudios formen parte de la enseñanza oficial y reglada. Este reconocimiento se hace prácticamente en los albores del siglo XXI. Destacamos la introducción de algunas asignaturas sobre el estudio de la educación de las mujeres, en algunas titulaciones, y en algunas universidades. Es el caso de Universidades como la de Almería, Granada, Málaga, Sevilla, Valencia, Complutense. En algunos casos son asignaturas cuatrimestrales y optativas, en las diplomaturas de magisterio, o en las licenciaturas de Pedagogía. Igualmente, se introducen los Estudios de las Mujeres en los programas de tercer ciclo, en los cursos de postgrado (Grana Gil, 2004). Y es en el curso 2006-2007, cuando se reconocen los primeros Programas Oficiales de Postgrado

[41]Las Mujeres, los Saberes y los Estudios de las Mujeres. Artículo descargado de la web de Purificación Mayobre http://webs.uvigo.es/pmayobre/index.html

en Estudios de Género o de las Mujeres. Purificación Mayobre califica este hecho como muy importante porque significa avalar académicamente estos trabajos, con el fin de que las generaciones futuras tengan referentes y modelos en los que reflejarse.

A pesar de estos tímidos avances, no podemos considerar los Estudios de las Mujeres como un corpus de conocimiento consolidado en las universidades españolas. Este sigue siendo el reto: acabar con los planteamientos sexistas y androcéntricos vigentes en las titulaciones universitarias. Para ello es imprescindible introducir, en todos los niveles educativos las aportaciones de los Estudios de las Mujeres, o Estudios de Género[42] o Estudios Feministas.

Podemos concluir el epígrafe con una visión optimista si atendemos a los avances obtenidos en pocos años por la lucha de las mujeres, en definitiva, por el movimiento feminista. Y es necesario recordar que se ha tratado de una lucha, que no ha habido ningún regalo. El movimiento feminista español es complejo y en él caben muchas sensibilidades: ecofeminismo, ciberfeminismo, transfeminismo, teoría queer, etc. Pero queda mucho por hacer, y esta es la visión pesimista de la situación. El patriarcado, como siempre ha sucedido a lo largo de la historia, ha sabido adaptarse a las nuevas circunstancias y nos ofrece una sociedad aparentemente más igualitaria. Es lo que Rose Marie Lagrave (1993) denomina la segregación sofisticada: la división sexual del trabajo y del saber es cada vez más compleja, a pesar de la legislación en materia de igualdad. Nos encontramos con una contradicción: las desigualdades persisten y cada vez se ven menos. El patriarcado, a través de sus agentes de socialización, nos invita a percibir una realidad distorsionada. Son pocas las mujeres que obtienen éxito, la mayoría sufre cada día la discriminación. El discurso de dominación que utiliza el patriarcado es el de la igualdad formal, con el fin de desincentivar la movilización. El sexismo queda oculto bajo la proclamación de la igualdad de oportunidades. Por eso, el feminismo sigue siendo tan necesario porque las formas de dominación se transforman y reproducen.

[42] Susana Gamba defiende la conveniencia de utilizar la expresión "Estudios de Género" porque lo femenino y lo masculino no se refiere al sexo de las personas, sino a las conductas culturalmente aceptadas como tales. Esto es, la categoría género explica las desigualdades entre los hombres y las mujeres, pero reconociendo la diversidad de identidades.

## 3.2. LAS DOCENTES

### 3.2.1. Introducción

Tradicionalmente, las mujeres se han encargado de la educación de sus hijas e hijos, transmitiéndoles los valores y los conocimientos dominantes. Como ya apuntamos en la primera parte de este trabajo, esta es la razón por la que se consideró la posibilidad de que las mujeres accedieran al sistema educativo. Después de todo, ellas se iban a encargar de la educación de sus hijos, varones. Además, a través de la escuela se transmite la ideología patriarcal que mejor conviene en cada período histórico. Por otro lado, la enseñanza, el magisterio, se consideró durante mucho tiempo, una de las ocupaciones apropiadas para las mujeres. Se trata de una extensión de las actividades domésticas en el ámbito público, con las connotaciones propias de la maternidad. Y ésta fue una salida profesional para muchas mujeres, incluso sin título, como señala Pilar Ballarín (1993, 2001).

Sonsoles San Román (2010), investigando las razones históricas y sociales de la feminización de esta profesión, destaca tres etapas en las que predominan tres prototipos de maestra: maestra analfabeta (1783- 1838), maestra maternal (1838-1876) y maestra racional-intuitiva (1876-1882).

La obligatoriedad de crear escuelas para niñas, en localidades mayores de 500 habitantes, data de 1857, Ley Moyano, por lo que, hasta ese momento, existe todo un conjunto de oficios que tienen como finalidad la educación de las niñas: costureras, institutrices, amigas, religiosas, etc. El resultado era una educación en moral, religión y "saber estar". Los conocimientos no eran importantes, ni siquiera para las que impartían esa educación. Esta sería la figura de "maestra analfabeta". Aunque la Ley Moyano contempla la formación de los maestros y maestras, es muy indulgente en lo que respecta a estas últimas. Las Escuelas Normales de Maestras se crean con lentitud, y para ejercer no era imprescindible haber cursado en una Escuela Normal. Pero aun cursando en ellas, la formación no era la misma que la de sus colegas:

labores era la asignatura que ocupaba más tiempo. Estaríamos hablando de la "maestra maternal". No se consideraba apropiado que obtuvieran nociones de Ciencias Naturales, ni Física, ni Geometría, etc. Y la discriminación también era salarial: ganaban dos tercios del salario del maestro (Anderson y Zinsser, 1991, p. 617).

Algunas de estas maestras se rebelaron contra esta forma de instruir y ejercieron un magisterio "masculino", en el sentido de dar una formación más académica a las niñas. Esta es la figura de la "maestra racional intuitiva", propia del último tercio del siglo XIX. En cualquier caso, las maestras no olvidaban enseñar a las niñas los conocimientos necesarios para su futuro de madres y esposas (influencia de la ideología krausista).

Será a finales del siglo XIX cuando las maestras obtengan algunas recompensas de los debates intelectuales generados en torno a los Congresos Pedagógicos de 1882 y 1892: las maestras formarán a las encargadas de las escuelas de párvulos (que más tarde se derogaría), la unificación salarial de maestros y maestras, y el profesorado de las Escuelas Normales de Maestras será femenino. Asimismo se reconoce el derecho de las mujeres a ejercer la enseñanza en todos los niveles, siendo de su exclusiva competencia la escuela primaria, excepto cuando se trate de escuelas mixtas o incompletas.

Es importante reconocer el papel que tienen las maestras en la emergencia del feminismo español del siglo XIX. Se trata de mujeres que tienen un nivel de instrucción más elevado que el resto de la población. Comprendieron que la discriminación que sufrían se derivaba de su condición de mujeres. La participación de las maestras en los debates sobre la educación, hizo posible entrar en el siglo XX con cierta experiencia en la lucha por la dignidad de las mujeres. Como señala Pilar Ballarín (2001), estas mujeres que defienden poder acceder a todo el conocimiento, a todas las profesiones, al mismo salario por el mismo trabajo, no tienen conciencia feminista, pero pondrán las bases de las futuras reivindicaciones.

### 3.2.2. La docencia no universitaria en España en el siglo XX

El siglo XX se presenta para las mujeres con propuestas y conquistas en materia de docencia. La conquista, como alumnas, de la Enseñanza Primaria o Elemental, de la Secundaria y la Universitaria, finalizando la época decimonónica, abre nuevas expectativas. A medida que se han ido tomando las aulas como alumnas, se fueron abriendo nuevos espacios para el ejercicio de la profesión docente. Ha habido más éxito en unos niveles educativos que en otros, pero siempre ha surgido la polémica sobre la conveniencia del ejercicio de la docencia.

#### 3.2.2.1. Las docentes no universitarias 1900-1939

Este período se caracteriza principalmente por el esfuerzo por incorporar a las mujeres en el sistema educativo. Como hemos visto, se pone especial empeño en la Enseñanza Secundaria y la Universitaria. Pero bien puede parecer una declaración de intenciones. Los datos sobre el número de escuelas masculinas y femeninas que nos muestra Natividad Ortiz Albear (2003, pp. 230-241) indican una clara diferencia entre el número de centros públicos para niños y para niñas, a favor de los primeros. Estas cifras se traducen en la existencia de un mayor número de maestros que de maestras. Esta diferencia de género puede explicarse por la menor escolarización femenina.

En el análisis que hace la autora de todos los tipos de centros de educación primaria (públicos, privados, de patronatos, de beneficencia, de adultos, etc.), hay predomino de los maestros y directores, excepto en las escuelas de adultos y de párvulos. Este hecho es interpretado como que a las maestras se las requiere en aquellos niveles educativos en los que los conocimientos académicos no se consideran de tanta importancia. Sin embargo, se precisan cualidades femeninas como la paciencia, la sensibilidad, la dedicación, etc. Las maestras tienen reservada la dedicación en las escuelas de párvulos/as.

Otro dato interesante es la mayor proporción de maestras en centros no públicos. Este dato nos indica mayor precariedad laboral femenina, puesto que se trata de una actividad insuficientemente reglamentada, peor pagada y, generalmente, sin la

exigencia de una titulación. Otro signo de precariedad laboral es el elevado porcentaje de maestras que aparecen en la categoría de sustitutos/as (en los años veinte, superan el 70%).

A medida que transcurren los años, llegando a la década de los treinta, la feminización del magisterio se va consolidando. Las maestras en ejercicio suponen más del 50% de los enseñantes de primaria. Pero vemos cómo ellas son mayoría en las escuelas privadas y municipales.

Destacar el papel que jugaron las maestras del primer tercio del siglo XX, en el movimiento sufragista español, muchas de ellas profesoras de la Escuela Normal de Maestras de Madrid. Provenían de posiciones diferentes, tanto del feminismo, como de otro tipo de sensibilidades femeninas, pero todas tenían interés por unir esfuerzos para lograr mejores condiciones de vida para las mujeres y conseguir el voto.

Durante las dos primeras décadas del siglo, la presencia de las mujeres en la docencia secundaria es testimonial. No será hasta 1910, cuando se reconozca que los títulos académicos que posean las mujeres les otorga la facultad del ejercicio profesional relacionado con el Ministerio de Instrucción Pública. Y es en 1918 cuando se permite que las mujeres accedan a la función pública, cumpliendo los mismos requisitos que los varones. Es en 1911 cuando accede la primera profesora a un instituto y será a partir de 1928, con la creación de un buen número de centros, cuando la presencia femenina en los claustros de profesorado se vaya extendiendo (Flecha García, 2012).

Los años treinta, como se ha repetido a lo largo de este trabajo, son un oasis en nuestro país. La Segunda República, en su afán por modernizar y democratizar España otorga un gran protagonismo a las maestras. Ellas serán las encargadas de enseñar en los valores republicanos de igualdad, social y de género, solidaridad y libertad. Las maestras republicanas eran la imagen de la nueva mujer: independientes, valientes, con interés por aprender, investigar, viajar. Son el símbolo del proyecto republicano para las españolas: ciudadanas que ejercen sus derechos civiles y políticos en democracia. El empeño de la República porque la educación y la cultura llegaran a todos los rincones del país, hizo que los maestros y las maestras fueran considerados como héroes. Tal era la importancia otorgada a este colectivo que Marcelino Domingo,

ministro de Instrucción Pública, definió la Segunda República como "la República de los maestros", mientras que una de sus primeras decisiones fue crear 7000 plazas de docentes para la educación primaria (Sánchez de Madariaga, 2012, p. 13). Se produce en este período una revalorización de la profesión, aumentando la estima social y el salario, sin distinción de género. Pero, como señala Mª del Mar del Pozo Andrés (2012), es necesario distinguir entre los maestros y maestras republicanos y los maestros y maestras de la República. Pertenecer a la carrera docente, no significaba necesariamente participar de los valores republicanos. Mª del Carmen Agulló Díaz (2012), sostiene que los gobiernos republicanos, desde 1931 hasta 1936, no someten a procesos depuradores al cuerpo de maestros. Se consideró importante contar con la experiencia de estos profesionales que se sumaron después a las propuestas educativas. Este proceso se llevará a cabo durante la contienda. Mas es un hecho el importante trabajo que hizo la República, sobre todo durante el primer bienio, por dignificar y modernizar la profesión.

Durante este período se hace especial hincapié en la coeducación en la enseñanza primaria y en las Escuelas Normales, sin olvidar su extensión a todos los niveles educativos. Las maestras contribuyeron de manera activa en este planteamiento. Las aulas mixtas eran atendidas por un profesional del magisterio, con independencia de su género. La paridad entre los docentes de la **Instrucción Primaria** y el **Magisterio Primario** es una realidad porque la legislación así lo dictaminaba, incluso con cierta ventaja para las mujeres porque se encargaban de las escuelas de párvulos, de las de las niñas y, en muchos casos, de las mixtas (Merino Hernández, 2003b, p. 416).

Otro de los logros de los Segunda República fue la extensión de la **Enseñanza Secundaria** (bachillerato y enseñanzas profesionales) entre grupos más amplios de la población. En este nivel de instrucción, las aulas cuentan con chicos y chicas. Se crean nuevos institutos de Bachillerato en diferentes localidades de la geografía española. Este hecho no sólo tuvo repercusiones en el incremento del número de alumnas, sino que también se incrementó el número de profesoras. Así como en la actualidad contamos con una variada literatura sobre las docentes de enseñanza primaria, no sucede lo mismo en el caso de las profesoras de la segunda enseñanza. Mujeres que también contribuyeron a modernizar el país y sirvieron de modelo para otras mujeres.

A medida que ascendemos en el nivel de instrucción, el número de profesoras decrece. Una de las explicaciones que podemos ofrecer es el escaso porcentaje de mujeres que han ido accediendo a la Universidad. Si no hay licenciadas suficientes, hay pocas probabilidades de que estas ejerzan como docentes. A este hecho hay que añadir que para acceder a las Escuelas Normales se hizo requisito poseer el título de bachiller, lo que se tradujo en un descenso en la matrícula, expulsando a muchas mujeres de la profesión. Además, y, como apunta Consuelo Flecha (2012, pp. 44-45), desaparecen algunas asignaturas de los planes de estudio, asignaturas feminizadas, que también repercute en la expulsión de las docentes de la enseñanza secundaria. A pesar de lo expuesto, en número absolutos, se triplica el número de profesoras entre 1932 y 1933. Porcentualmente, el dato es menos espectacular porque también se incrementa el número de profesores: en 1930 el 7% del profesorado es femenino; en 1933 es el 11,4%; en 1935 es el 9,7% y en 1940 el 16,7%. Como se puede apreciar, lejos estamos de la paridad experimentada en la enseñanza primaria. No podemos olvidar que el acceso de las jóvenes a la educación secundaria estaba restringido a una minoría, aquella que pertenece a las clases sociales más privilegiadas. La mayoría de la población femenina española es pobre y debe conformarse con la educación obligatoria, que al finalizar las encamina al mundo del trabajo.

Los esfuerzos por cambiar la sociedad española no son pocos. Pero el sexismo y el androcentrismo estaban institucionalizados y eran difíciles de erradicar. Un ejemplo de ello es la resistencia a incorporar profesoras en algunas Escuelas Normales de Maestros. La legislación establecía la coeducación, la enseñanza mixta, pero se aducían razones de autoridad, de moralidad, para excluir a las mujeres. Sin embargo, el cumplimiento de la ley era más escrupuloso en el caso de la admisión de profesores en las Escuelas Normales de Maestras (Agulló Díaz, 2012, p. 62).

A pesar de la existencia de prejuicios sexistas, durante estos años se comienza a aceptar con naturalidad la presencia de las mujeres en el espacio público. La educación femenina en todos los niveles sirve para que las mujeres también puedan acceder al ejercicio profesional. Y dentro del ejercicio docente, pueden estar presentes en las aulas de primaria, secundaria y universidad, y en la inspección educativa.

### 3.2.2.2. Las docentes no universitarias 1939-1970

El golpe de Estado de 1936, como se ha señalado reiteradamente, y la dictadura a la que dará lugar, tienen una misión muy clara: desmantelar la educación republicana. Una de las medidas más dramáticas fue la depuración de los docentes. Mª Jesús Dueñas Cepeda (2003), aludiendo a diferentes investigaciones sobre este tema, afirma que dentro del Cuerpo de Docentes, las más afectadas por las sanciones fueron las maestras, por ser las más numerosas. Las represalias afectaron a menos profesoras de secundaria y de universidad que a maestras porque cuantitativamente eran menos. Aun así, y siguiendo las indicaciones de la autora, el número de maestras depuradas fue menor que el de maestros. El argumento utilizado es que las docentes participaron en menos actos públicos que sus colegas, la sindicación femenina era menor, ellas participaban más de los actos religiosos, etc.

El análisis que realiza Sara Ramos Zamora (2012) sobre la represión del magisterio finalizada la Guerra Civil, indica que todos los docentes fueron apartados de su puesto de trabajo para ser objeto de investigación. No todos fueron sancionados, a algunos se les rehabilitó para su profesión. En términos cuantitativos, los docentes, de todos los niveles educativos, sufrieron más los castigos. Pero el régimen puso en marcha diferentes criterios y mecanismos para evaluar al profesional en función del género. Por esta razón, la autora afirma que las docentes fueron doblemente depuradas. Por un lado, como docentes, y, por otro, como mujeres. Esta afirmación se puede entender cuando comparamos el estatus de la maestra en la República y el que tendrá durante la dictadura. La profesión sufre un retroceso que la devuelve al prototipo de "maestra-maternal". Las Comisiones depuradoras del franquismo valoraban más duramente la actividad política de las maestras que la de los maestros. La razón principal de esta conducta es que las mujeres, en la República, se atrevieron a trasgredir las normas patriarcales de subordinación y de ocupación de un espacio que no les pertenecía. Ellas fueron sancionadas y castigadas por sus actos y por los de sus hombres: marido, padre, hijos, etc. Mientras que ellos sufrieron más la inhabilitación, ellas perdieron su dignidad y fueron estigmatizadas por su conducta moral y religiosa.

Como ya se ha explicado en la primera parte de este trabajo, el primer franquismo, consideraba que la instrucción y la educación eran contrarias a la naturaleza femenina, por lo que era necesario diseñar los conocimientos que las mujeres necesitaban. Se produce una vuelta al siglo XIX en la concepción de la educación: se concede a la iglesia católica todo tipo de prerrogativas. La **Enseñanza Primaria** se regula con la Ley de 1945 de Enseñanza Primaria, en la que se contemplan tres tipos de escuelas: escuelas públicas nacionales, escuelas de la Iglesia y escuelas privadas. Mientras que para impartir docencia en las escuelas públicas y privadas era necesario el título profesional correspondiente, en las escuelas de la Iglesia, los sacerdotes están exentos de dicho título, aportando un certificado de aptitud pedagógica. La Ley también prescribe la separación de sexos y la formación diferenciada, por razones morales y pedagógicas. No se cuenta con datos desagregados por género del profesorado de primaria de las primeras décadas del régimen. Todo hace pensar que el magisterio, durante esta época, es una profesión feminizada, principalmente porque las mujeres no pueden optar con facilidad a otras profesiones. La cifra que ofrece el Instituto de la Mujer (1988, p. 20) es de 1957: el 62,3% de los docentes de primaria son mujeres. La profesión se devaluó con la dictadura: los salarios son bajos y se extiende una imagen deteriorada como consecuencia de las depuraciones. Esta feminización de la profesión también se debe a la feminización del alumnado. La necesidad del régimen de contar con docentes transmisores de los sus valores, hizo posible la construcción de Escuelas Normales. Por otro lado, estos estudios ya no precisaban, de nuevo, del estudio de Bachillerato, por lo que era un atractivo más para las estudiantes.

En cuanto a la participación de las mujeres, como docentes, en las **Enseñanzas Medias,** nos remitimos a los datos aportados por el Instituto de la Mujer (1988). Dentro de esta denominación encontramos distintos tipos de estudios: el Bachillerato, la Formación Profesional Industrial, las Enseñanzas Mercantiles, las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, las Escuelas de Asistentes Sociales, las Escuelas de Magisterio y los Estudios Técnicos de Grado Medio (Peritajes). Observando las cifras (1988, p. 24; Ballarín, 2001, p. 133), podemos concluir que desde 1940 hasta el curso 1967-68, las profesoras van conquistando las tarimas de las aulas de los institutos de bachillerato: si la media entre 1940-45 es del 19,7% del profesorado; en 1955-60

supone el 38,2%; y en 1967-68 alcanza el 40%. Este incremento de profesoras está en relación con la evolución de las alumnas en este nivel educativo. A partir de estos datos, solo podemos establecer hipótesis en función de las cifras de matrícula y de las reformas educativas que tuvieron lugar durante este período.

La primera regulación del Bachillerato por parte del gobierno franquista es de 1938. Más del 70% del alumnado cursa estudios en centros privados. La privatización de la enseñanza, tanto la primaria como la secundaria, está en el ideario del régimen. Para acceder a estos estudios se debe realizar un examen de ingreso a los diez años de edad, cursar siete cursos y aprobar el Examen de Estado para obtener el título. En 1953 se promulga la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, en la que se introduce una división del Bachillerato Elemental (cuatro cursos) y Superior (dos cursos), seguidos del curso Preuniversitario, imprescindible para acceder a la Universidad. A partir de cuarto curso se establece una doble vía: la rama de Ciencias y la rama de Letras. Entre las alumnas, encontramos que se inclinan por el Bachillerato Elemental y por la Rama de Letras. Estos hechos nos hacen inferir que la docencia en las Enseñanzas Medias está igualmente muy segregada. Las profesoras se van concentrando en el Bachillerato Elemental y en las asignaturas de la Rama de Letras.

#### 3.2.2.3. Las docentes no universitarias: hacia la democracia

Comenzamos este epígrafe en el año 1970, con la aprobación de la Ley General de Educación. Aunque la transición democrática no comienza hasta 1975, creemos que la Ley General de Educación supone una cierta apertura del régimen franquista, que a su pesar, pocos años después nos llevan a la democracia. Por razones analíticas, subdividiremos el epígrafe en función de las diferentes disposiciones legales en materia de Enseñanzas no Universitarias, aun teniendo en cuenta que algunas de las leyes promulgadas no supusieron cambios significativos para el sistema educativo y, especialmente para su profesorado.

### *3.2.2.3.1. Las docentes no universitarias en la Ley General de Educación (LGE)*

Esta norma, aprobada en 1970, contempla la escolaridad obligatoria para la población española desde los seis hasta los catorce años. Aunque la ley no imprime la obligatoriedad, si contempla la gratuidad de la Educación Preescolar en los centros estatales, consideramos importante aportar datos de la docencia en este nivel. La escolarización en esta etapa ha ido evolucionando de forma progresiva desde 1970. Factores como la incorporación de las mujeres al empleo, divulgación de mensajes pedagógicos a favor de la educación temprana, hacen posible que las familias matriculen a sus descendientes. Esta es una etapa en la que han tenido más protagonismo los centros privados (sobre todo en Jardín de Infancia), aunque con el paso del tiempo, los centros públicos han ofertado plazas suficientes para acoger la demanda. La mayor tasa de escolarización se produce ente los cuatro y los seis años, siendo de cinco a seis años casi del cien por cien de la población de esta edad (Escuela de Párvulos).

El profesorado de **Preescolar** ha experimentado un crecimiento constante desde 1970 hasta la mitad de los ochenta. Y este crecimiento va acompañado de una feminización importante. Esta feminización se produce tanto en el sector público como en el privado. Hemos visto cómo, históricamente, la docencia de los párvulos ha estado en manos de las maestras, continuando esta tendencia. En los primeros cursos de la década de los setenta, las maestras de Preescolar suponían el 99% de los docentes en esta etapa. Se aprecia un ligero descenso de este porcentaje en la segunda mitad de los ochenta, casi seis puntos. Este descenso es percibido por el Instituto de la Mujer (1988, pp. 42-43) como un cierto cambio, ya que supone que los maestros se incorporen a una actividad que han considerado ajena. Durante el curso 1985-86, las profesoras suponen el 92,80% del profesorado de esta etapa (C.I.D.E., 1989. p. 132). Pero nuestro país no es diferente a otros países de la OCDE. La mayor parte de estos países cuentan con una feminización por encima del 95%.

La **Educación General Básica (EGB),** será impartida por Diplomados Universitarios, o Arquitectos Técnicos, o Ingenieros Técnicos, que cuenten con formación pedagógica, impartida, en su caso, por los Institutos de Ciencias de la Educación. La generalización y obligatoriedad de este nivel educativo sobre la

población, supuso un incremento del profesorado. Y en este nivel de instrucción también se produce la feminización. Se observa que ésta es menor que en la etapa anterior, pero es una tendencia a lo largo de los cursos. En el curso 1970-71, el 64,4% del profesorado de EGB son mujeres. Durante los primeros cursos de esta década se produce una disminución de esta feminización (aun así hablamos de una presencia femenina por encima del 58%), pero a finales de la década y al comienzo de la siguiente se repite la tendencia, de tal forma que un tercio del profesorado de la enseñanza básica está compuesto por varones. Es mayor, al igual que ocurre con las alumnas, la feminización en las escuelas privadas que en las públicas.

Podemos comprobar, nuevamente, cómo la presencia de las mujeres en los niveles básicos y obligatorios de la educación es mayoritaria. También comprobamos cómo, a medida que aumenta el nivel, disminuye el número de mujeres. Puesto que la EGB incluye algunos cursos que en el Plan de estudios anterior eran de Bachillerato, vamos a realizar un análisis de la segregación en función del ciclo. La Enseñanza General Básica se estructura en tres ciclos: Inicial, formado por primero y segundo; Medio, formado por tercero, cuarto y quinto; y Superior o segunda etapa, conformado por sexto, séptimo y octavo. Los datos que nos aporta el Instituto de la Mujer (1988, pp. 60-61) y el C.I.D.E. (1989, pp. 132-133) indican lo que ya sospechábamos: las docentes se concentra principalmente en el ciclo Inicial (79,62%) y en el Medio (66,12%), mientras que los profesores se concentran en el Superior. Si el análisis lo hacemos intragénero, vemos cómo menos de un tercio de las maestras se ocupan de la enseñanza en la segunda etapa de la EGB, mientras que en este ciclo imparten docencia más de la mitad de los maestros. En este sentido, España presenta una situación similar a otros países de la OCDE. En todos los países se produce un descenso considerable de la proporción femenina en el ciclo más elevado de la enseñanza básica.

Otro indicador de la segregación docente, es la especialización del profesorado de EGB. Las maestras son mayoría en todas las especialidades, pero la sobrerrepresentación la encontramos en Preescolar y en las áreas consideradas de "letras", mientras que sus colegas se encuentran en las áreas de ciencias: matemáticas y ciencias. La lectura intragénero nos indica que las especialidades de los maestros son:

Matemáticas y Ciencias, Ciencias Sociales y Filología. Las maestras se especializan en: Ciencias Sociales y Preescolar, mientras que no llegan a la cuarta parte las especializadas en Matemáticas.

Siguiendo con los datos aportados por el Instituto de la Mujer, la feminización del profesorado de la enseñanza básica también es un hecho en el caso de la **Educación Especial**, con independencia de la titularidad del centro. Este tipo de educación va dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales para que puedan alcanzar los objetivos establecidos para todos los alumnos. Se puede impartir en centros específicos o bien en los ordinarios. Cualidades atribuidas tradicionalmente a las mujeres como paciencia, suavidad, cuidados, delicadez, comprensión, afecto, etc., son, si cabe, más tenidos en cuenta cuando se trata de este tipo de educación.

En relación a este proceso de feminización de la enseñanza básica, Carlos Lerena (1989) predice que los varones serán una minoría dentro de este nivel educativo. Y, desde su punto de vista, esta situación plantea dos cuestiones. Por un lado, la consolidación de la división sexual del trabajo, legitimando las tareas de reproducción en las mujeres. Y, por otro lado, el "problema" que puede suponer para los niños ser educados por maestras, fundamentalmente en los ciclos iniciales. El autor alude a investigaciones realizadas en Estados Unidos y bajo la perspectiva funcionalista, en las que se considera que los niños están menos tiempo expuestos a las figuras masculinas, que son un modelo para su socialización. Los padres están ausentes del hogar por ser los proveedores económicos principales de la familia. La otra figura importante es la de maestro, que cada vez es menos probable en el sistema educativo. Sin embargo, las niñas tienen mayores oportunidades de identificarse con los modelos femeninos. En casa, con su madre, y, en la escuela, con su maestra.

El "problema" de la feminización de la enseñanza ha sido objeto de encendidos debates. Y nos inclinamos por la argumentación presentada por las profesoras Mª Jesús García y Ana Isabel Blanco (1993)[43]: ¿por qué es un problema?, ¿para quién es un problema? Todo parece indicar que el hecho de que los niños sean instruidos por

[43] No puedo dejar de hacer mención a una charla de Mª Jesús González García, en 1992, y publicada más tarde con otras colaboraciones dentro del marco de un curso de verano de la Universidad de León. La feminización de la enseñanza fue uno de los temas que abordó en su trayectoria docente e investigadora. Desde aquí mi recuerdo y mi homenaje a la compañera.

maestras o profesoras no interfiere en su identificación de género. Los estudios y las investigaciones realizadas sobre el currículum oculto en la escuela siguen revelando la transmisión androcéntrica del conocimiento, la reproducción del orden patriarcal y la perpetuación de los roles de género. En esta línea, el Informe FOESSA (1975), analizando los primeros años de la puesta en marcha de la LGE, apunta que con la institucionalización de la enseñanza y la profesionalización del maestro (suponemos un uso genérico del masculino), se pierde la función de creación de la cultura. Su misión principal es la de repetir contenidos que ya vienen diseñados en los libros de texto. *Es un hecho sociológicamente comprobado que los maestros son una de las categorías profesionales más conservadoras y reacias al cambio. Quizá no se pueda decir lo mismo de los docentes de otros niveles educativos, especialmente la Universidad* (p. 304).

Otra cuestión que también surge, en los primeros años ochenta, con relación al proceso de feminización del profesorado de la EGB, es la pérdida de prestigio de la profesión. Así lo señala también Carlos Lerena, que califica de situación contradictoria. Si bien los estudios de Magisterio entran a formar parte de los estudios universitarios con la Ley General de Educación, y por tanto se produce una elevación del grado de formación del profesorado, la profesión pierde prestigio por su proceso de feminización. El sociólogo hace referencia a una investigación realizada en 1978 sobre el prestigio social de cuarenta ocupaciones, entre ellas la de maestro. Aunque no encuentra una correlación directa entre la feminización y la pérdida de estima social de la profesión, si que correlaciona el prestigio y la clase social. Son las clases populares las que tienen esta profesión en mayor estima, incluso por encima de otras profesiones como empleado de banca, funcionario, etc. Y sucede a la inversa en el caso de las clases altas. Nos parece adecuado mencionar que, tradicionalmente, el origen social de los maestros es de clase media-baja y de ámbito rural. Los estudios de profesorado de EGB o de maestro se asocian a una trayectoria individual ascendente. Sin embargo, para las maestras, su profesión no supone una trayectoria de movilidad ascendente. Estas tienen un origen social más elevado, por lo que buscan conservar su posición social. Los estudios de magisterio, para las mujeres, también son un mérito en las futuras alianzas matrimoniales.

La desvalorización de la profesión docente también viene determinada por el incremento del alumnado en los estudios de maestro o profesor de EGB. El título académico ha perdido valor social y por ende, la profesión, que dejan de ser algo privativo de una minoría. La devaluación del diploma escolar facilita el acceso de las mujeres a estos estudios. Y, como señala Mª Antonia García de León (1993): *el sistema de enseñanza practica una política de tierra quemada, desvaloriza el terreno que cede, cede lo que socialmente ha perdido ya su valor tradicional. Las actividades que se feminizan, como estudiar, ser funcionaria o dedicarse a la enseñanza, resultan inmediatamente devaluadas por el machismo vigente* (p. 277).

A este hecho hay que añadir que la remuneración que reciben estos profesionales no se ha caracterizado por ser generosa. Y aquí nos encontramos dentro de un "círculo vicioso": cuando una profesión está mal remunerada, los hombres huyen de ella; pero cuando está feminizada, tiende a estar mal remunerada.

En la línea de la feminización de una profesión y la pérdida de prestigio, Antonio Guerrero Serón (1992, 1993) y Lucila Finkel (1999), analizan, desde un punto de vista sociológico, la profesionalización de algunas ocupaciones, entre ellas la de docente. Enumeran un conjunto de características que definen una profesión, y aquellas ocupaciones que cumplen con las características gozan de reconocimiento y valoración social. Por el contrario, aquellas que no las cumplen las denominan paraprofesiones, cuasiprofesiones o semiprofesiones, por *requerir una formación más corta, tener un cuerpo de conocimientos menos especializado y gozar de menor prestigio en la sociedad* (1993, pp. 117-118). El tipo ideal de semiprofesión, según los autores, es la enseñanza primaria o básica. Pero además añaden otras como: enfermería, archivos y bibliotecas, asistencia social. Es decir, ocupaciones feminizadas. De este discurso se desprende que la definición de lo que es una profesión viene determinada por los valores patriarcales: el tipo ideal de profesional es un varón, mientras el de semiprofesional es una mujer.

Otra cuestión importante y que nos indica la desigualdad en la carrera docente, es la distribución de las tareas de responsabilidad entre el profesorado de primaria. Es especialmente llamativo que una etapa educativa feminizada, cuente, en este período, con una representación femenina, en las direcciones, muy escasa. Los datos

presentados por el Instituto de la Mujer (1988, pp. 62-63) nos indican que más del 60% del profesorado de EGB son mujeres, pero menos del 47% tienen las tareas de dirección como dedicación exclusiva. Y poco más del 39% comparte dedicación con la docencia. Debemos recordar que durante algún tiempo, el Ministerio de Educación convocaba oposiciones al cuerpo de Directores e Inspectores de Educación. La democratización del sistema educativo permitió que estos puestos fueran elegidos por la comunidad educativa. La representación femenina ha seguido siendo escasa, debido a los mecanismos de exclusión u autocensura. En este sentido, Gloria Arenas (2006) considera que la tendencia, a partir de la LGE, de superar la segregación e ir convirtiendo las escuelas en mixtas, ha ocasionado una pérdida importante de puestos de responsabilidad para las mujeres en favor de los hombres. Prueba de ello es que la proporción de directoras en los centros privados es mayor que en los públicos. Si bien el 66% del profesorado de EGB de estos centros son mujeres, el 62% ocupa el cargo de directora. Ello es debido, en buena parte, a la existencia de colegios femeninos.

La Ley General de Educación entra en vigor en el año 1970, pero no modifica las **Enseñanzas Medias** hasta el curso 1975-76. Durante este tiempo conviven planes de estudios diferentes, por lo que las cifras y los datos aportados, durante los primeros años, no reflejan fielmente la situación. Las Enseñanzas Medias estaban conformadas por el Bachillerato Unificado Polivante (BUP) y la Formación Profesional. Para acceder a la Universidad había que cursar el COU (Curso de Orientación Universitaria), que en la práctica se convirtió en un curso más de Bachillerato.

Desde la curso 1975-76 hasta el curso 1985-86, la proporción de profesoras que imparten docencia en los institutos de bachiller no deja de crecer. Debemos señalar que en estos diez años los efectivos masculinos y femeninos se han duplicado. Si en el primer curso de la serie, por cada profesora había 1,16 profesores; en el último curso había descendido a 1,05 (Instituto de la Mujer, 1988, p. 120). Podemos hablar de paridad a lo largo del período, sin alcanzar el 50% del profesorado. Nuevamente, comprobamos cómo a mayor nivel de instrucción menos proporción de profesoras. Incluso, el incremento de profesorado femenino en la enseñanza secundaria es más lento que en la enseñanza primaria. Otro dato a destacar es que mientras que en la EGB la proporción de profesoras es mayor que la proporción de alumnas, en el BUP/COU

sucede lo contrario. El período que estamos describiendo, todavía mantenía un cierto elitismo entre el profesorado de secundaria. Como se señala en el Informe FOESSA de 1975, la existencia de distintos niveles educativos, con su prestigio, hace que su profesorado participe del mismo, tanto de estatus social, como de remuneración. Además la extracción social del profesorado de Bachiller, al igual que el universitario, es más elevada que la del profesorado de primaria. Esta situación, nos hace pensar que, todavía, en este período, los varones se sentían "compensados" por ejercer la profesión.

Como señala Pilar Ballarín (2001) no podemos pensar que, con el tiempo y a medida que se elevan las tasas de escolaridad femenina, se haya alcanzado la igualdad con los hombres. Lo que se ha ido produciendo es una legitimación de la división sexual trabajo más sutil, conforme las mujeres se incorporan al mercado laboral. Por esta razón es imprescindible analizar la evolución de los datos para los hombres y para las mujeres para darnos cuenta de que las mujeres siguen ocupando las posiciones más desvalorizadas. Prueba de ello es la posición que ocupan las mujeres en los centros de bachillerato. La categoría de catedrático está ocupada mayoritariamente por profesores, ocurriendo lo contrario con la categoría de agregaduría. Al Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato incumbe la colaboración con los Catedráticos en las funciones que éstos tienen asignadas. La relación entre el profesorado masculino y femenino en los centros de enseñanza media es asimétrica, las mujeres son auxiliares de las tareas que deben desempeñar los hombres.

Otra de las opciones de la **Enseñanza Secundaria** es la Formación Profesional. Como ya indicamos en un capítulo anterior, la proporción de alumnas que se inclinan por esta elección es pequeña en relación a sus compañeros. Efectivamente, este porcentaje ha ido creciendo, a medida que se han ido reformando estos estudios y han resultado más atractivos para chicos y para chicas. Esta tendencia también se observa entre el profesorado, aunque para el período estudiado, vemos que se está lejos de la paridad. En el curso 1975-76, las profesoras de FP suponían el 27,6% del profesorado y diez años más tarde constituían el 33,6% (Instituto de la Mujer, 1988, p. 141). Si hacemos un análisis más detallado de los datos, apreciamos que, efectivamente, el número de profesoras se ha incrementado, pero lo ha hecho en mayor medida el

número de profesores (en valores absolutos). Tanto los docentes como las docentes tienen la categoría de titulares en mayor medida que la de prácticas, sin embargo, porcentualmente, sobresalen las mujeres por encima de los hombres.

Al igual que hay especialidades de FP masculinas y femeninas, también hay asignaturas masculinas y femeninas. Las profesoras imparten principalmente las correspondientes a las ramas Administrativa, Sanitaria, Peluquería y Estética. Y dentro de las asignaturas comunes, se encuentran en las denominadas de "letras": lengua, idiomas, historia, etc. En los centros de Formación Profesional, es más evidente el desprecio por las asignaturas feminizadas, tanto por parte del alumnado como del profesorado masculino (Marcos y Gil, 1985).

Guerrero Serón (1993, p. 130) nos muestra la distribución de los cargos unipersonales y representantes en los consejos escolares de los centros públicos durante el curso 1985-86. La mayoría numérica que tienen las mujeres en la enseñanza primaria y secundaria, no se refleja en una mayor participación de las profesoras en los puestos de toma de decisiones. Así, vemos que ocupan el 25,8% de las direcciones, el 30,4% de las jefaturas de estudios y el 37,4% de las secretarías.

#### *3.2.2.3.2. Las docentes no universitarias en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)*

Esta ley es aprobada por el gobierno del PSOE en 1985 con el fin de adaptar el sistema educativo a los preceptos constitucionales. Se trata de una norma de transición hasta la promulgación de la LOGSE en 1990. Tal es así que en 1987 se presenta el *Proyecto para la Reforma de Enseñanza*, en el que se propone un cambio global del sistema educativo español. Y en 1989 se expone el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, en el que se anuncian los objetivos de la reforma de la enseñanza.

El objetivo fundamental de esta ley es regular los recursos públicos para financiar la enseñanza obligatoria en los centros públicos y los privados-concertados. También desarrolla el principio de la participación en la comunidad escolar, En definitiva, es una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y

pluralismo para el ámbito de la educación. Por tanto, no supone cambios fundamentales para la docencia.

A continuación, revisaremos algunos datos del profesorado de los diferentes niveles educativos de la enseñanza no universitaria durante este breve período de tiempo. Las cifras que nos muestra el CIDE (1992) para el curso 1987-88, indican la tendencia de que cuanto mayor es el nivel educativo del alumnado, menor es la proporción de profesorado femenino y viceversa.

**Tabla 9. Profesorado no universitario por sexo y nivel educativo. 1987-88**

| Nivel Educativo | Varones % | Mujeres % |
|---|---|---|
| Preescolar | 6,46 | 93,54 |
| E.G.B. | 36,84 | 63,16 |
| - Ciclo Inicial | 18,60 | 81,40 |
| - Ciclo Medio | 32,30 | 67,70 |
| - Ciclo Superior | 51,70 | 48,30 |
| BUP y COU | 49,08 | 50,92 |
| F.P. | 61,52 | 38,48 |

*Fuente: CIDE (1992). Las desigualdades en la Educación en España*

Nuevamente hablamos de una feminización de la **Enseñanza Básica y Secundaria**. El 60,18% del profesorado correspondiente a estos niveles educativos está formado por mujeres. Esta afirmación necesita de algunas matizaciones: estos niveles de enseñanza son femeninos si atendemos a las cifras de la presencia de mujeres, pero esa presencia es muy desigual según los niveles, materias y posiciones administrativas. Este es el argumento utilizado por Rovira y Tomé (1993) que, además, señalan que la presencia de las mujeres en la enseñanza disminuye, no sólo al aumentar la edad de los alumnos, sino también con el grado técnico-científico de los conocimientos a transmitir. Y esta presencia también disminuye en la ocupación de categorías de responsabilidad y poder. La forma de estar de profesores y profesoras en el sistema educativo va a influir y condicionar las elecciones académicas y profesionales futuras del alumnado.

El profesorado de la **Educación Preescolar** presenta una proporción mayoritariamente femenina en los dos niveles. Esta tendencia es similar tanto para el sector público como para el privado. En términos globales, las profesoras son mayoría en el nivel de EGB, tanto en los centros públicos como privados. Los datos reflejan que el porcentaje de profesoras es muy elevado en los ciclos inicial y medio, mientras que disminuye considerablemente en el superior. Esta última etapa de la EGB es la más académica y la que exige mayor especialización, *es la que más se aleja del rol maternal* (Fernández Villanueva, 1996, p. 31). Esta segunda etapa de la EGB equivale al antiguo Bachiller Elemental y será la futura Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ocupar este nivel significa que los profesores están en mejor disposición que sus colegas mujeres para pasar a la secundaria obligatoria.

Como hicimos en el epígrafe anterior, comprobaremos cómo se distribuye el profesorado de EGB en función de la especialidad. Efectivamente, la proporción de profesoras en cada especialidad es superior al de profesores, dada su presencia mayoritaria en este nivel educativo. Pero si atendemos al análisis intragénero, los resultado no difieren de los anteriores. Ellas se especializan en Ciencias Sociales, Preescolar y Matemáticas y Ciencias, principalmente. Sin embargo, ellos lo hacen en Matemáticas y Ciencias, Ciencias Sociales y Filología, principalmente. Los profesores imparten materias con contenidos más técnicos y científicos, aquellas que tienen más prestigio en nuestra sociedad. Hablamos de la jerarquización de los saberes, según la cual unas materias están más valoradas que otras y el responsable de impartirlas tiene más o menos reconocimiento.

En los niveles de BUP y COU no se encuentran diferencias significativas, aunque hay un ligero predomino del profesorado masculino en el sector privado. En este nivel educativo, los hombres se concentran también en las áreas más científico-técnicas. La tendencia de la enseñanza media es la feminización. Y, como señala Antonio Guerrero Serón (1993), está entrando en el club de las semiprofesiones. Sin embargo, hay un indicador que señala la segregación vivida por las profesoras de secundaria: la categoría académica. Las profesoras se concentran en la categoría de Agregados, mientras que los profesores lo hacen en la de Catedráticos. Estar situadas en categorías inferiores incide en el menor reconocimiento económico y social a su labor.

El nivel en el que prevalecen los profesores es en de la FP. Tradicionalmente, la Formación Profesional fue concebida para formar a los trabajadores de "cuello azul". Recogía en sus aulas al alumnado, mayoritariamente masculino, de origen social modesto. A medida que en España se ha ido desarrollando la clase media y que el acceso a la universidad se fue ampliando a la población, este aprendizaje ha perdido todavía más estima social. Además, se ha nutrido, en los últimos años, del alumnado con menos éxito en la EGB, lo que ha incidido aun más en su desprestigio. Es una enseñanza menos valorada que el Bachillerato. Pero dado el carácter más técnico y de aprendizaje de oficios que presenta, podemos explicar la sobrerrepresentación masculina entre el profesorado.

A partir del curso 1980-81, se observa un crecimiento constante del profesorado femenino de FP, al igual que sucede con el alumnado femenino. Es el sector privado el que cuenta con mayor número de profesoras. Los centros privados imparten, principalmente, ramas profesionales "feminizadas", lo que también explica la afluencia de alumnado femenino. Estas ramas son: administración, peluquería, estética, auxiliar de enfermería, etc. Los profesores de FP imparten materias relacionadas con mecánica, electrónica, automoción, etc.

Montserrat Rovira y Amparo Tomé (1993, p. 23) sostienen que esta desigual distribución de las docentes en los distintos niveles educativos es una constante en todos los países occidentales. Pero cuando amplían el análisis a otros países, no mantienen esta afirmación. Así, por ejemplo, en el año 1986, la participación femenina en la enseñanza primaria, en los estados árabes era de un 48%, un 33% en los países africanos (excluidos los países árabes), y un 39% en los países asiáticos (excluidos los países árabes). En el resto del mundo los porcentajes de participación femenina superan el 65%. Las razones hay que buscarlas en los factores socioculturales que inciden en el ejercicio de la profesión docente de las mujeres. Las condiciones económicas y desarrollo tienen menos influencia si consideramos el caso de los países del Caribe y de América latina, que tienen un comportamiento similar al de los países desarrollados.

Otro de los factores que nos muestran la discriminación sufrida por las mujeres en sistema educativo es el reparto de tareas de responsabilidad educativa: funciones de

inspección y de dirección. Estos datos reflejan claramente la división sexual del trabajo. Esta división se traduce en una segregación ocupacional por género: las mujeres se concentran en determinadas profesiones y determinadas actividades, generalmente relacionadas con las que tradicionalmente ha desarrollado en el ámbito doméstico. Es la segregación horizontal, cuyo máximo exponente es la profesión de la educación. Además se produce una segregación vertical: a pesar de ser mayoría dentro de una categoría social, las mujeres tienen dificultades para alcanzar los puestos de responsabilidad, decisión y poder. Así lo refleja el CIDE (1992, pp. 105-106): para el curso 1987-88, las funciones de inspección eran realizadas por un 73% de varones. Pero más llamativa es la situación en las direcciones de los centros. Cabría esperar que hubiera un reparto proporcional de los cargos, de tal forma que si en EGB se concentra el mayor número de profesoras, los centros escolares estarían dirigidos mayoritariamente por ellas. Sin embargo, sólo el 36,07% de las direcciones de las escuelas están en manos de las mujeres. Una vez más vemos que en la enseñanza privada hay más directoras que directores, mientras que en la pública representan un cuarto del colectivo.

La década de los ochenta finaliza con cifras similares a las que se han visto. Continúa la tendencia de feminización del profesorado en los niveles educativos no universitarios. Desciende la proporción de profesoras en Preescolar y EGB, según nuestra hipótesis, por la caída de la fecundidad que se viene registrando en los últimos años y que es visible en el sistema educativo a partir del curso 1987-88. En Preescolar el alumnado empieza a decrecer en el curso 1982-83 y en EGB en el curso 1985-86 (FOESSA, 1994). Se produce, igualmente, un descenso de la proporción de profesoras en la **Educación Especial**, aunque sigue estando feminizada. La explicación la podemos encontrar, no sólo en el descenso de la natalidad, sino también en que, sobre todo en el sector público, se incrementa el número de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en los centros ordinarios. Sin embargo aumenta esta proporción en los niveles de BUP y COU, y en FP. La Formación Profesional, que había venido siendo una parcela masculina tanto por el alumnado como por el profesorado, alcanza en el curso 1989-90 la paridad en el profesorado (Instituto de la Mujer, 1994).

#### *3.2.2.3.3. Las docentes no universitarias en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*

Esta norma jurídica viene a sustituir a la Ley General de Educación. Fue aprobada en 1990, gobernando el PSOE. Se presta especial atención a la formación, inicial y permanente, del profesorado como un factor esencial de calidad educativa. Uno de los objetivos de esta ley es poner las bases de la educación del siglo XXI.

La LOGSE distingue entre Enseñanzas de Régimen General y Enseñanzas de Régimen Especial. Las primeras comprenden: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional Específica de grado superior, y Educación Universitaria. Se consideran enseñanzas de Régimen Especial las Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas. Centramos nuestro análisis de datos secundarios sobre el profesorado que imparte docencia en el Régimen General, y dentro de éste en. Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Se ponen en marcha la reforma de la formación inicial del profesorado de EGB (con la ley se llamará Primaria) y de Secundaria. En 1991 se aprueban las nuevas especialidades del título de Maestro: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje. La reforma en la formación inicial del profesorado de Secundaria se centra en el curso de capacitación didáctica y pedagógica que sustituirá al antiguo CAP (Curso de Adaptación Pedagógica). Este nuevo curso tendrá una duración de un año académico (el CAP tenía una duración de tres meses), incluyendo prácticas docentes. Ya no será impartido por los Institutos de Ciencias de la Educación, sino que se crearán centros superiores de formación del profesorado, que se encargarán de la formación permanente del profesorado (FOESSA, 1994).

A partir del curso 1991-92 comienza a implantarse el nuevo sistema de educación. Se irá haciendo gradualmente, de tal forma que las estadísticas utilizadas tienen en cuenta los estudios integrados en los diferentes planes, de acuerdo a su correspondencia. Será en el curso 2001-02 cuando se haya completado, desapareciendo las enseñanzas antiguas, de forma presencial, el curso siguiente. Por otro lado, desde el curso 1992-93, el Ministerio de Educación y Ciencia modifica el

tratamiento estadístico. Hasta este momento los centros que impartían diferentes modalidades de Educación Secundaria (BUP/COU y FP) se contabilizaban dos veces, de tal forma que un profesor que tuviera docencia en BUP/COU y FP se contaba dos veces.

En un análisis global de los datos, comprobamos que las desigualdades por razón de sexo en los niveles educativos no universitarios persisten, Y así lo confirma el informe sobre *Las desigualdades en la educación en España, II* (1999). Los mismos autores reconocen su desconcierto porque consideraban que el tiempo limaría esta asimetría. En la comparación de los datos del estudio anterior (1992), se comprueba que, a pesar de que las mujeres llenan las aulas universitarias como alumnas, cuando llegan a ellas como docentes se concentran en los niveles más bajos del sistema educativo. Esta es una tendencia que se da también en la comunidad educativa internacional. En el curso 1995-96 el 62,74% del profesorado no universitario son mujeres. La feminización de este espacio se consolida a la luz del dato disponible del curso 1987-88 (60,18%). Si examinamos los datos por nivel educativo, no parece que haya transcurrido un decenio.

**Tabla 10. Profesorado no universitario por sexo y nivel educativo. 1995-96**

| Nivel educativo | Varones % | Mujeres % |
|---|---|---|
| **Infantil** | 4,49 | 95,5 |
| **Primaria** | 34,4 | 65,6 |
| **Secundaria y FP** | 50,7 | 49,3 |

*Fuente: CIDE (1999). Las desigualdades en la educación en España, II.*

Como se puede apreciar en la tabla, la tendencia se mantiene y se consolida: a mayor nivel educativo menor presencia de profesoras. Los niveles feminizados hace diez años siguen feminizados, incluso se ha reforzado esta feminización. El nivel más equilibrado es el de Secundaria y FP, si tenemos en cuenta los datos de matrícula.

**Educación Infantil** es uno de los niveles en los que se refuerza la feminización, aumentado dos puntos porcentuales con respecto al curso 1987-88. Esta tendencia es

mayor en la escuela privada que en la pública. La feminización del profesorado de la Educación Infantil se corresponde con la feminización del alumnado de Magisterio de esta especialidad. Más del 85% del alumnado matriculado en Educación Infantil son mujeres (Ballarín, 2001, p. 146). Este es el "bucle" o círculo vicioso" del que hemos hablado: cuantas más profesoras en la especialidad, más alumnas la elijen, y cuantas más alumnas optan por la especialidad, mayor proporción de profesoras. Sin embargo, en los puestos de toma de decisiones, en este nivel educativo, vemos que las funciones directivas están en el 9,34% de los profesores, cuando sólo representan el 4,49% del profesorado.

**Educación Primaria** es otro de los niveles en los que se refuerza la feminización, siendo mayor, al igual que en Infantil, en la escuela privada. Con la LOGSE, la Educación Primaria se contempla desde los seis hasta los doce años. Está distribuida en tres ciclos de dos cursos cada uno. Se corresponde con las dos primeras etapas de la EGB, que, como vimos, han estado en manos de las maestras. Observando la evolución de la proporción de maestras en los últimos diez años, comprobamos que la entrada de maestras en este nivel educativo no ha dejado de crecer, tanto en la escuela pública como en la privada, partiendo de un elevado porcentaje. La especialidad de Educación Primaria la cursa más del 70% de alumnas (Ballarín, 2001, p. 146), que al igual que sucede con Infantil, explica el proceso de feminización de esta etapa. Para el curso 1998-99, las profesoras serán el 62,72% del profesorado de Educación Infantil y Primaria (Instituto de la Mujer, 2001, p. 114). Si analizamos la proporción de maestros en los cargos de dirección en relación a su representación como docentes, la situación es más llamativa que en el nivel anterior. Si bien en Primaria, el 34,4% del profesorado son hombres, tienen cargo directivo el 58,43% de los mismos.

La **Educación Secundaria** la conforman la Secundaria Obligatoria (ESO), el, Bachiller y la Formación Profesional de Grado Medio. Para impartir clase en este nivel se requiere poseer el título de Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o Doctor, si se adscribe al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Para los docentes del cuerpo de Profesores de Formación Profesional se requiere estar en posesión de un título universitario de tres años (Diplomado, Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico). Tanto para pertenecer a un cuerpo u otro es necesario poseer el diploma de

cualificación pedagógica, a excepción de las especialidades relacionadas con la Pedagogía (VV.AA., 2000). Durante el curso que tomamos como referencia conviven las diferentes modalidades de Enseñanza Secundaria, las correspondientes a la LGE y a la LOGSE. Siguiendo con los datos aportados por el CIDE (1999), en este nivel, la distribución por sexo del profesorado es más equilibrada, incluso podemos hablar de una cierta inclinación masculina. En los datos aportados por el Instituto de la Mujer (2001) para el curso 1998-99, se refleja esta inflexión: la presencia masculina entre el profesorado de este nivel educativo es del 58% y la femenina del 42%. Si analizamos cómo se distribuye este profesorado en función de la dirección escolar, comprobamos cómo este equilibrio se rompe. El 76,91% de las direcciones de los centros de secundaria están en manos de los profesores (siendo estos el 51% del profesorado de secundaria), mientras que ostentan este cargo el 23,08% de las profesoras.

Si examinamos los datos globales de los distintos niveles educativos no universitarios, podemos indicar que es mayor la proporción de hombres en las direcciones educativas en relación a la proporción de hombres entre el profesorado. Además, las profesoras que ocupan alguno de los puestos de decisión (dirección, jefatura de estudios, administración) no llegan a representar el 50% de los mismo. Y cuanto más auxiliar es el puesto, mayor representación femenina: secretaria o administradora, jefa de estudios, y, por último, directora. Si tenemos en cuenta la titularidad del centro, hay mayor proporción de mujeres que de hombres en todos los cargos directivos de la enseñanza privada. Sin embargo, y, a pesar del incremento producido en los últimos diez años, las profesoras representan el 35,71% de las direcciones de los centros públicos. Aunque todavía es menor la proporción en las tareas de Inspección. Tan solo el 28% de los inspectores de enseñanza son mujeres[44].

La ausencia de mujeres en los órganos de dirección de los centros escolares ha sido objeto de reflexión. Díez Gutiérrez, Terrón Bañuelos, Valle Flórez y Centeno Suárez

[44] Una descripción más detallada sobre este tema la podemos ver en un estudio publicado por el Instituto de la Mujer publicado en el año 2004, con datos referidos al curso 2000-01. Se puede observar las posiciones que ocupan las mujeres dentro de los equipos directivos de los diferentes niveles educativos de la enseñanza no universitaria. No sólo se hace un análisis cuantitativo, sino que se intentan explicar estos datos. Este desigual reparto de cargos se percibe como algo negativo, producto de la desigualdad de género existente en la sociedad. No se considera un problema del propio sistema educativo, sino que es un problema externo y que afecta al sistema educativo.

(2003), se preguntan por las razones existentes para que las mujeres no estén en la misma proporción en los puestos directivos escolares que les corresponde por su presencia en la profesión. Señalan, y así lo hemos visto con datos, que no sólo es más frecuente encontrar profesores en las tareas de dirección en los niveles superiores del sistema educativo (hay más directores en Secundaria que en Primaria y más en Primaria que en Infantil), sino que también es más frecuente encontrarlos en los centros más grandes: mayor número de alumnado y profesorado. También apuntan la tendencia, como también hemos visto con cifras, a ocupar los puestos de Inspección educativa.

La investigación realizada al respecto les lleva a encontrar algunos motivos: las costumbres sociales, la ausencia de modelos femeninos de dirección, la existencia de estereotipos y prejuicios sexistas, el proceso de socialización de género, las dificultades para encontrar apoyos, etc. Sin embargo, la muestra de población estudiada no percibe la discriminación de género para acceder a estos cargos. Solo una pequeña parte considera que hay mecanismos que impiden que las mujeres lleguen en igualdad de condiciones a optar al puesto. A pesar de los números, a pesar de ser conscientes que es mayor el número de directores que de directoras, no se perciben las asimetrías de género en el sistema educativo. Vivimos en una sociedad formalmente igualitaria, en la que nos insisten en la igualdad de oportunidades, es una sociedad meritocrática: si algunas mujeres han llegado, lo pueden hacer las demás. La discriminación en el ámbito laboral, en general, y en el educativo, en particular, se presenta de forma muy sutil, tanto para acceder al puesto de trabajo como para la promoción laboral. Cada categoría laboral está impregnada de significados sociales masculinos o femeninos. Hombres y mujeres conocen estos significados y saben cuándo se requieren cualidades masculinas y cuando se requieren las femeninas. Las mujeres saben que al optar a determinados espacios deben demostrar su aptitud y valía, mientras que al hombre se le da por supuesta (Grañeras Pastrana, Lamelas Frías, Segalerva Cazorla, Vázquez Aguilar, Gordo López y Molinuevo Santos, 1997, p. 237).

Otra cuestión que apunta este estudio y debe ser reseñado es que las mujeres con cargos directivos se sienten más observadas, más criticadas, más cuestionadas. Los fallos en el ejercicio de la dirección se atribuyen a su condición femenina, mientras que

en el caso de los directores son atribuidos a la incompetencia, a la falta de responsabilidad o a que tiene algún problema que le impide hacer bien su trabajo.

Así entramos en el siglo XXI, con una ley de educación que contempla la igualdad de oportunidades, que expresa abiertamente la necesidad de trabajar en la igualdad y la no discriminación por razón de sexo. Pero las normas formales no cambian el panorama social. Las profesoras siguen ocupando las aulas de los niveles educativos inferiores y están ausentes en los espacios de toma de decisiones. Sin embargo, los profesores ocupan las aulas de los niveles educativos superiores y se encargan de tomar decisiones que afectan a toda la comunidad escolar. Estos son los modelos que se transmiten al alumnado. Paralelamente, la profesión docente no universitaria se va desprestigiando, desmotivando su ejercicio, especialmente a los hombres.

#### *3.2.2.3.4. Las docentes no universitarias en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*

Esta ley entra en vigor en el año 2002, en la segunda legislatura del Partido Popular. Aunque desde 1996 se venían haciendo algunos cambios para subsanar las deficiencias de la LOGSE, es la LOCE la que introduce las reformas más significativas, sustituyendo a su antecesora. Tiene una corta vida, lo que impidió conocer la total trascendencia de las propuestas. Se pone énfasis en la calidad de la enseñanza para todo el alumnado, desde la educación infantil hasta los niveles postobligatorios. Se sigue manteniendo la idea de la igualdad de oportunidades, contemplándose la gratuidad de la educación infantil y la universalización de la enseñanza básica. El calendario de aplicación de esta norma se vio interrumpido por la llegada al gobierno del PSOE en el año 2004.

Analizando los datos publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia, en su página web, y por Grañeras Pastrana (coord.) (2009), observamos que la tendencia a la feminización de la enseñanza no universitaria se acentúa. Desde el curso 1998-99 hasta el curso 2006-07, la proporción de mujeres ha crecido en más de cuatro puntos. Este incremento ha sido constante durante todos los cursos de la serie temporal. Paralelo a este incremento de profesoras, se produce un descenso en el número de profesores no universitarios, de forma que para el curso 2006-07, la diferencia entre ambos es de más

de 33 puntos porcentuales. Se acentúa la disposición: mientras que los profesores representan el 33,21% del profesorado no universitario, las profesoras suponen el 66,79%.

**Tabla 11. Profesorado no universitario por sexo y nivel educativo. Curso 2006-07**

| Nivel educativo | Hombres % | Mujeres % |
|---|---|---|
| **Ed. Infantil y Primaria** | 21,8 | 78,2 |
| **Ed. Secundaria (ESO, Bachiller y FP)** | 43,8 | 56,2 |

*Fuente: Grañeras Pastrana (coord.) (2009). Las mujeres en el sistema educativo II*

Observamos que en cada etapa de la enseñanza no universitaria, la proporción de profesoras es superior al de profesores. Pero también comprobamos que a mayor nivel educativo del alumnado, menor presencia de profesorado femenino. Se ha producido un incremento importante de maestras en **Educación Infantil y Primaria**, en relación al curso 1998-99 (62,68%). La explicación puede estar en que durante estos años creció, en números absolutos, el cuerpo de Maestros debido a la obligatoriedad de la Educación Infantil. Este incremento se traduce en la masiva entrada de mujeres en este nivel por las razones ya expuestas. Cuando observamos los datos de matrícula en estas especialidades del Magisterio, comprobamos que el acceso de alumnas es cada vez mayor. Si en el curso 1993-94, el 87,07% de los que estudian Infantil son alumnas, en el curso 2005-06, lo hace el 93%. En la especialidad de Primaria también se ha incrementado la proporción de alumnado femenino en casi siete puntos (Grañeras Pastrana (coord.) (2009, p. 164). Es evidente que el sesgo de género sigue presente en el sistema educativo: las profesoras se encargan de educar especialmente a los niños y a las niñas más pequeños.

La **Enseñanza Secundaria** se encuentra en el proceso de feminización. Si bien habíamos visto cómo el Bachillerato entraba en este proceso, al unificar todas las enseñanzas medias, se invirtió la situación. Recordamos que en el curso 1998-99 el 42% del profesorado de este nivel eran mujeres. Este dato se debe, por un lado, a la contabilidad del profesorado de Formación Profesional, y, por otro, al de la segunda

etapa de EGB, que, como hemos visto, había mayor proporción masculina. Sin embargo, desde el siguiente curso, el porcentaje de mujeres no ha dejado de crecer, por lo que la feminización en ESO, Bachiller y Formación Profesional se está convirtiendo en un hecho.

Analizando los datos del profesorado en función de la titularidad del centro, y por el cuerpo o categoría que ocupan, para el curso 2006-07, comprobamos cómo, en los centros públicos, es mayor la proporción de profesoras que de profesores en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (55,62%). Sin embargo, el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional está masculinizado: más del 66% de este profesorado es masculino. Cuando desagregamos los datos, justificamos nuestra hipótesis de que la enseñanza profesional sigue estando en manos de los profesores, aunque la enseñanza secundaria, globalmente, es una cuestión femenina.

Durante este curso 2006-07, la composición de los equipos directivos de los centros no guarda proporción con el profesorado de Educación Infantil y Primaria, y de Educación Secundaria. Según los datos que aporta el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte[45], el número de profesoras está en función del cargo directivo. Es en el cargo de Directores/as de centro donde menos representación femenina encontramos. Sin embargo, la tendencia de los últimos años, y que continuará, es que en el cargo de Jefes/as de Estudio la presencia femenina es mayor que en el de Secretaria/o. En términos globales, la representación femenina en los órganos de decisión de los centros escolares es: el 50,3% de las direcciones, el 54,6% de las jefaturas de estudio y el 52,4% de las secretarías. Si analizamos los datos en función de la titularidad del centro, en los centros privados hay más mujeres en todos los cargos que en los centros públicos. Este dato debe hacernos reflexionar sobre los mecanismos de exclusión de las mujeres, que impiden traspasar lo que se ha denominado "el techo de cristal". Es una evidencia la inclinación de las trabajadoras por la Administración Pública, porque el acceso está garantizado a través de pruebas objetivas: oposiciones. Sin embargo, llegar a los puestos en los que intervienen factores subjetivos, es realmente difícil.

[45] Datos extraído de su página web: http://www.mecd.gob.es

Si revisamos la distribución de los puestos directivos en función del tipo de centro escolar, aquellos que imparten Educación Infantil están gobernados por mujeres, todos sus órganos. La representación femenina supera el 90%. Este dato está en concordancia con la proporción de maestras que imparten docencia en este nivel educativo. Los Centros Específicos de Educación Especial tienen un comportamiento similar, más del 60% de las direcciones están ocupadas por profesoras, mientras que los cargos de la jefatura de estudios y la secretaría tienen una ocupación femenina superior al 70%. Sin embargo, a medida que aumenta el nivel educativo del alumnado y el tamaño del centro, el porcentaje de mujeres en los equipos directivos desciende, situándose en algunos casos por debajo de la media nacional. En los centros donde se imparte Educación Primaria, sólo un 47% de las direcciones son femeninas, mientras que las jefaturas de estudio y las secretarías tienen una representación por encima de la media. Los centros que ofrecen Educación Primaria y ESO cuentan con un 50,9% de directoras, mientras que los que ofrecen alguna o todas las modalidades de Enseñanza Secundaria están en manos de los profesores (sólo hay un 27,4% de directoras). En este tipo de colegios o institutos los cargos directivos auxiliares también están ocupado por los profesores. Lo mismo ocurre en aquellos en los que se imparte Educación Primaria, ESO, Bachiller y FP: el 46,7% de las direcciones son femeninas. La ocupación de Jefe/a de Estudio está por debajo de la media y la de Secretaria por encima.

#### *3.2.2.3.5. Las docentes no universitarias en la Ley Orgánica de Educación (LOE)*

La LOCE es derogada en 2006 por la entrada en vigor de la LOE. Esta norma continúa con la estructura educativa de la LOGSE, aunque introduce algunas modificaciones para conseguir una educación de calidad: una coeducación efectiva, eliminando cualquier tipo de discriminación.

La feminización del profesorado no universitario es un hecho: 69,6% en el curso 2009-10; 70,7% en el curso 2011-12 y 71,1% en el curso 2012-13 (últimos datos disponibles en la web del Ministerio). La feminización es mayor en la enseñanza privada que en la pública, aunque se han ido recortando distancias. Las distribución

de las profesoras en los diferentes niveles de la enseñanza no universitaria se sigue manteniendo, feminizándose aun más los niveles ya feminizados. Por ejemplo, la proporción de profesoras que imparten clase en Educación Infantil y Primaria en el curso 2006-07 es del 78,2% y en el curso 2012-13 es del 82,73%. La Enseñanza Secundaria sigue su proceso de feminización: más del 55% del profesorado son mujeres. En las estadísticas aparece otra categoría integrada mayoritariamente por mujeres que es la recoge al profesorado que imparte docencia en los dos grupos anteriores (el 67,44%, el último curso de la serie).

La representación femenina en los órganos de dirección de los centros escolares se ha ido incrementando paulatinamente. Desde el curso 2006-07 hasta el último, la proporción de directoras se ha incrementado en once puntos, en ocho la jefatura de estudio y en diez la secretaría. Son datos para el optimismo, analizados globalmente. Si hacemos un examen en función del tipo de centro, comprobamos que existe concordancia entre la proporción de profesorado en los centros de Educación Infantil y la de la composición de los equipos directivos: están por encima del 90%. Pero sorprende que las escuelas de Educación Primaria integradas por un 80% de profesorado femenino, cuentan con el 58% de las direcciones y no hay concordancia con la proporción que ocupa la Jefatura de Estudios y la Secretaría. Los centros que imparten alguna o todas las modalidades de la Educación Secundaria están formados por un 56% de profesorado femenino, pero sólo un 35% de este profesorado son directoras. Los centros en los que se ofrece Educación Primaria, ESO, Bachiller y FP, cuentan, entre su profesorado, con un 67% de mujeres, pero sólo el 47,8% son directoras y los otros dos órganos unipersonales están lejos de guardar relación con su porcentaje.

Para concluir este capítulo, hacemos un resumen de la evolución que ha experimentado el profesorado no universitario desde el comienzo de siglo XXI, y desechar la variable tiempo para que las desigualdades en el sistema educativo desparezcan. Es un hecho, como hemos comprobado cuantitativamente, que este nivel educativo sufre un proceso de feminización importante. Este proceso es más acentuado en algunas etapas del sistema que en otras: a mayor nivel educativo, menor presencia de mujeres. La Educación y la Educación Primaria tienen mayor

número de profesoras que la Enseñanza Secundaria. Asistimos, paralelamente, a una degradación social de este nivel educativo. Esta desconsideración hacia la profesión viene determinada por su feminización, pero, a la vez, se feminiza por su baja estima social.

Sin embargo, cabría esperar que fuera una profesión dirigida por mujeres. Vemos que, efectivamente, se ha incrementado considerablemente la proporción de profesoras que participan en los equipos de dirección de los centros educativos, pero el factor tiempo no ha limado las desigualdades. Así se pone de manifiesto en el estudio de Grañeras Pastrana y Gil Novoa (2012). Comparando los datos de esta investigación con los de la realizada por Mañeru Méndez y Grañeras Pastrana (2004, pp. 11-13), en todos los centros del sistema educativo no universitario, el porcentaje de profesoras es superior al porcentaje medio de mujeres en los equipos directivos. Es en Educación Infantil donde las diferencias son menores. El cargo de dirección es el que registra menos presencia femenina y se rompe la tendencia de mayor proporción de mujeres como jefas de estudio que como secretarias. Los valores de ambos cargos son similares, a excepción de los centros de Educación Primaria, donde existe un mayor porcentaje de jefas de estudio, y los centros donde se imparten Educación Primaria, ESO y Bachiller/Formación Profesional, donde las secretarias representan una clara mayoría.

Comparando los datos de España con los de nuestro entorno occidental, las mujeres en cargos de directoras son una minoría. Hay una excepción y es el caso de los centros escolares para los más pequeños, en los que la presencia de directoras está más generalizada, debido a la escasa presencia de profesores en esta etapa.

Es en la inspección educativa donde la participación femenina ha experimentado menor crecimiento. Si en 1987 la participación era de un 27% (CIDE, 1992), ahora es de un 32% (Grañeras Pastrana y Gil Novoa, 2012).

Esta situación debe hacernos reflexionar sobre el tipo de sistema educativo que tenemos y, por ende, el tipo de sociedad. Las mujeres profesionales todavía están sujetas a una serie obstáculos, externos e internos, que les impiden su desarrollo como educadoras. Las responsabilidades familiares, los conflictos de roles, los estereotipos sociales, la escasa autoestima, la ausencia de estímulos, etc., limitan su

ejercicio profesional. No obstante, el mayor impedimento está en no ser conscientes de la existencia de estas barreras sociales impuestas por la organización patriarcal. Vivir en una sociedad formalmente igualitaria, en la que la tarea educativa institucional está en manos de las mujeres, oculta las estrategias y los mecanismos que el patriarcado, de forma sutil, utiliza para que nada cambie.

### 3.2.3. La docencia universitaria en España en el siglo XX

Hemos visto, en capítulos anteriores, la relación que han mantenido las mujeres, a lo largo de la historia, con la enseñanza. Las demandas por el conocimiento han sido una constante durante siglos. Todavía, en la actualidad, seguimos reivindicando el derecho a la educación para todas y para todos. La educación como factor de movilidad social, de desarrollo económico, de práctica de ciudadanía. Una lucha infatigable hasta llegar, en nuestro país, a ocupar las aulas de todos los niveles educativos. Una demostración de que el sexo no determina la mente. El éxito escolar de las chicas es mayor que el de los chicos. Ellas avanzan de un nivel a otro, ocupando las aulas universitarias en mayor proporción que lo hacen ellos. Pero este recorrido no sólo está sembrado de luces, sino que también tiene muchas sombras. Y nos cuestionamos la forma en la que se ha hecho, las concesiones, las ausencias, las invisibilidades. Estas sombras se traducen en el tipo de estudios que eligen, las profesiones que ejercen, la forma que han tenido y tienen de ocupar el espacio público. Espacio público que también está determinado por el doméstico, por las tareas de cuidados, las responsabilidades familiares. Vemos que el trayecto educativo está contaminado de mensajes androcéntricos, sexistas, patriarcales. El sistema reproduce el orden social, de forma más o menos sutil, incluso cuando lo hace bajo leyes y parámetros de igualdad, de igualdad de oportunidades. Consideramos la educación como la institución igualitaria por excelencia: los niños y las niñas comparten espacio, reciben los mismos mensajes, acceden al mismo conocimiento. A medida que las mujeres han ido conquistando los diferentes niveles educativos, también han ido ejerciendo la profesión educativa. Las maestras y las profesoras se

encuentran principalmente en los primeros niveles educativos. Llegar a los niveles más altos de la docencia ha sido y sigue siendo un camino plagado de resistencias y dificultades. Si la segregación y la discriminación en la enseñanza no universitaria es un hecho, en la universitaria es una evidencia. Y los discursos sociales para legitimar esta situación se repiten: es cuestión de tiempo. La conquista de las aulas como alumnas, desde 1910, no ha tenido el mismo efecto como profesoras. Pero seguimos hablando de la feminización de la enseñanza. Los datos que nos aporta el Instituto de la Mujer[46] para el curso 2009-10 nos hablan de un 64% de mujeres entre el profesorado de todos los niveles educativos, pero representa el 39% del profesorado universitario. A mayor nivel educativo, menor presencia de mujeres. Y dentro de este nivel, la discriminación y la segregación alcanzan cotas insospechadas, incluso para los propios actores.

En las siguientes páginas nos proponemos desvelar la situación que ha vivido y vive el profesorado universitario femenino. Nuevamente, por razones analíticas, haremos un análisis de datos secundarios por los diferentes períodos históricos de nuestro país, teniendo en cuenta, a su vez, la legislación vigente. Trataremos de plasmar las explicaciones que se han dado para lograr entender cómo, en el siglo XXI, las mujeres siguen encontrando barreras y resistencias para ocupar un espacio como profesoras, cuando lo han ganado como alumnas.

#### 3.2.3.1. Las docentes universitarias: 1910-1939

La Real Orden de 8 de marzo de 1910 permite a las mujeres españolas matricularse en la Universidad sin previo permiso de las autoridades académicas. Y la Real Orden de 2 de septiembre de 1910 permite el acceso de las mujeres a las profesiones relacionadas con el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Como ya hemos comentado, la legislación no cambia la mentalidad de la sociedad, y la presencia de las mujeres en la Academia seguía siendo una anécdota: pocas alumnas y menos profesoras.

[46] http://www.inmujer.gob.es

La Ley de Instrucción Pública de 1857, recoge la obligatoriedad de poseer el título de doctor para impartir docencia en la Universidad española. Aunque algunas mujeres, desafiando el orden establecido, iniciaron y finalizaron sus estudios universitarios antes de que la ley lo permitiera, no todas estaban preparadas, ni interesadas en la docencia universitaria. Todavía fueron menos las que se matricularon en el Doctorado, y la mitad de estas defendieron su tesis para obtener el título de grado (Flecha García, 1996). Cuando la legislación permite el acceso de las mujeres, como docentes, a todos los niveles de la enseñanza, no estaban en condiciones de presentarse como candidatas a la enseñanza superior. Posiblemente, algunas, aun reuniendo los requisitos, tampoco estaban dispuestas a vivir situaciones denigrantes, como la vivida por Emilia Pardo Bazán en 1916, cuando fue designada para ocupar una cátedra.

Será en la década de los treinta cuando las profesoras comiencen a pisar las tarimas universitarias. Como señala Carolina Rodríguez López (2010), las universitarias que finalizan sus estudios a partir de 1910, ejercen, principalmente, en los cuerpos de: Magisterio, Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos. El acceso al cuerpo de Catedráticos de Instituto fue lento y escaso en la Universidad. La autora destaca la presencia de algunas mujeres, a partir de 1930, entre el profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid[47]. Ocupan las categorías de ayudantes y auxiliares, apareciendo, entre los once nombres femeninos, figuras como María de Maeztu o María Zambrano. Sus comienzos fueron bajo la dirección de los catedráticos correspondientes. Pero alguna de ellas llegó a ocupar la cátedra, en algunos casos, por ausencia del titular. Este es el caso de María de Maeztu que se encargará de la cátedra de historia de la Pedagogía en 1933, por ser nombrado embajador el titular de la misma.

Mercedes Montero (2009b, pp. 198-199) se refiere a la Universidad como una de las instituciones que más tardó en acoger a las mujeres profesionales. Las profesoras, durante los años veinte fueron muy escasas y estuvieron en los escalafones más

[47] Mercedes Montero señala que en la década de los veinte, las universitarias españolas optaban por dos titulaciones: Filosofía y Letras y Farmacia. La primera era demandada porque permitía acceder al cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, además de optar a cátedras de Instituto. Sin embargo, a medida que avanza el decenio, esta carrera es desplazada por Farmacia.

bajos. Durante los treinta, se incrementa la proporción femenina, continuando en las mismas categorías. En el curso 1932-33, se han contabilizado 64 mujeres (el 3% del profesorado): 16 en Ciencias, 1 en Derecho, 9 en Farmacia, 23 en Filosofía y 15 en Medicina. En 1930, el 27% del profesorado universitario en Estados Unidos era femenino, mientras que España registra la tasa más baja, el 1,5% (Merino Hernández, 2003b, p. 420).

Nos parece importante mencionar (aunque ya lo hemos hecho en la primera parte de este trabajo) y visibilizar el trabajo de las científicas durante estos años. Participaron en las líneas de investigación más importantes durante los años treinta. En palabras de Carmen Magallón Portolés (1996), estuvieron bien consideradas e incluso se les asignaron responsabilidades. Eran colaboradoras o becarias y publicaron con los directores de los equipos de investigación. Compatibilizaban sus investigaciones con la docencia en los institutos. En aquellos momentos ser pertenecer al cuerpo de catedráticos de instituto era más atractivo, tanto para hombres como para mujeres, que ocupar una plaza de profesora ayudante en la universidad.

La Guerra Civil impidió que las tímidas iniciativas de inclusión de las mujeres en los ámbitos universitario y científico siguieran su evolución. Muchas de las profesionales sufrieron los procesos de depuración aplicados tanto por el gobierno de la República, como por los sublevados. Cuanto más elevado era el estatus ocupado, mayor fue la represión. Marc Baldó Lacomba (2009, 2011) reflexiona en torno a la represión que sufrió el profesorado universitario por parte del régimen franquista. Considera que la sublevación franquista fue también una sublevación contra la cultura y la universidad, precisamente en un momento en que se estaba logrando un cambio en la ciencia, en el arte, y en la política. Las becas y los programas de estancias en países europeos para los estudiantes y el profesorado, hicieron de la universidad española un espacio de racionalidad y de espíritu crítico. El franquismo dedicó todo su esfuerzo a destruir todo aquello que supusiera progreso, igualdad, desarrollo. Los docentes, en general, fueron uno de los primeros objetivos a destruir para crear la *nueva España*. Eran los responsables de inculcar en la juventud ideas antipatrióticas, importadas del extranjero. Desde 1936 se da poder a los rectores (de

su ideología) para que llevaran a cabo los procesos de depuración, que más tarde se centralizarán en las comisiones específicas para la tarea. Estos sumarios no hubieran podido llevarse a cabo sin la complicidad y la delación del mismo profesorado. Según el autor, esta depuración afecta al 40% de los docentes universitarios. No es posible conocer cuántos de estos son mujeres, al igual que no es posible saber qué categoría ocupaban. Al igual que ocurría con el profesorado de primaria y secundaria, las profesoras universitarias eran doblemente reprimidas: por mujeres y por profesionales. En definitiva, la depuración franquista consigue expulsar de la universidad española a todo el profesorado que no fuera franquista.

#### 3.2.3.2. Las docentes universitarias: 1939-1970

Este período viene marcado por el final de la Guerra Civil, que deja un país devastado, y por la entrada en vigor de una ley de educación que viene a sustituir a la Ley de Instrucción pública de 1857. La depuración del profesorado universitario, prácticamente, para 1939 estaba hecha. Al igual que para el resto de los docentes, aquellos que querían seguir en la universidad debían hacer unos cursillos de orientación y perfeccionamiento profesional. Y hubo que acomodarse a los nuevos tiempos. En 1943 se promulga la Ley sobre la Ordenación de la Universidad. La Universidad se articula en torno a las facultades, en las que el protagonismo residía en las cátedras: planes de estudio, títulos ofertados, actividad docente, etc.

La presencia femenina entre el profesorado universitario va creciendo paulatinamente. Los datos que ofrece el Instituto de la Mujer (1988, p. 28) y Pilar Ballarín (2001, p. 133), indican que la media entre los años 1940 y 1945 es de un 4,5% del total del profesorado, pasando al 8,4% en el período comprendido entre 1955 y 1960. La correspondencia con la proporción de alumnas universitarias, durante este período, es asimétrica. En los años cuarenta, las universitarias no superaban el 13% del alumnado, pasando a finales de los cincuenta a un 19%. Esta descompensación entre alumnado y profesorado femenino irá en aumento.

Al igual que sucede con el tipo de carrera que estudian, las profesoras están más representadas en unas facultades que en otras. Durante el primer período de la serie

(1940-45) están en: Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia y Ciencias Políticas y Económicas. En el resto de las facultades su presencia no llega al 1% del profesorado. En el caso de Veterinaria, no hay ninguna profesora en este período. Recordemos que las Facultades de Ciencias Políticas y Veterinaria se crean a partir de la Ley de 1943. En el segundo período de la serie, 1945-50, se produce un cambio en la distribución de las profesoras universitarias, como consecuencia del que se había producido veinte años antes en la elección de carrera. El mayor porcentaje de profesoras se encuentra en la Facultad de Farmacia, seguida de la de Ciencias y Filosofía y Letras. Excepto en la Facultad de Medicina donde no representan todavía el 1% del profesorado, es sorprendente el caso de la Facultad de Veterinaria que tiene un 2% de profesoras. Creemos que esta titulación permitió que las mujeres que habían estudiado en la Facultad de Ciencias tuvieran mayor oferta de empleo. Sin embargo, en el tercero, 1950-55, y en el último período, 1955-60, de la serie, la Facultad de Filosofía y Letras es la que acoge a más profesoras, seguida de Farmacia y Ciencias.

Rosa María Capel y Mabel Pérez-Serrano (1999), nos relatan las cifras de catedráticas desde que Emilia Pardo Bazán ocupara la suya en 1916. No será hasta 1953 cuando Ángeles Galino obtuviera la suya, por oposición, en Pedagogía. Más tarde, en 1961, Asunción Linares es catedrática de Paleontología. Dos años más tarde, Carmina Virgili, obtiene la cátedra de Estratigrafía, y en 1977, será la primera Decana de la universidad española.

Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez (2001) relatan la evolución en las formas de selección del profesorado universitario y los mecanismos de cierre y exclusión social. Así, hasta los años setenta el procedimiento, llevado a cabo por el gobierno, consistía en convocar las plazas docentes a oposición. Los aspirantes a obtener una de ellas debían realizar una serie de ejercicios, en un acto público, que eran juzgados por un tribunal, nombrado por el gobierno. Con el paso del tiempo, el cuerpo de catedráticos llegó a tener un nivel de poder que, en muchas ocasiones, se transformó en caciquismo. Aunque había injerencia política en la selección del profesorado, los catedráticos disfrutaron de cierta independencia que les permitió actuar de acuerdo a sus intereses. La formación de escuelas, de redes de influencia, por parte de los catedráticos, amortiguó la influencia de la Administración en la selección

del profesorado. Los tribunales estaban formados por cinco miembros, necesitando el voto de tres para obtener el aprobado. Y, efectivamente, la oposición es pública, por lo que las manipulaciones están más controladas. Aun así, las profesoras tenían pocas posibilidades de salir airosas de estas pruebas. Son pocas y posiblemente no se encuentren en los círculos de influencia académica.

La ausencia de datos registrados por sexo, nos impide hacer una valoración del profesorado universitario femenino durante la década de los sesenta y la primera mitad de los setenta. Intuimos que las profesoras universitarias ocuparon las categorías de menor nivel y siempre bajo la dirección del catedrático, máxima autoridad en las facultades. El ambiente misógino que invade la sociedad española afecta a la propia universidad. El hecho de que las mujeres accedieran a los niveles superiores de la educación no implicó una incorporación laboral en el mismo grado. Así como otros niveles educativos, sobre todo los dirigidos a los más pequeños, se consideraban apropiados para la docencia femenina, no ocurre lo mismo con el superior. Amelia Valcárcel (2000) nos recuerda que, hasta la década de los setenta, a las mujeres españolas se les impedía tomar decisiones sobre su vida, y, era realmente difícil, hacer currículum académico. Pensemos que, todavía en la actualidad, el profesorado femenino está muy lejos de alcanzar la concordancia con el alumnado femenino.

Dedicaremos unas líneas para conocer el papel de **las científicas** españolas en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Esta institución se crea en 1940 para sustituir a la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), que había desarrollado una labor muy importante hasta 1936. La JAE había contribuido a la formación académica y científica de las españolas. Sin embargo, el CSIC parte de otras premisas que llevan al conocimiento y la ciencia a un retroceso de cientos de años. Paloma Alcalá Cortijo (1996, pp. 61-64) nos relata la formación y configuración del centro. Se prescindió de las personas que trabajaban en la JAE, dejando una débil comunidad científica. Se nutre principalmente de catedráticos de universidad, cuerpo masculino por excelencia, que no facilitó el ingreso de mujeres para los estudios de doctorado. Y, para formar parte de cualquier de cualquier categoría del personal científico, era necesario el título de doctor. Por lo que, en los inicios del CSIC, las mujeres eran una anécdota. En 1940-41 hay una mujer directora de un Instituto. Se

conocen trabajo de veinte mujeres en diversas áreas: Historia medieval, estudios árabes, óptica, química, zoología, etc. De la plantilla que tiene el CSIC en 1970, el 10% de las mujeres que figuran comenzaron en los años cuarenta y la mitad de ellas se encontraban en la categoría de profesoras de investigación en este mismo año (categoría de mayor rango). Este porcentaje coincide con la tasa de alumnado femenino de los años treinta En las escalas de colaboradores/as e investigadores/as (rango de menor a mayor) hay una proporción de mujeres inferior a la de mujeres que han cursado estudios superiores en 1968[48]. La categoría donde se encuentra la mayor proporción de mujeres, es en la de investigadoras (50%). El tiempo medio para acceder al estamento más alto es de unos veinte años Sin embargo, los varones están repartidos proporcionalmente en todas las categorías. Todo parece indicar que el sexo y la edad otorgan poder y prestigio, cuando se trata de los varones.

### 3.2.3.3. Las docentes universitarias: 1970-1983

Este período está comprendido entre la promulgación de dos leyes que cambiarán el panorama universitario. Este cambio también se produce en el profesorado, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Ambas normas intentan adaptar la universidad española a la situación económica, política y social que se vive en el país. La Ley General de Educación entra en vigor en el curso 1970-71, pero afectará a la Enseñanza Universitaria en el curso 1975-76.

La Ley General de Educación, como ya se ha comentado, crea nuevas entidades universitarias y refuerza otras existentes. Entre otras, aparecen las Escuelas Universitarias, los Colegios Universitarios y los Institutos Universitarios (excepto los de Ciencias de la Educación, creados en 1969). Y refuerza el papel de los Departamentos y de las Escuelas Técnicas Superiores. Se crean nuevas Universidades y nuevos Colegios Universitarios (no todos estatales). Aumenta el número de alumnos y de profesores, apareciendo nuevas figuras de profesorado, rompiendo la estructura

[48] Nuevamente nos encontramos con la disparidad de cifras. La autora detalla los problemas que ha tenido para hacerse con los datos desagregados por sexo del CSIC, acudiendo en muchos casos a la colaboración de profesionales del propio centro. En este caso, ella señala un 35% de mujeres que cursaron ese año estudios superiores. Sin embargo, el Instituto de la Mujer (1988) se refiere a un 33,8% de mujeres que finalizan sus estudios.

funcionarial y el poder de los catedráticos. Entran en escena los Profesores no Numerarios, que tantos problemas ocasionarían al debilitado régimen franquista. La ley, en su Art. 102, contempla que los profesores de Escuela Universitaria y los Profesores Ayudantes puedan acceder a la enseñanza universitaria con el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Los demás profesores de los centros universitarios deben tener el título de Doctor.

El *IV Informe Sociológico sobre el cambio político en España* (1983, pp. 279-288) describe la situación del profesorado universitario de la Ley General de Educación. Considera que el incremento en el número de estudiantes repercute en el crecimiento y la composición del mismo. En la década de los setenta, especialmente durante el último lustro, se produce un crecimiento importante del profesorado universitario, siendo las profesoras las que han contribuido en buena medida a este crecimiento. De hecho, durante el último lustro de los setenta, fue la institución que más empleo generó en España, a pesar de la crisis económica. Incluso aumentó por encima de las previsiones realizadas por Amando de Miguel en el *Informe Sociológico sobre la situación social en España* (1970). La composición del profesorado universitario responde a tres criterios:

a) Categoría: catedráticos, profesores agregados, profesores adjuntos, encargados de curso y profesores ayudantes.
b) Situación administrativa: profesores numerarios, interinos y contratados.
c) Dedicación docente: normal, plena y exclusiva.

La combinación de estos criterios se traduce en gran variedad de clases de profesores. En la práctica, todo el profesorado, excepto los ayudantes, puede impartir docencia. Pero algo que permanece, a pesar de la variedad, es el reparto de poder, dinero, estabilidad en el empleo y prestigio. Y esto ha sido fuente de la conflictividad que se vivió al final de la dictadura y durante el período de la transición democrática. Los profesores no numerarios suponen las tres cuartas partes de los claustros universitarios. Tienen las mismas obligaciones, pero no los mismos derechos.

Otra de las cuestiones analizadas en el estudio es la retribución del profesorado universitario. Comparando estas retribuciones con las del personal no docente y con las de los directivos de las empresas, las nóminas del personal docente universitario no se caracterizan por la generosidad del Estado. Si el status o reconocimiento social de una ocupación se caracteriza por el prestigio social, el poder y la remuneración, está claro que al profesorado universitario, el salario no es lo que más le atrae de su profesión.

El sistema de reclutamiento de profesorado que tiene previsto la legislación de 1970 es el de Concurso-oposición para Profesores Adjuntos y Agregados: los aspirantes presentan sus trabajos, además de realizar un examen público ante un tribunal, encargado de juzgar una y otra prueba. El ingreso en el Cuerpo de Catedráticos se hará mediante concurso de méritos: docencia e investigación. La forma de reclutamiento del profesorado universitario no ha estado, ni sigue estando, exenta de valoraciones y críticas. A partir de 1975, los tribunales de oposición a cátedra están formados por siete miembros: un presidente, nombrado por el ministro, y seis vocales, a sorteo.

La necesidad de profesorado universitario, por el incremento del alumnado, y el deseo de controlar el poder del cuerpo de catedráticos, llevan al Ministerio a contratar temporalmente a cientos de docentes. La forma de contratación, según Pérez-Díaz y Rodríguez (2001), no siempre fue transparente. Los propios catedráticos nombraban a "dedo" a los que consideraban afines y de su confianza. Como sabemos, de estas redes las mujeres han estado excluidas.

Pasemos a describir cuantitativamente (Instituto de la Mujer, 1988) la universidad española de los setenta. Desde el segundo decenio del setenta hasta el primero del ochenta, el profesorado universitario creció un 57%, mientras que el alumnado lo hizo en un 54%. Como ya dijimos, el mayor incremento se produce entre el profesorado femenino, que en el período considerado, se duplica, mientras que la presencia de alumnas se incrementa en un 103%. En 1975 las profesoras suponían poco más del 19% del profesorado universitario, mientras que en 1985 eran el 25%. Si comparamos estos datos con el último registrado de la Ley de Ordenación Universitaria (8,4% de media entre 1955-60), efectivamente la llegada de más alumnas a la universidad y lo que se ha denominado como la "explosión estudiantil", han motivado el incremento del profesorado femenino. Pero si tenemos en cuenta que a finales de los años

cincuenta la proporción de alumnas universitarias era del 19%, en 1975 suponían el 36,7% y en 1984 el 48,3%, no parece que los datos se correspondan con lo dicho anteriormente. Lo que nos lleva a rechazar la hipótesis de que a medida que las mujeres fueran cursando estudios universitarios, su presencia en la Academia sería similar a la de los varones. Es más, sucede lo contrario, proporcionalmente cuanto mayor es el alumnado femenino, menor es el profesorado femenino. Que el profesorado femenino crezca, porcentualmente, más que el masculino, no significa que las distancias se acorten, ya que éste sigue su curso de crecimiento. Incluso, en algunos casos, en números absolutos se incrementa más el masculino que el femenino.

Estas cifras nos vuelven a mostrar que a mayor nivel educativo, menor presencia de profesoras. Pero, además, la distribución de las profesoras en función del centro universitario y la categoría también nos indica la situación de segregación en la que se encuentran. La presencia de las profesoras está en: Escuelas Universitarias no Técnicas, Facultades, Escuelas Universitarias Técnicas y Escuelas Técnicas Superiores. Un dato a considerar es que las mujeres participan menos de la docencia en las escuelas universitarias no técnicas cuya titulación incluya matemáticas o conocimientos técnicos. Este es el caso de la titulación de Empresariales. Sin embargo, la distribución de profesores: Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias Técnicas, Facultades y Escuelas universitarias. Si hacemos la lectura intragénero, vemos que tanto ellas como ellos imparten docencia en las Facultades, Escuelas Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores.

Por categoría docente, las mujeres están infrarrepresentadas en los estamentos superiores. En la categoría de catedráticos, en las Facultades, en el curso 1979-80, el 4,5% eran profesoras: sólo dos de ellas lo son de Escuelas Técnicas Superiores (0,3%), una en Arquitectura y otra en Agrónomos (Capel y Pérez Serrano, 1999, p. 265). Cinco cursos más tarde (curso 1984-85), esta proporción es del 7%. Sin embargo, tienen mayor representación en las categorías de ayudante y encargado de curso. Es decir a menor categoría docente mayor presencia femenina. Llegar a la cátedra supone aspirar a estar presentes en los órganos administrativos de las universidades, en los que se toman decisiones que atañen a todos y todas. Pero cuando realizamos un análisis intragénero por categorías docentes, constatamos una vez más que cuanto más bajo es

el estamento, mayor el número de mujeres que lo ocupan. Así vemos que de todas las profesoras, son catedráticas el 3,7%, mientras que en los profesores la proporción se eleva al 16,6%.

Es mayor la presencia de profesoras en las Universidades públicas españolas (25%) que en las privadas (20%), para el curso 1984-85. En este momento hay 29 universidades públicas y 4 privadas. Destacamos algunas universidades por tener una proporción de profesoras por encima de la media: UNED, Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Murcia, Salamanca y Valencia, todas ellas con una participación superior al 30%. La **Universidad de León**, durante el curso señalado, cuenta con una proporción de profesoras ligeramente superior a la media nacional (25,4%). La profesora Fernández Villanueva (1989) atribuye estas diferencias de participación femenina entre las universidades, principalmente, al tipo de enseñanza que se imparte y la categoría de dichas enseñanzas. En las universidades donde se imparten fundamentalmente titulaciones de Humanidades, tienen un porcentaje más elevado de profesoras que en las que se imparten titulaciones técnicas. En cuanto a la categoría de las enseñanzas, como vimos, anteriormente, son las Escuelas Universitarias, especialmente las escuelas universitarias no técnicas, las que acogen a más profesoras. Un ejemplo de ello son las Escuelas de Formación del profesorado que cuentan con el doble de profesoras que la media de la universidad. Las Escuelas Técnicas Superiores son los centros que gozan de más prestigio social, por ser los encargados de formar a los profesionales de la industria y encargarse de investigar y enseñar materias tecnológicas. En función del número de centros y su categoría, las universidades contarán con más o menos profesorado femenino.

Es importante señalar el incremento de la participación femenina en la universidad, tanto como docente, como discente. También es importante su mayor presencia en la categoría de catedráticos. Pero estos datos, aunque muy positivos, no deben interferir en nuestro espíritu crítico.

¿Cuál es la situación de las **científicas** durante este período? Como relata el Informe FOESSA (1975), aludiendo a su vez a al dictamen publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1971, se invierte poco en Investigación y Desarrollo, gastos que proceden principalmente del Estado. La investigación en la universidad es muy

precaria, por lo que no se forman nuevos investigadores, ni hay investigadores cualificados. El CSIC tiene un papel primordial de fomento de la investigación. Como todas las instituciones y las organizaciones sociales, el CSIC también ha tenido que adaptarse a los cambios que se iban produciendo en España desde 1970. La situación del centro se mantiene prácticamente hasta 1985, que conoce un relanzamiento al calor de la elaboración de la Ley de Ciencia que se aprobará en 1986. A pesar del escaso movimiento, se producen algunos acontecimientos dignos de ser mencionados: a finales de los setenta se abren guarderías para los hijos e hijas del personal del CSIC, y se consigue que se establezca la paridad en el reclutamiento del personal científico, concretamente en el estamento de personal colaborador. Efectivamente y según datos de Paloma Alcalá Cortijo (1996, pp. 65-67), desde 1970 hasta 1981, el número de colaboradoras aumenta un 220%, mientras que el de colaboradores lo hace en un 110%. Estos datos esconden una situación muy diferente: en el año 1981 se incorporan el doble de hombres que de mujeres en este estamento. En otras categorías, se observa que las mujeres se han mantenido o bajado ligeramente en relación a los hombres. Si observamos la pirámide del CSIC vemos que la base está bien nutrida de mujeres, y que no ha transcurrido tiempo suficiente para que la igualdad educativa se refleje en los datos. Si en los años setenta accedían e 35% de las que por tiempo les correspondía, en el año 1981 llegaron el 32%. Por áreas de conocimiento, se observa una disparidad entre el número de alumnas que terminan los estudios y el número de investigadoras: las áreas más feminizadas tienen menos investigadoras. Sin embargo, en las áreas masculinizadas no existe tanta desproporción entre el número de alumnas que finalizan estos estudios y el número de investigadoras. La autora considera que este es un denominador común en todos los países tecnológicamente dependientes. Es decir la proporción de mujeres en investigación tecnológica es inversamente proporcional al desarrollo tecnológico del país.

#### 3.2.3.4. Las docentes universitarias: 1983-2001

Este período está comprendido entre la Ley de Reforma Universitaria y la Ley Orgánica de Universidades. La Ley de Reforma Universitaria es la primera legislación

universitaria de la democracia. Siguiendo el *V Informe Sociológico sobre la situación social en España* (1994), la ley contempla, entre otras cuestiones: potenciar la estructura departamental con el fin de formar equipos de investigadores, simplificar la estructura jerárquica del profesorado y diversificar las Universidades para crear competencia entre ellas con el fin de obtener los niveles más altos de calidad y excelencia.

En 1984 se aprueba el RD sobre Departamentos Universitarios, y, a partir de 1985 se hará el traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas, se regula los estudios de tercer ciclo, se aprueba el Reglamento del Consejo de Universidades y el RD sobre Régimen de Profesorado Universitario.

Por lo que se refiere al profesorado, antes de poner en marcha la ley, se fueron tomando medidas para dar solución al problema de los Profesores No Numerarios (PNN) con contrato anual. De esta forma se ponía fin a los conflictos sociales que este colectivo provocaba y se abría la puerta al nuevo sistema de profesorado que la LRU contemplaba. La crítica que se hace, desde el Informe FOESSA (1994), a estas disposiciones va encaminada a la forma en se llevó a cabo: se incorporaron buenos docentes, pero también lo hicieron otros que no lo eran tanto. Por otro lado, la ley de incompatibilidades de los funcionarios no permitía que profesionales de prestigio pudieran seguir impartiendo clases en la universidad. Esto suponía prescindir de profesorado que aportaba calidad a la enseñanza. Con el tiempo, se ha intentado flexibilizar la aplicación de la ley. Por último, se propuso la jubilación del profesorado a los sesenta y cinco años, prescindiendo de profesores e investigadores de reconocimiento y que están en condiciones de seguir en su trabajo. Al igual que sucedió con la incompatibilidad del ejercicio de profesiones simultáneas, esta norma se revisó volviendo a permitir la jubilación a los setenta años.

La LRU contempla que el profesorado universitario sea funcionario y que esté adscrito a los siguientes cuerpos:

a) Catedráticos de Universidad (CU).
b) Titulares de Universidad (TU).
c) Catedráticos de Escuela Universitaria (CEU).

d) Titulares de Escuela Universitaria (TEU).

Los CU, TU y CEU tienen que desempeñar funciones docentes e investigadoras, ya que poseen el título de doctor. Los TEU tienen funciones docentes, y, si poseen el título de doctor, pueden ejercer funciones de investigación.

Las universidades también podrán contratar temporalmente, en las condiciones que establezcan sus Estatutos, y, siempre que tengan presupuesto para ello, Profesores Asociados (PA), de entre especialistas de reconocida competencia que desarrollen normalmente su actividad profesional fuera de la Universidad. El Art. 33 también contempla la contratación de Profesores Visitantes (PV). Estas dos figuras de profesorado pueden tener dedicación a tiempo completo o a tiempo parcial, pero su número no debe superar el 20% de los CU y TU en cada universidad, salvo en las Universidades Politécnicas que no pueden superar el 30%.

La LRU, en el Art. 34, también considera la contratación de Ayudantes en los términos que establezcan la ley y los respectivos Estatutos de las universidades. Su actividad está orientada a completar su formación científica, pero también pueden colaborar en tareas docentes, según lo dispuesto en el Estatuto de la propia Universidad. Los Ayudantes de Facultades y Escuelas Técnicas Superiores (AU) deben ser contratados a tiempo completo durante dos años tras finalizar los cursos de doctorado y acrediten un mínimo de dos años de actividad investigadora. Se podrá renovar el contrato hasta tres años más si ha obtenido el título de doctor. Los Ayudantes de Escuela Universitaria (AEU) serán contratados, si está previsto en los Estatutos, durante dos años a tiempo completo, renovables por otros tres, entre los Licenciados, Arquitectos e Ingenieros Superiores, o, en los casos previstos en el apartado 1 del Art. 35, entre los Diplomados, Arquitectos Técnicos e Ingenieros Técnicos.

Durante este período, la proporción de profesoras universitarias sigue creciendo, pero se mantiene la distancia con la proporción de alumnado femenino. Es a partir del curso 1985-86 cuando el número de alumnas y de alumnos se equipara, con ventaja para las mujeres. Pero este crecimiento del alumnado femenino no se refleja de la misma forma en el profesorado femenino. Para el curso mencionado, las docentes

representan el 26,85% del profesorado universitario, cifra que irá ascendiendo lentamente a lo largo del decenio, pero siempre muy lejos de la que cabría esperar en función de la matrícula femenina (CIDE, 1992). La escasa participación de las enseñantes en el ámbito universitario es objeto de reflexión y crítica. Sorprende que en el resto de los niveles educativos haya una sobrerrepresentación femenina, mientras que, tradicionalmente, en la universidad ocurre lo contrario, la masculinización. En el segundo capítulo ya hemos aludido a estas reflexiones (Fernández Villanueva, 1989; García de León, 1990a, 1993, 1994; Almarcha Barbado, González Rodríguez, González Jorge, 1994).

Durante la última década del siglo, no se producen cambios significativos en la composición del profesorado universitario español. Todo parecía indicar que, a partir de 1985, cuando se alcanza la paridad entre el alumnado, la distancia entre el número de profesores y de profesoras se iría acortando. Porque el alumnado universitario femenino no ha dejado de crecer, superando al masculino, y es necesaria esta masa crítica para conquistar las tarimas. Pero las previsiones no se cumplen. Según los datos del CIDE (1999), entre 1985 y 1995 se ha producido un estancamiento en el aumento de profesoras universitarias, a pesar de que desde finales de los años setenta, el profesorado se ha duplicado.

**Tabla 12. Porcentaje de mujeres entre el alumnado y el profesorado universitario**

| Curso | %Alumnas | %Profesoras |
|---|---|---|
| 1974-75 | 36,7 | 19,17 |
| 1978-79 | 40,77 | 20,86 |
| 1985-86 | 49,46 | 26,85 |
| 1991-92 | 51 | 30,6 |
| 1995-96 | 52,92 | 32,04 |
| 1998-99 | 53,29 | 32,49 |
| 2000-2001 | 53,4 | 34,95 |

*Fuente: CIDE (1992, 1999). Instituto de la Mujer (2001). Las mujeres en cifras. 1996-2000. CES (2003)*

Como podemos comprobar, el incremento del alumnado femenino en la universidad no ha llevado un incremento de profesoras en la misma proporción. Nos encontramos con que al final del siglo XX, las alumnas representan más de la mitad del alumnado universitario, mientras que las profesoras son poco más de un tercio del profesorado universitario. En relación a los países de la Unión Europea (26%), España cuenta con una proporción mayor de profesoras en la universidad.

Esta situación preocupa especialmente a la Unión Europea y así lo refleja en el informe *Política científica de la Unión Europea: Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros* (2001). En el documento presentado se valora el incremento de científicas, pero se reconoce que muy pocas han gozado de la igualdad de oportunidades para hacer una carrera científica. Esta preocupación también fue expresada en 1988 cuando se comprobó la escasa presencia de mujeres en la investigación científica y tecnológica, y en los puestos de toma de decisiones. Se instó a los Estados miembros a promover políticas de acción positiva para que las mujeres estuvieran presentes en los niveles más altos de las universidades y de los centros de investigación. En 1993 se vuelve a expresar la inquietud por la escasa presencia femenina en el ámbito científico. En este Seminario se exponen los argumentos por los que es necesario promover que las mujeres se integren en el mudo académico y de la ciencia:

a) La discriminación de las mujeres es una violación de los derechos humanos. Es de justicia social.
b) La escasa representación de las mujeres perjudica la excelencia científica.
c) Es una cuestión de eficacia: el envejecimiento de la población exige que se considere a los jóvenes científicos de ambos sexos.
d) No se puede renunciar a las capacidades de las mujeres, después de haber invertido en su educación y formación.

En 1998, se celebra la Conferencia *Mujeres y Ciencia*, en la que se sigue debatiendo sobre estas cuestiones. La Comisión Europea considera necesario promover la investigación por, para y sobre las mujeres, con el fin de conocer las experiencias de

las mujeres en la ciencia y elaborar indicadores fiables sobre desigualdad. En contestación a esta propuesta, el Consejo de la Unión Europea invita a los estados miembros a comprometerse con la propuesta de la Comisión, con el fin de hacer realidad la igualdad de género en la ciencia. El Consejo de Europa reconoce que hay que hay que mejorar la información sobre el puesto que ocupan las mujeres en la ciencia y la tecnología; que hay que buscar estrategias para que las chicas elijan estudios relacionados con el ámbito científico y tecnológico; y, que hay que conseguir que haya igualdad en las relaciones entre las mujeres y los hombres en la sociedad.

El Informe elaborado por el grupo de trabajo de ETAN (EuropeanTechnology Assessment Network), ofrece algunos datos que invitan a la reflexión, aunque fueron tomados en el año 1999. En primer lugar, denuncian la ausencia de estadísticas fiables que se publiquen sistemáticamente: muchas no están desagregadas por género; no se realiza el mismo tratamiento estadístico en todos los países miembros, dificultando la comparación; no todas las estadísticas elaboradas se publican. A pesar de estas dificultades, indican que las científicas profesionales suelen trabajar en el sector público, principalmente en universidades. En toda la Unión Europea, las mujeres siguen estando subrepresentadas en la educación superior y en el ámbito científico: son pocas las que participan en la toma de decisiones políticas y que están en los comités científicos importantes. Al igual que sucede en España, más del 50% del alumnado universitario son mujeres, sin embargo esta cifra no se traduce después en la carrera académica. *Las mujeres suelen abandonar la vida académica antes de conseguir un cargo: disminuye el número de éstas en los estudios postdoctorales. Este hecho se atribuye a la existencia de una "grieta" o del impacto de la variable género: si hay más mujeres que hombres en los estudios de licenciatura, las carreras profesionales de unas y de otros no llevan el mismo ritmo. Esto implica que su presencia en las categorías superiores es menor que la masculina: el porcentaje de catedráticas oscila entre un 5% y un 18%. Las disciplinas que cuentan con un menor número de mujeres son las más valoradas* (2001, pp. 7-13).

Si analizamos la composición del profesorado universitario por categoría académica, la universidad española se encuentra dentro de los parámetros de la universidad europea. Los datos presentados por el CIDE (1999), por el Instituto de la

Mujer (2001, 2002), por el CES (2003) y por Mañeru Méndez y Grañeras Pastrana (2004) muestran que las categorías académicas de más prestigio y mejor remuneradas están exclusivamente en manos masculinas. A lo largo de toda la década de los noventa, la proporción de profesores en todas las categorías es mayor que la de profesoras. Tan sólo en la categoría de Ayudantes existe paridad en el profesorado. Los profesores Ayudantes están peor remunerados y tienen menos estabilidad laboral. Sin embargo, la categoría de catedráticos sigue siendo una meta inalcanzable para las profesoras (15,1% del cuerpo de catedráticos en el curso 1999-2000). La escasez de mujeres en las categorías superiores afecta a su presencia en los puestos directivos de las universidades. Para ocupar el cargo de rector, por ejemplo, es requisito imprescindible ser catedrático de universidad. En el curso 2001-02 había cuatro rectoras en las universidades españolas (5,79%), el 21% de los vicerrectorados estaban en manos de las mujeres, ocupan el 19,36% de los decanatos, y el 32,17% de los vicedecanatos. Pero doce años antes, no había ninguna mujer ocupando el status de rector, los vicerrectorados estaban ocupados por un 6,7% de mujeres, en los decanatos había un 4,3%, un 9,6% estaban al frente de las direcciones de escuelas universitarias y un 10% eran directoras de departamento (García de León, 1993, p. 297). Que las mujeres no ocupen puestos de gestión en las universidades tiene consecuencias: no están presentes en la toma de decisiones políticas, por lo que no pueden plantear opiniones y alternativas a los procedimientos dominantes. Además, las que entran carecen de modelos de referencia, que estimulen su confianza u su autoestima.

Atendiendo a la titularidad del centro, en los noventa, se encuentran diferencias significativas en la proporción de profesoras entre las universidades públicas y las privadas: es mayor la proporción de profesoras en las universidades privadas. Para el curso 2001-02, no hay ninguna mujer que ocupe el cargo de rector en las universidades privadas, mientras que el 25,5% de los vicerrectorados están en sus manos. Son cinco puntos más que en las universidades públicas. Las decanas en los centros de titularidad privada suponen el 26% y las vicedecanas el 33%.

Las profesoras universitarias siguen la tendencia de impartir clase en las Escuelas Universitarias no técnicas (a excepción de Empresariales), Facultades, Escuelas Universitarias Técnicas y Escuelas Técnicas Superiores. Por ramas de conocimiento, la

tendencia es la misma que años anteriores, aquellas ramas que dan lugar a un mayor número de titulaciones de ciclo corto tienen mayor presencia de profesoras. Así y según datos de Paula Cirujano Campano (2001, pp. 225-229), la mayor proporción de profesoras se encuentra en la rama de Humanidades: un 42% frente al 58% de varones. Seguida de ésta, se encuentra la rama de ciencias Sociales y Jurídicas: 38% de mujeres frente al 62% de hombres. Estas ramas de conocimiento son tradicionalmente las elegidas por las alumnas para cursar sus estudios. Sin embargo, y a pesar de que durante décadas han sido carreras feminizadas, en cuanto a su alumnado, no se ha traducido en un equilibrio entre el profesorado. Este es un indicador más de que la masa crítica de mujeres que tienen presencia en las aulas, no es un requisito suficiente, aunque si necesario, para que se pondere su representación en las tarimas universitarias. Las ramas de Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud cuentan con un 32% de profesorado femenino, respectivamente, mientras que la de Ingeniería y Tecnología cuenta, tan sólo, con un 15%.

Esta situación sigue siendo objeto de investigación. El desarrollo y la consolidación de los Estudios de Género en las universidades españolas contribuyen de forma importante a la difusión y divulgación de los resultados. En el capítulo segundo presentamos algunos de estos estudios (Guil Bozal, 1993; Rovira y Tomé, 1993; Roca i Tría, 1995; García de Cortázar y García de león, 1997).

La siguiente tabla refleja el ritmo con el que las mujeres han conquistados el cuerpo de catedráticos:

**Tabla 13. Porcentaje de mujeres en el cuerpo de catedráticos**

| 1979-80 | 1984-85 | 1987-88 | 1989-90 | 1991-92 | 1995-96 | 1996-97 | 1998-99 | 1999-00 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4,5% | 7% | 10,78% | 12,5% | 13,4% | 13,23% | 13,73% | 14,86% | 15,1% |

*Fuente: CIDE (1992, 1999). Instituto de la Mujer (2001)*

Como puede apreciarse, el tiempo transcurrido no ha favorecido, como cabría esperar, la promoción de las profesoras a la categoría docente más elevada en el ámbito universitario. A lo largo de estos veinte años, la proporción de catedráticas no ha

dejado de crecer, pero siguen siendo una minoría, una élite discriminada. Por ramas de conocimiento, la distribución de catedráticas es la siguiente: Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Tecnología (Cirujano Campano, 2001, García de Cortázar, 2001). Si la presencia de mujeres en el cuerpo de catedráticos es escasa, resulta más insignificante cuando la contextualizamos dentro del profesorado universitario femenino.

**Tabla 14. Porcentaje de hombres y mujeres en la categoría de catedrático**

| Curso | Hombres % | Mujeres % |
|---|---|---|
| 1984-85 | 16,6 | 3,7 |
| 1985-86 | 15,5 | 4,4 |
| 1991-92 | 12,9 | 4,5 |
| 1993-94 | 13,36 | 4,56 |
| 1999-00 | 14,7 | 5,3 |

*Fuente: CIDE (1992, 1999). Instituto de la Mujer (2001). CES (2003)*

Son muy pocas las catedráticas entre el profesorado universitario femenino, lo que impide crear grupos de trabajo y redes de confianza entre las profesoras que favorezcan la entrada y la promoción de otras mujeres.

Durante este período que nos ocupa, la situación de las **científicas** no es más favorable. Siguiendo con los datos facilitados por Paloma Alcalá Cortijo (1996), las áreas de nueva creación facilitan la entrada de las investigadoras, con una distribución más democrática, haciendo posible que más mujeres lleguen a la cima. En la rama de Ciencias Sociales también se ha producido esa democratización: disminuye el número de colaboradoras a favor de las profesoras de investigación (equivalente a la categoría de catedráticos de universidad).

García de Cortázar y García de León (1997, pp. 30-33) nos proporcionan datos del CSIC para el año 1995. Un 30% de los investigadores que integran el Consejo son mujeres, proporción similar a la de profesoras universitarias este curso. Y al igual que ocurre en la universidad, la presencia femenina es más alta en las categorías básica e intermedia y disminuye en la máxima. Así la mayor proporción de científicas la

encontramos entre la categoría de colaboradores científicos, seguida de investigadores científicos y, por último, profesores de investigación. Las mujeres suponen el 11,2% del cuerpo de profesores de investigación, cifra más elevada que la de catedráticas. Es en el área de Humanidades y Ciencias Sociales donde hay más científicas, mientras que el área de Ciencia y Tecnología Física cuenta con el menor número.

El CES (2003, pp. 235-236) describe la labor científica de las mujeres en actividades de I+D en el último decenio del siglo. En el año 2001, el 33,7% del personal científico con dedicación plena son mujeres. Las científicas se concentran en la enseñanza superior y en la Administración Pública (más de tres cuartas partes). Tan sólo el 20% lo hace en el sector empresarial. Sin embargo, si se considera el personal investigador en Equivalencia a Dedicación Plena (EDP), el mayor porcentaje de investigadoras se da en las instituciones privadas sin ánimo de lucro (52%). Si los efectivos de este sector son muy escasos, deducimos que la remuneración y el poder que se pueden alcanzar no son atractivos para los hombres. A continuación, las científicas se sitúan en la Administración pública, en la enseñanza superior, y, por último, en la empresa. Sin embargo, los hombres desarrollan su actividad investigadora con dedicación plena, en la enseñanza superior, seguida del sector empresarial.

A pesar del incremento de mujeres en tareas de investigación, todavía se está lejos de alcanzar la paridad. El caso español puede ser una muestra de lo que sucede en el conjunto de los países de la Unión Europea: los varones son más de las dos terceras partes del total de investigadores.

El informe sobre *Política científica de la Unión Europea* (2001, p. 22) valora positivamente los avances en materia de igualdad que, durante el siglo XX, se han experimentado en la Unión Europea. La discriminación por razón de género es ilegal en todos los países. Pero se reconoce que se ha pasado de la exclusión de las mujeres en la ciencia a la segregación en ciertas disciplinas y niveles. Enumera tres tipos de segregación:

- *Horizontal: las mujeres se concentran en determinados ámbitos científicos, como la biología y las ciencias de la salud.*

- *Vertical: las mujeres son aproximadamente la mitad del alumnado universitario en determinadas disciplinas, pero su representación en el profesorado es escasa.*
- *Contractual: las mujeres firman más a menudo contratos de trabajo precarios: temporales, a tiempo parcial. Sin embargo, los hombres tienen mayor probabilidad de alcanzar la estabilidad en el trabajo.*

Al igual que se ha intentado explicar la segregación de las mujeres en la universidad, también se han buscado explicaciones a la escasa presencia de mujeres en la ciencia. Núria Solsona y M. Carme Alemany (1996) lo hacen a través del proceso de socialización de chicas y chicos. Los comportamientos académicos de las alumnas y de los alumnos de las titulaciones de Física e Ingeniería Superior de Telecomunicaciones vienen determinados por el grado de aprobación o desaprobación por parte de la familia y el entorno social. Mientras que esta elección se considera adecuada para los alumnos, contribuyendo a reafirmar su masculinidad, en el caso de las alumnas es una elección "desviante". Pero la exclusión de las mujeres de la ciencia no sólo está relacionada con el proceso de socialización, sino que también influye la imagen que tiene la sociedad de la propia ciencia. El modelo de ciencia que nos presenta tiene características asociadas a la masculinidad: objetividad[49], racionalidad, cultura. Sin embargo, las características asociadas a la feminidad son: subjetividad, irracionalidad, naturaleza. Este modelo de ciencia es el que se transmite en la escuela, de manera formal o a través del currículum oculto, influyendo en la identificación que tienen chicos y chicas con las diferentes disciplinas. Para las autoras, la ciencia y la tecnología siguen siendo instrumentos de poder en manos de los varones, que restringen el acceso de las mujeres.

En esta misma línea, Marie Duru-Bellat (1996) otorga gran importancia a las actitudes que tienen los docentes y los discentes ante la cultura científica. Las actitudes del profesorado tienen un papel relevante en el rendimiento escolar, en materias como

[49] El mito de la objetividad de la ciencia ha dado lugar a la reflexión y al debate. ¿Se puede hablar de objetividad científica cuando los temas, el método, las técnicas utilizadas, son androcéntricas?

las matemáticas, de chicos y chicas. No es una cuestión de naturaleza por la que las chicas estarían menos dotadas para el aprendizaje de esta disciplina. Son las expectativas y actitudes diferenciadas que muestra el profesorado, de manera inconsciente, lo que hace que las mujeres se alejen a edades tempranas del estudio de este tipo de disciplinas. A ello también contribuyen las imágenes estereotipadas que la familia y la sociedad en general transmiten sobre el científico como profesional.

### 3.2.3.5. Las docentes universitarias: de la LOU a la LOMLOU

Comenzamos el siglo XXI con una nueva norma en materia de Universidades. En el año 2001 se aprueba la Ley Orgánica de Universidades, sustituyendo y derogando la LRU de 1983. Pocos años más tarde, en 2007, con el fin de adaptar la enseñanza universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior, se aprueba la Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU), vigente en la actualidad.

La LOU modifica sustancialmente las condiciones de acceso y promoción del profesorado universitario, tanto de las universidades públicas como de las universidades privadas. Se permite la contratación laboral de hasta un 49% del profesorado, cuya regulación y régimen jurídico serán competencia de las Comunidades Autónomas. Las universidades públicas podrán contratar, mediante concursos públicos, personal docente e investigador entre las siguientes figuras (CES, 2002, pp. 516- 517):

- Ayudante: permanencia máxima de cuatro años y realizará tareas de investigación y docencia (limitada).
- Profesores colaboradores: permanencia indeterminada y realizará tareas de docencia. Es imprescindible la Evaluación positiva de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Profesor asociado: permanencia indeterminada y realizará tareas de docencia a tiempo parcial. Serán especialistas de reconocida competencia.

- Profesores eméritos: permanencia indeterminada. Serán funcionarios jubilados de los cuerpos docentes universitarios.
- Profesores visitantes: permanencia indeterminada. Serán profesores o investigadores de reconocido prestigio.
- Profesor ayudante doctor: permanencia máxima de cuatro años y realizará tareas de investigación y docencia. Es imprescindible haber estado dos años sin vinculación con la universidad contratante y una evaluación positiva de la ANECA o del órgano de evaluación externa que la Comunidad Autónoma determine.
- Profesor contratado doctor: permanencia indeterminada y realizará prioritariamente tareas de investigación, aunque puede tener asignada docencia. Es imprescindible ser doctor con tres años de actividad docente e investigadora postdoctoral y una evaluación positiva de la ANECA.

Las universidades públicas tendrán, además, un mínimo del 51% del profesorado funcionario:

- Profesor Titular: realizará tareas de investigación y docencia. El acceso se efectuará a través de una prueba de habilitación nacional: el tribunal estará compuesto por siete profesores del área de conocimiento, elegidos por sorteo público, y uno de ellos podrá ser funcionario investigador del CSIC.
- Catedrático: realizará tareas de investigación y docencia. El acceso se efectuará a través de una prueba de habilitación nacional: el tribunal estará compuesto por siete profesores del área de conocimiento, elegidos por sorteo público, y uno de ellos podrá ser funcionario investigador del CSIC.

Este procedimiento de acceso al cuerpo de funcionarios docentes universitarios pretende reducir la tan debatida y criticada “endogamia” del profesorado.

El acceso a la función docente en las universidades privadas está determinado por el requisito de que al menos el 25% del personal docente e investigador esté en posesión del título de doctor y haya obtenido una evaluación positiva por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externa que la Ley de la Comunidad Autónoma determine.

Al comienzo del nuevo siglo, la proliferación de universidades privadas era importante, por lo que había necesidad de regular no sólo su creación, sino también su funcionamiento, y velar por la calidad de la docencia y la investigación.

En el año 2005, el Real Decreto 338/2005 modifica el RD 774/2002 por el que se regula el sistema de habilitación nacional para el acceso a cuerpos de funcionarios docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso respectivos. Se establece una única convocatoria anual, y no tres, suprimiendo la exigencia de que el trabajo original que debía presentar el candidato ante el tribunal tuviese que ser inédito. Este sistema de habilitación será modificado por uno de acreditación por méritos, tal y como aparece en el borrador de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades. Asimismo, en el borrador se contempla la desaparición de las figuras de profesor titular y catedrático de escuela universitaria (CES, 2006, pp. 479-484).

La LOMLOU (2007) recoge estas y añade algunas modificaciones que afectarán al Personal Docente e Investigador (PDI). Se mantiene la pauta de contratación del PDI: estará compuesto por funcionarios de los cuerpos docentes universitarios y de personal contratado. El profesorado universitario funcionario pertenecerá a los siguientes cuerpos docentes:

- Catedráticos de Universidad.
- Profesores Titulares de Universidad.

Desaparecen las figuras, como estaba previsto en el borrador, de profesor titular y catedrático de escuela universitaria.

El acceso a los cuerpos de funcionarios será a través de la acreditación nacional que valorará los méritos y competencias de los aspirantes. El Art. 57.2 expone: *la*

*acreditación será llevada a cabo mediante el examen y juicio sobre la documentación presentada por los solicitantes, por comisiones compuestas por al menos siete profesores de reconocido prestigio docente e investigador contrastado perteneciente a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios. Tales profesores deberán ser Catedráticos para la acreditación al cuerpo de Catedráticos de Universidad, y Catedráticos y Profesores Titulares para la acreditación al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad. Igualmente, podrán formar parte de estas comisiones expertos de reconocido prestigio internacional o pertenecientes a centros públicos de investigación.*

El Personal Docente e Investigador contratado no podrá superar el 49% de la plantilla docente. Las figuras que aparecen en la nueva Ley son:

- Ayudante.
- Profesor Ayudante Doctor.
- Profesor Contratado Doctor.
- Profesor Asociado.
- Profesor Visitante.

Desaparece la figura de Profesor Colaborador. La contratación del profesorado se debe hacer mediante concurso público, excepto para el caso del Profesor Visitante. Para las figuras de profesor Ayudante Doctor y Profesor Contratado Doctor es requisito haber obtenido la evaluación positiva por parte de la ANECA o del órgano de evaluación que la ley de la Comunidad Autónoma determine. Las universidades también podrán nombrar profesores y profesoras eméritos: profesores y profesoras jubilados que hayan prestado servicios destacados a la universidad.

La LOMLOU también introduce algunas modificaciones que afectan al profesorado de las universidades privadas. En el Art. 72.2 considera que *al menos el 50% del total del profesorado deberá estar en posesión del título de Doctor y, al menos, el 60% del total de su profesorado doctor deberá haber obtenido la evaluación positiva de las*

*ANECA o del órgano de evaluación externa que la ley de la Comunidad Autónoma determine.*

Además este período está marcado por la legislación en materia de igualdad de género. En este sentido, España tiene una de las legislaciones más progresistas de los países de su entorno. Estas normas son de obligada aplicación en el ámbito científico y académico. En marzo de 2005, el Consejo de Ministros aprobó *54 medidas para favorecer la igualdad entre mujeres y hombres.*

Algunas de estas medidas van dirigidas a la investigación. La primera es el acuerdo de la creación de la **Unidad de Mujeres y Ciencia:** órgano encargado de promover la aplicación adecuada del principio de transversalidad de género, o mainstreaming, en los ámbitos científico, tecnológico y de innovación. La segunda acuerda incluir, como criterio adicional de valoración en la concesión de ayudas a proyectos de investigación, la participación de mujeres en los equipos de trabajo. La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) de 2007, teniendo como referencia la LOIEHM (Ley Orgánica 3/2007, de 21 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres), en su preámbulo expone: *Esta ley no olvida el papel de la Universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad (...) mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género (...).*

La ley contempla la creación de las **Unidades de Igualdad** en las universidades españolas. Las Unidades de Igualdad son los órganos directivos políticos que se

encargan de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito de las materias de su competencia. Así se recoge en la Disposición Adicional 12ª: *Unidades de Igualdad. 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.*

Hecha la contextualización normativa de la universidad española del presente siglo, ofrecemos algunos datos que nos ofrecen una fotografía del Personal Docente e Investigador muy alejada del espíritu de las leyes.

**Tabla 15. Porcentaje de mujeres en la docencia universitaria por titularidad del centro**

| Curso | Univ. Pública | Univ. Privada | Total |
|---|---|---|---|
| 2000-01 | 34,48 | 38,97 | 34,95 |
| 2001-02 | 33,97 | 39,04 | 34,60 |
| 2002-03 | 34,20 | 41,15 | 35,32 |
| 2003-04 | 33,51 | 41,15 | 34,72 |
| 2004-05 | 34,9 | 39,3 | 35,3 |
| 2005-06 | 35,1 | 39,3 | 35,4 |
| 2006-07 | 35,5 | 41,5 | 36,1 |
| 2007-08 | 36 | 41,2 | 36,4 |
| 2008-09 | 36,2 | 40,6 | 36,58 |
| 2009-10 | 36,8 | 40,9 | 37,17 |
| 2010-11 | 37,8 | 41,3 | 38,1 |
| 2011-12 | 37,98 | 41,3 | 38,64 |
| 2012-13 | 38,8 | 42,7 | 39,26 |
| 2013-14 | 39,4 | 43,3 | 39,9 |

*Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015). Estadística de Enseñanza Universitaria (INE)*

Transcurrida década y media del siglo XXI, podemos afirmar que nos acercamos a la paridad entre el profesorado universitario. Como podemos apreciar, son las

universidades privadas las que más contribuyen a esta paridad, puesto que desde el curso 2006-07 ya cuentan con más del 40% de profesorado femenino. Sin embargo, esta proporción no se ha conseguido en las universidades públicas.

En los últimos cursos, se han reducido las plantillas de profesorado en las universidades públicas, mientras que se han incrementado en las universidades privadas. El Sistema Universitario Español (SUE) está conformado por 83 universidades (impartiendo docencia 81): 50 de titularidad pública y 33 privada. Desde el año 2001, han proliferado los centros privados, creándose de media una universidad nueva cada año. El incremento de estas últimas y de la oferta de títulos, puede explicar el aumento de la plantilla docente, y la mayor participación femenina.

En cualquier caso, los datos de profesorado universitario femenino siguen sin ser satisfactorios, comparados con los datos de alumnado femenino. Tomemos como ejemplo el último curso del que disponemos de datos: 2013-14.

Siguiendo la tendencia de los últimos cursos, el 54,4% de los estudiantes universitarios son mujeres, y de la población que finaliza los estudios son el 57,3%. El desequilibrio entre la población femenina estudiantil y la población femenina docente (39,9% del profesorado universitario) es evidente.

Revisemos ahora la evolución de la distribución del profesorado universitario femenino por cuerpo docente:

**Tabla 16. Porcentaje de profesoras por categoría docente**

| | 2004-05 | 2006-07 | 2008-09 | 2010-11 | 2012-13 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Funcionarios** | **33,5** | **33,7** | **33,8** | **34,7** | **35,2** |
| CU | 13,8 | 14,3 | 15,3 | 18,4 | 20,3 |
| TU | 36,3 | 36,6 | 37,3 | 38,9 | 39,7 |
| CEU | 33,1 | 33 | 30,6 | 29,4 | 29,2 |
| TEU | 41,3 | 41,4 | 41,3 | 41,4 | 40,9 |
| Otros | 25,7 | 23,3 | 34,4 | 30,47 | 26,8 |
| **Contratados** | **36,8** | **37,7** | **38,8** | **41,3** | **42,4** |
| **Univ. Privadas y de la Iglesia** | 39,3 | 41,5 | 40,6 | 41,3 | 42,7 |

*Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006, 2008, 2012, 2013)*

Como se puede apreciar es mayor la precariedad laboral entre las profesoras que entre los profesores: el porcentaje de contratadas supera al de funcionarias en todos los cursos considerados. Es a través de las figuras de contratación laboral cómo las mujeres se van haciendo un hueco en la universidad. Un siglo después de que las mujeres accedieran a la universidad española siguen teniendo escasa representación en la mayoría de las categorías docentes.

Aunque se ha ido incrementando su presencia entre los Catedráticos y Titulares de Universidad, todavía no se ha alcanzado la paridad con sus colegas. Analizaremos más adelante el caso de la cima de la pirámide. Es importante la llegada de las mujeres a la titularidad de universidad porque es el penúltimo escalón para llegar a la cátedra. Sin embargo, observamos que, para el caso de los profesores, no es tan necesario un abultado número de titulares para llegar a la cátedra.

Nos explicaremos: curso 2012-13, mientras que la proporción de profesoras titulares es del 39,7% y de catedráticas del 20,3%; los profesores titulares son el 60,3% y los catedráticos el 79,7%. Es decir, ellos parecen llegar a la cima con más facilidad de lo que lo hacen ellas. Como se señala en *Académicas en cifras 2007,* esta desproporción no puede explicarse en términos de méritos o excelencia académica, sino a sesgos de género vigentes en el sistema universitario español. Parece claro que la producción de conocimiento y saber por parte de las mujeres no se evalúa, ni se visibiliza igual que la producción académica de los varones.

En la tabla también observamos cómo va disminuyendo la proporción de profesoras entre los catedráticos y los titulares de escuela universitaria. Como ya hemos señalado, estas categorías docentes desparecen con la LOU y la LOMLOU. Aun así, también podemos ver que la cátedra de escuela universitaria se resiste a las docentes.

**Tabla 17. Personal Docente e Investigador universitario (PDI). Curso 2013-2014**

| | PDI Total | %Mujeres |
|---|---|---|
| **Total SUE** | **115071** | **39,9** |
| **Univ. Públicas** | **100018** | **39,4** |
| Univ. Públ. Cent. Prop. | 94352 | 39,1 |
| **Funcionarios** | 47075 | **35,4** |
| CU | 10562 | 20,7 |
| TU | 29690 | 39,7 |
| CEU | 1069 | 29,3 |
| TEU | 5610 | 41,1 |
| Otro personal funcionario | 144 | 37,5 |
| **Contratados** | **46642** | **43** |
| Ayudante | 1039 | 49,4 |
| Ayudante Doctor | 2934 | 50,9 |
| Contratado Doctor | 8692 | 48,3 |
| Asociado | 19707 | 37,8 |
| Asociado CC. de la Salud | 7894 | 42,2 |
| Colaborador | 2554 | 47,2 |
| Visitante | 548 | 45,5 |
| Otros | 3174 | 50,4 |
| Eméritos | 635 | 24,7 |
| Univ. Públ. Cent. Adsc. | 5666 | 44,3 |
| **Universidades Privadas** | **15053** | **43,3** |
| Univ. Priv. Cent. Propios | 14067 | 43,9 |
| Univ. Priv. Cent. Adscritos | 986 | 35,4 |

*Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015)*

En la tabla 17, vemos con más detalle la proporción de profesoras en cada una de las figuras docentes actuales para el último curso del que disponemos de datos. Nos vamos a detener en las figuras de personal docente contratado. Excepto para el caso de la de Asociados y Profesores Eméritos, la representación femenina está por encima del 40%. La ley establece que los profesores Asociados son profesionales de prestigio que dedican unas horas a la docencia en la Universidad. Los Eméritos son profesores

funcionarios jubilados que dedican un tiempo a la universidad. ¿Qué tienen en común estas dos figuras para que tengan ocupación masculina? Nuestra hipótesis es el tiempo. Tiempo de dedicación que la mayoría de las mujeres no tienen o no quieren dedicar a esta ocupación. Las profesionales tienen una jornada de trabajo remunerado y otra de trabajo no remunerado. No disponen del tiempo que requiere la docencia en la universidad. Las profesoras jubiladas, además del deseado descanso, en muchas ocasiones, realizan tareas de cuidados: padres, suegros, nietos, etc. Pero tampoco debemos olvidar, como ya hemos visto, que estar en la universidad es estar cerca del poder. A los profesionales, la docencia universitaria les da prestigio, contacto con otros profesionales, es un sumando a su carrera. A los profesores jubilados les mantiene en el status. Jubilarse significa perder el status profesional por el que la sociedad nos conoce, nos juzga y nos estima. El trabajo remunerado es el eje de la vida de las personas, especialmente para los varones. Para ellos no hay otro trabajo, mientras que para las mujeres sigue estando el no remunerado, del que no se jubilan nunca.

Nos parecen importantes los datos de participación de las mujeres en las figuras de Ayudante Doctor y Contratado Doctor. Inspiran algo de optimismo, en el sentido de que hay volumen de mujeres para hacer carrera académica e ir ocupando los estratos universitarios para los que están capacitadas.

Los primeros años del siglo XXI no dan lugar al optimismo. Se han hecho avances, pero a un ritmo más lento de lo esperado. Después de cien años de presencia femenina en las universidades españolas, el balance no es positivo. Ha transcurrido tiempo suficiente para que la brecha de género en la docencia universitaria hubiera desaparecido. Sin embargo, todo parece indicar que estamos lejos de alcanzar la paridad. Así se muestra en las sucesivas investigaciones, revisadas en el capítulo segundo: García de León y García de Cortázar (2001); García de León(2002); Pérez Sedeño(2003); Guil Bozal, Solano Parés y Álvarez Girón (2005); Antón Sevilla (2005); Pérez Fuentes y Andino (2005); García Colmenares y Vargas Rodríguez (2005); Guil Bozal (2005); Blanco García (2006); Poy Castro (2009); Izquierdo (2007); Pastor Gosálbez (2012), etc.

Analicemos con más detalle la situación de las **científicas** durante este período. Desde la creación, en 2001, de la Fundación Española para la Ciencia y la

Tecnología FECYT), se abre una línea de trabajo sobre las mujeres en la ciencia y la tecnología. Desde la misma se promueven grupos de trabajo con el fin de recopilar y divulgar datos fiables referentes a las aportaciones de las mujeres al conocimiento científico-tecnológico. Al mismo tiempo, se crea la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT)[50], que colaborará estrechamente con la fundación en la realización de estudios que permitieron presentar una radiografía de las mujeres en la docencia universitaria y en la investigación, proponiendo una serie de medidas para mejorar su estado. Un año más tarde se funda la Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC con el objetivo de investigar y descubrir las posibles causas que dificultan el ingreso de las mujeres en la ciencia y, especialmente, en los altos cargos de este ámbito. Como ya señalamos anteriormente, en 2005 el gobierno aprueba un decreto por el que se crea la Unidad de Mujer y Ciencia, que más tarde la LOMLOU reconocerá para las universidades. No en vano, desde el gobierno, se reconoce que más del 60% de la investigación que se hace en España proviene de las universidades. Todas las iniciativas están encaminadas a tomar medidas para que las mujeres estén representadas en todos los niveles universitarios, en especial en los puestos de toma de decisiones y evaluación del conocimiento.

En la segunda edición de *Mujer y Ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de Ciencia y Tecnología,* María Jesús Santesmases (2007, p. 11), afirma que, a pesar de las políticas favorables, se mantiene un conjunto de sesgos de género y discriminaciones que se mantienen y agudizan a lo largo de la carrera profesional de las mujeres y que dificulta el desarrollo y reconocimiento de su trabajo, tanto por sus colegas varones como por las autoridades académicas y científicas. Apela a la introducción de medidas de acción positiva en la ciencia, que exijan la paridad y respeten los principios de mérito y calidad. Medidas que compensen las desigualdades existentes en todos los órganos de toma de decisiones, en todos los niveles profesionales y en todas las áreas científicas. Además, considera igualmente importante la educación en materia de

[50] Esta asociación la integran mujeres de la universidad, de la industria y del CSIC y tiene por finalidad colaborar en el fomento de la igualdad en el acceso a la actividad investigadora, y ser el enlace con otras organizaciones europeas e internacionales en la investigación de género (Sánchez Relinque, 2010, p.18).

igualdad de género en todos los niveles educativos, visibilizando la situación de las científicas.

Denuncia la escasez de datos estadísticos desagregados por sexo, abarcando no sólo la participación de las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología, sino también la producción científica. Por ejemplo, poder conocer las cifras de mujeres por áreas, tipo de actividad, subvenciones recibidas, méritos logrados, etc.

Recomienda romper los estereotipos ligados a las mujeres de letras y los hombres de ciencias. Desde los años sesenta, entre el profesorado universitario, las mujeres se han repartido por igual entre ciencias experimentales y de la salud, ciencias sociales y humanidades: alrededor de un 30% en cada una de ellas. Estos estereotipos influyen en las expectativas formativas y profesionales de los chicos y las chicas. Igualmente anima a investigar los mecanismos de discriminación y disuasión que tienen lugar en los estudios de ingeniería para que las mujeres se mantengan alejadas. Asimismo, no se puede asumir que en torno al 60% de los que finalizan estudios universitarios son mujeres, mientras que se doctoran alrededor del 50%. Los datos parecen indicar que el sistema estimula más a los hombres a seguir formándose.

La autora recuerda que el tiempo no ha jugado a favor de las mujeres para su inclusión en los sistemas productivos, científicos y técnicos. Son varias las generaciones de mujeres cualificadas, con estudios universitarios, doctoras, que podrían estar desarrollando actividades de docencia universitaria y de investigación científica y tecnológica. Todo parecía indicar que las cohortes de mujeres nacidas en los años sesenta y formadas en la universidad en los ochenta (son las cohortes más numerosas de la historia de España en la universidad), ocuparían de manera proporcional su espacio en la actividad científica y docente, en todos los niveles. Sin embargo, los datos muestran el derroche que se está haciendo en este país, ignorando la inversión en capital humano realizado por las mujeres. En el año 2005, las mujeres representaban el 31,4% del personal investigador del CSIC y el 34,9% del profesorado universitario. Estos datos no son proporcionales al número de alumnas universitarias y doctoradas. Algo que se ha venido observando es que el CSIC muestra datos de participación femenina superiores al resto de los países de nuestro entorno, donde la investigación tiene más prestigio y más financiación, tanto pública

como privada, que en España. Aquí estaría la razón: las mujeres están ocupando puestos en la investigación rechazados por sus colegas que pueden optar a carreras profesionales de más prestigio y mejor remuneradas. La sospecha de la existencia de algún mecanismo discriminador es evidente.

El resumen de la situación, en el momento de realizar el informe es el siguiente (2007, p. 17):

- No hay diferencias de producción científica entre mujeres y hombres del mismo nivel profesional, por lo que cualquier discriminación jerárquica está injustificada en un sistema que se tiene por meritocrático.
- Hay diferencias notables entre el número de hombres y el número de mujeres que acceden a los puestos de mayor sueldo, mayor reconocimiento profesional y mayor capacidad de dedicación, lo que sugiere que las decisiones por las que tal situación se reproduce no tiene base meritocrática, sino sexista.
- La lentitud del crecimiento del total de mujeres en las categorías profesionales de la docencia y la investigación no se corresponde con la velocidad y el valor de las cifras de licenciadas y doctoras.

Buscando alguna de las razones que expliquen esta asimetría entre las mujeres y los hombres en el ámbito científico, se ha constatado, por estudios realizados en otros países, que las mujeres que tienen descendencia tardan más en lograr el reconocimiento acorde a sus méritos. Sin embargo, entre los hombres esta circunstancia es irrelevante e incluso positiva. Parece que tener una estabilidad afectiva proporcionada por una familia, favorece la producción científica en los hombres, mientras que en las mujeres la retrasa o dificulta. Aunque en España no disponemos de datos y análisis concluyentes, la maternidad penaliza a las mujeres en sus carreras profesionales. Incluso tener una pareja sentimental dedicada a la ciencia, también castiga más a las mujeres. En los estudios de parejas científicas y sentimentales, las mujeres de esas parejas están en un segundo plano público como profesionales, aunque su formación y producción científica sea similar.

Paloma Alcalá (2007, pp. 44-45) nos presenta algunos datos sobre el CSIC para el año 2004. Los investigadores de este centro están distribuidos en ocho áreas científicas y en tres categorías: científico/a titular, investigador/a científico y profesor/a de investigación. De la plantilla el 32% eran mujeres distribuidas de la siguiente forma: 39% científico/a titular, 31% investigador/a científico y 15% profesor/a de investigación. La tendencia es la misma que en años anteriores y que en la universidad: menor presencia femenina al ascender en la escala profesional. Por áreas de conocimiento, se produce una segregación horizontal de las investigadoras: mayor presencia, 45%, en ciencia y tecnología de los alimentos y la menor en ciencia y tecnologías físicas, 20%. Si analizamos la población de investigadoras, vemos que casi el 70% se concentra en la categoría más baja y tan sólo un 9% lo hace en la más alta, profesora de investigación. Y esta ha sido la evolución desde el comienzo de la década de los ochenta.

En 2009, la Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC presenta un análisis cuantitativo sobre su plantilla de trabajadores. Los datos referidos al año 2008, indican un incremento de la proporción de investigadoras: ahora son el 34,1%. Su distribución por escalas es la siguiente: 40,9% científico/a titular, 31,88% investigador/a científico y 21,99% profesor/a de investigación. En la presentación del informe, se reconoce que, a pesar del incremento de mujeres en la escala de profesor/a de investigación, no se ha alcanzado el 25% de representación femenina, objetivo que el centro se marcó para el 2010, sin conseguirlo (23,4%). La segregación vertical sigue garantizada. Por áreas de conocimiento, se repite la segregación horizontal: la que cuenta con mayor número de mujeres es ciencia y tecnología de los alimentos y la que menos ciencia y tecnologías físicas. Lo que si podemos observar es que se ha alcanzado la paridad en otra área: Ciencias agrarias.

En 2015, con motivo de la celebración del 75 aniversario de su fundación el año anterior, el CSIC presenta un nuevo informe en el que no hay novedades con respecto a la segregación vertical y horizontal de las investigadoras. El objetivo de alcanzar el 25% de mujeres en la escala de profesor/a de investigación sigue siendo una ilusión. En este momento son el 24,71%, el 34,84% están en la escala de investigador/a científico y el 40,81% en científico/a titular. Por áreas de conocimiento se repite la

situación. Las áreas en las que existe paridad son: ciencia y tecnología de los alimentos, ciencia y tecnologías químicas y ciencias agrarias. Siguen siendo una minoría en ciencia y tecnologías físicas, que apenas suponen el 20%.

La Unidad de Mujeres y Ciencia publica por primera vez una serie de indicadores que reflejan la situación de las mujeres en la investigación en España: *Académicas en cifras.* A esta edición le seguirán otras dos, una en 2011, que también coincide con la publicación con *El libro Blanco: situación de las mujeres en la ciencia española,* y otra en 2014: *Científicas en cifras.* Los datos sobre mujeres investigadoras que se presentan en la primera publicación hacen referencia al personal de CSIC. La última publicación trata de reordenar las cifras dando una coherencia tan necesaria para la comparación. Por esta razón, la serie temporal comienza en el año 2008 y finaliza en el 2012, último del que se tienen datos.

Sánchez de Madariaga (2014, pp. 11-16) resume la situación de las mujeres en la ciencia española. La presencia de mujeres entre el personal investigador se ha incrementado ligeramente en el período de 2008-2012. En 2012, el porcentaje de mujeres entre el total de investigadores alcanzó el 38,5%, mientras el porcentaje de mujeres que obtienen el doctorado en 2012 es ya casi el 50%. El dato en nuestro país se sitúa sin embargo ligeramente por encima de la media europea, que en el último dato comparable proporcionado por She Figures 2012 (datos de 2010), situaba a España un punto por encima de la media europea, en el 47% respecto al 46%. En el análisis por sectores se aprecia cómo la proporción de investigadoras sobre el total de personal investigador es menor en las empresas, con una presencia del 30,2% para 2012, aunque su participación en este sector muestra un incremento ligero en los cuatro años reflejados. Este porcentaje supone un incremento de menos de un punto respecto al año 2008, pero es significativamente superior a la media europea, situada en 19% en el último dato disponible de 2009. Las mujeres se concentran en el sector público y las universidades. Aunque la presencia de mujeres es mayor para el sector de las administraciones públicas, se aprecia una reducción relevante de su participación en el período 2008-2012, el período de la crisis, pasando del 48,2% al 46,8%, lo que sin duda es resultado de la no renovación de plantillas, que también afecta a los hombres. Hay una sobre representación de mujeres en puestos de menor responsabilidad y

prestigio, menor compensación económica, menor estabilidad laboral, y mayor contratación a tiempo parcial: personal técnico y auxiliar. Además, estos datos no sólo no mejoran en el tiempo, sino que se profundizan: en los años de la crisis, la presencia de mujeres entre el personal técnico y auxiliar sube, mientras los hombres se mantienen, lo que es indicio de la fragilidad de las carreras. Sin embargo, es curioso observar que en el sector privado la relación de personal técnico y auxiliar por investigador desciende para las mujeres en el período analizado. A la hora de analizar la distribución por ramas de conocimiento, se evidencia que la segregación horizontal persiste en el tiempo, sobre todo en el sector Administración Pública, donde el porcentaje de mujeres sobre el total dedicadas a ciencias de la vida es superior al de los hombres para todos los años analizados (43% y 31,3% respectivamente para 2012), mientras que los hombres muestran un porcentaje superior en ingeniería (23,4% sobre el total de hombres y 15,2% sobre el total de mujeres para el mismo año). En ingeniería desciende la proporción de mujeres, aunque estamos por encima de la media europea. Asimismo, en las empresas también se evidencia que hay una proporción mayor de mujeres que de hombres empleadas en el sector servicios (63,7% de mujeres y 60,5% de hombres). La tasa anual de crecimiento del personal investigador muestra que la participación de las mujeres crece más que la de los hombres en todos los sectores, y que el crecimiento de la participación femenina ha sido mayor en el sector empresarial.

Otro dato que nos invita a reflexionar se refiere a la proporción de proyectos de I+D+i solicitados y concedidos, siendo el investigador principal un hombre o una mujer. Del total de proyecto solicitados, el 31,8% están dirigidos por investigadoras, reduciéndose hasta el 28,9% los que se conceden. Y ellos obtienen en mayor proporción que sus colegas financiación pública para sus proyectos.

Como señala la coordinadora del informe, los datos muestran una evolución bastante paralela a la que She Figures recoge para el total de los países europeos. En varios parámetros España se acerca o se sitúa en la media europea. En términos globales, en España hay comparativamente más mujeres científicas, pero en términos de integración vertical, los distintos indicadores nos sitúan ligeramente por debajo de la media. Como en el conjunto de Europa, los datos muestran cierta evolución positiva

en las carreras profesionales de las generaciones más jóvenes. La conclusión del informe europeo She Figures parece ser igualmente aplicable en el caso español: la brecha de género sigue siendo desproporcionada cuando se compara la participación de las mujeres en los puestos equivalentes a la cátedra de universidad con el número de mujeres entre las personas con doctorado, poniendo en duda la hipótesis de que las mujeres puedan alcanzar "automáticamente" a sus compañeros varones. La segregación horizontal con escasa presencia en las ingenierías y algunas ciencias experimentales permanece casi sin modificar. Estos resultados justifican la necesidad de seguir avanzando en el desarrollo y aplicación de políticas de género y en la adopción de planes de igualdad en las instituciones científicas dirigidos a promover una mejor integración de las mujeres en la ciencia y la innovación españolas y, por ende, una mejor calidad del sistema.

Como se señala en el *Libro Blanco. Situación de las Mujeres en la Ciencia Española* (2011), si se quiere conseguir el objetivo propuesto por la Visión Estratégica del Espacio Europeo de investigación para el año 2030, en Europa, de que la mitad de todo el personal científico, en todas las disciplinas y en todos los niveles del sistema científicos, sean mujeres, hay que romper la segregación vertical y horizontal que existe en Europa y en España. Es imprescindible mayor participación de las mujeres en la ciencia y la tecnología para alcanzar la excelencia científica y para el desarrollo del país. La mayoría de instituciones científicas europeas ven la necesidad de desarrollar medidas de apoyo a las carreras de las mujeres: presentar la ciencia y la tecnología, en la educación superior, atractiva para las mujeres, implementar medidas de conciliación de la vida laboral y familiar de las científicas, exigir a las comunidades científicas la inclusión de mujeres en sus plantillas, a igualdad de méritos, contratar al candidato del sexo menos representado, etc.

Por último, y para completar esta serie de datos desfavorables a las científicas e investigadoras, hacemos referencia a la presencia de las mujeres en las **Reales Academias**. Los datos que presenta, en su página web, el Instituto de la Mujer en el enlace "Poder y toma de decisiones", en la serie temporal desde el año 2006 hasta el año 2015, la representación femenina no llega al 10%. La proporción de académicas ha ido creciente paulatinamente, partiendo de un 6%, aproximadamente. En números

absolutos, las cifras sorprenden aun más: en 2015, de un total de 494 académicos, solo 53 son mujeres. Pero si revisamos los datos en cada una de las Reales Academias, anotamos curiosidades como que en la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, no hubo ninguna mujer hasta el año 2014. Reales Academias cuya representación femenina esté por encima de la media actualmente: Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Real Academia de Doctores de España, Real Academia Española, Real Academia de la Historia y Real Academia de Ingeniería.

Examinando la presencia de mujeres en las Juntas directivas de las Reales Academias, encontramos que la presencia en ellas es superior a la media de mujeres pertenecientes. En el presente año, las Juntas directivas están formadas por un 10% de académicas. Nos llama la atención la ausencia de mujeres en las Juntas directivas de algunas Reales Academias: Real Academia de Bellas Artes, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Real Academia de Jurisprudencia y Legislación y Real Academia de Medicina. Excepto en las Reales Academias de Ingeniería e Historia, todas las demás tienen juntas directivas formadas por una proporción de mujeres superior a la media. Destacar la Real Academia de Doctores de España, cuya junta tiene una composición paritaria (40% mujeres, 60% hombres).

### 3.3. EL CUERPO DE CATEDRÁTICOS

Dedicaremos un capítulo para describir el cuerpo de catedráticos de la universidad española: cómo se accede, qué funciones tiene, qué cargos puede ocupar. En la actualidad, el cuerpo de catedráticos está formado por el profesorado que accedió a esta categoría docente a través leyes universitarias diferentes: LRU (1983), LOU (2001)/LOMLOU (2007). Hagamos una revisión de la normativa para comprender la importancia de alcanzar la simetría entre mujeres y hombres en este escalafón.

La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, en el Título II: Del gobierno de las Universidades establece en el At. 12.1 que las Universidades elaborarán los Estatutos que serán aprobados por el Consejo de Gobierno de la

Comunidad Autónoma. En el Art. 13.1 determina que los Estatutos de las Universidades deberán establecer, como mínimo, los siguientes órganos:

a) Colegiados: Consejo Social, Claustro Universitario, Junta de Gobierno, Juntas de Facultades, de Escuelas Técnicas Superiores y de Escuelas Universitarias y Consejos de Departamentos y de Institutos Universitarios.
b) Unipersonales: Rector, Vicerrectores, Secretario General, Gerente, Decanos de Facultades y Directores de Escuelas Técnicas Superiores, de Escuelas Universitarias, de Departamentos Universitarios y de Institutos universitarios.

En el punto segundo de este artículo expone que la elección de los representantes de los distintos sectores de la comunidad universitaria en el Claustro Universitario, Juntas de Facultades, de Escuelas Técnicas Superiores y de Escuelas Universitarias y Consejos de Departamentos y de Institutos Universitarios se realizará mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto.

Para formar parte de los órganos unipersonales es requisito pertenecer a determinadas categorías docentes. Así, el Art. 18.2 señala que el Rector será elegido por el Claustro Universitario entre los Catedráticos de Universidad que presten servicios en la misma. El Art. 21 se refiere a las funciones de los Decanos de Facultades y Directores de Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias, Consejos de Departamento e Institutos Universitarios. Su elección se hará entre los Catedráticos o Profesores titulares del centro respectivo. Art. 18.1: *El Rector, como máxima autoridad académica de la Universidad ostentará la representación de la misma, ejercerá su dirección, ejecutará los acuerdos del Claustro Universitario, de la Junta de Gobierno y del Consejo Social, y le corresponderán, en general, cuantas competencias no hayan sido expresamente atribuidas a otros órganos de la Universidad.*

La Junta de Gobierno que es el órgano ordinario de gobierno de la Universidad, está presidida por el Rector y formada por una representación de Decanos de Facultades, de Directores de Escuelas Técnicas Superiores, de Directores de Departamentos, de Directores de Escuelas Universitarias y de Directores de Institutos Universitarios, así

como de los estudiantes y el personal de servicios. Pertenecen a ella los vicerrectores, el secretario general y el gerente.

Como podemos comprobar, la pertenencia al cuerpo de catedráticos otorga la facultad de estar presente en los órganos unipersonales y colegiados de la Universidad. Formar parte de estos órganos implica tomar decisiones que afectan, no sólo a la comunidad universitaria, sino que se pueden extrapolar a la sociedad. De ahí la importancia de que las mujeres formen parte de ellos, porque también forman parte de la mitad de la sociedad. Pérez- Díaz y Rodríguez (2001) analizan la capacidad de influencia que la LRU otorga al rector: aprueban planes de estudio, elaboran la planificación a corto y medio plazo, elaboran el presupuesto, planifican las plantillas y convocan los concursos para el nombramiento de los profesores. Aunque estas competencias las ejercen órganos como la Junta de Gobierno o el Claustro, la capacidad de influencia en la toma de decisiones del equipo rectoral es muy elevada. Así, por ejemplo, los rectores son miembros natos del Consejo de Universidades, órgano principal en la planificación y coordinación del sistema universitario y lugar de encuentro formal e informal entre estas autoridades académicas y los representantes del ministerio y las comunidades autónomas. Tienen un conocimiento privilegiado y una influencia directa en la adopción de las grandes decisiones sobre la universidad en su conjunto. Si lo estiman necesario, pueden utilizar ese conocimiento y esa influencia directa en sus negociaciones con los representantes de las facultades, de las escuelas, de los departamentos, de los sindicatos. Además, como colectivo, los rectores de las universidades públicas españolas actúan como un grupo de presión a escala nacional, bien en Consejo de universidades, bien en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), fundada en 1994.

Para acceder al cuerpo de Catedráticos de Universidad, la LRU, pone como condición ser Profesor Titular de Universidad o Catedrático de Escuela Universitaria con tres años de antigüedad y titulación de Doctor. Los concursos, celebrados públicamente, consisten en dos pruebas: presentación y discusión con la Comisión de los méritos e historial académico e investigador del candidato, así como de su proyecto docente, y en la exposición y debate de un trabajo original de investigación.

La Comisión encargada de resolver el concurso estará formada por cinco miembros pertenecientes al cuerpo de Catedráticos de Universidad del área de conocimiento a la que corresponda la plaza, de los cuales el Presidente y un Vocal serán nombrados por la Universidad correspondiente; y los tres restantes serán designados mediante sorteo por el Consejo de Universidades. La escasez de catedráticas hace poco probable que formen parte de estas comisiones, reproduciendo formas de evaluación estereotipadas y androcéntricas.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades, en el Título III Del gobierno y representación de las universidades, dedica el Capítulo I a las Universidades Públicas. El Art. 13, dedicado a los órganos de gobierno y representación de las universidades públicas: *Los Estatutos de las universidades públicas establecen al menos los siguientes órganos:*

*a) Colegiados: Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro universitario, Juntas de Escuela y Facultad y Consejos de Departamento.*

b) *Unipersonales: Rector o Rectora, Vicerrectores o Vicerrectoras, Secretario o Secretaria General, Gerente, Decanos o Decanas de Facultad, Directores o Directoras de Escuela, de Departamentos y de Institutos de investigación*.

Apreciamos una novedad en la redacción de la ley: la utilización de un **lenguaje no sexista.** Es una modificación introducida en el 2007. Pero es una ilusión porque en los sucesivos artículos se hablará en masculino genérico: el rector, el director, secretario, etc. Al igual que la LRU, la elección de los representantes de los distintos sectores de la comunidad universitaria se realizará mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto, en cada uno de ellos. *Los estatutos establecerán las normas electorales aplicables, las cuales deberán propiciar en los órganos colegiados* ***la presencia equilibrada entre mujeres y hombres.*** Este párrafo se incluye en la modificación de la LOU.

Por lo que se refiere a la elección de los órganos unipersonales, encontramos algunas diferencias con respecto a la anterior normativa derogada. En líneas generales lo estipulado para el cargo de rector.

Art. 20. 1*, El Rector es la máxima autoridad académica de la Universidad y ostenta la representación de ésta. Ejerce la dirección, gobierno y gestión de la Universidad, desarrolla las líneas de actuación aprobadas por los órganos colegiados correspondientes y ejecuta sus acuerdos. Le corresponden cuantas competencias no sean expresamente atribuidas a otros órganos.*

Art. 20.2, *el Rector será elegido por el Claustro, o por la comunidad universitaria mediante elección directa y sufragio universal, según indiquen los estatutos de cada universidad, entre funcionarios en activo del Cuerpo de Catedráticos de Universidad que presten servicios en ella.*

Los vicerrectores serán nombrados por el rector entre los profesores doctores que presten sus servicios en la universidad. Los directores de departamento son elegidos entre el profesorado doctor de conforma el Consejo de Departamento. Los directores de los Institutos de Investigación también serán designados entre el profesorado doctor. Los decanos de facultad y los directores de escuela son elegidos entre los profesores con vinculación permanente a la universidad. La LOU/LOMLOU dedica, por un lado, un artículo al nombramiento de los vicerrectores. Y, por otro, desaparecen los requisitos de pertenecer a determinadas categorías docentes para dirigir los centros universitarios y los departamentos. Es una forma de integrar en las actividades de gestión universitaria a todas las figuras de profesorado contempladas en la ley. El poder que detenta en sus manos el rector de una universidad sigue sin alterarse.

El Art. 60 de la LOMLOU se refiere a la acreditación para Catedráticos de Universidad, siendo una novedad con respecto a la LOU: *Los funcionarios del Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad podrán presentar una solicitud para obtener la acreditación para catedrático o catedrática de universidad a la que acompañarán, de acuerdo con lo que se establezca reglamentariamente, una justificación de los méritos que aduzcan. Quedarán eximidos del requisito de pertenecer al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad quienes acrediten tener la condición de Doctor con, al menos, ocho años de antigüedad y obtengan el informe positivo de su actividad*

*docente e investigadora, de acuerdo con el procedimiento que establezca el Gobierno. Las comisiones nombradas conforme indica el artículo 57.2 examinarán los méritos presentados por los solicitantes y podrán recabar de ellos aclaraciones o justificaciones adicionales que se entregarán por escrito en el plazo que se establezca.*

En el momento de la redacción de estas líneas, hay malestar entre el profesorado universitario porque en la práctica, para acceder al cuerpo de catedráticos es necesario haber estado acreditado para el de titulares de universidad.

Revisemos los datos en relación al cuerpo de catedráticos:

**Tabla 18. Proporción de catedráticos y catedráticas entre el profesorado de las Universidades Públicas**

| 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 11,56 | 9,36 | 9,58 | 9,85 | 9,83 | 9,42 | 9,26 | 9,41 | 9,36 | 9,78 | 9,82 | 10,79 | 10,77 | 10,55 |

*Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de la Enseñanza Universitaria (INE) y Datos y cifras del Sistema Universitario Español (MECD)*

La categoría docente de catedrático es de las menos frecuentadas entre el profesorado universitario. La exigencia para acceder es elevada, no en vano es el escalafón más alto al que se puede aspirar en la carrera universitaria. Méritos de carácter académico, profesional, docente e investigador y de gestión académica y científica, requieren de mucho trabajo y tiempo que hay que conciliar con las tareas docentes en la universidad y con la vida familiar. Es a comienzos de siglo cuando se alcanza el porcentaje más elevado que está motivado por el incremento del profesorado de años anteriores y que motivó la promoción. Este porcentaje decae hasta el curso 2012-13, que se aprecia un ligero repunte.

El cuerpo de catedráticos es considerado como la élite universitaria, tanto por el número de personas que lo componen como por tratarse de profesionales con acreditada solvencia en la docencia y la investigación. Precisamente que esté conformado por una proporción pequeña del profesorado universitario, sirve de argumento para explicar la escasa presencia femenina. Si a este argumento añadimos el factor tiempo, el discurso social está servido: el porcentaje de profesorado que alcanza

la excelencia es pequeño y las mujeres son unas recién llegadas a la academia y necesitan más tiempo. Pero los datos muestran, como ya vimos, la existencia de ese techo cristal que impide que las profesoras tengan, al menos, las mismas oportunidades que los profesores. Presentamos a continuación la proporción de mujeres en el cuerpo de catedráticos:

**Tabla 19. Porcentaje de mujeres en el cuerpo de catedráticos**

| 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 | 2007-2008 | 2008-2009 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15,78 | 12,75 | 12,91 | 13,38 | 13,8 | 14,1 | 14,3 | 15 | 15,3 | 16,8 | 18,4 | 19,53 | 20,3 | 20,7 |

*Fuente: Estadística de Enseñanza Universitaria (INE). Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (MECD)*

Después de más de cien años, las mujeres españolas han ocupado los pupitres de la universidad proporcionalmente en mayor medida que los hombres, obtienen mejores resultados académicos, siendo mayor el número de graduadas que de graduados, pero siguen teniendo problemas para ocupar las tarimas. Poco a poco consiguen formar parte del profesorado universitario, pero llegar a la cima es la asignatura pendiente. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) explica la mayor proporción de catedráticos que de catedráticas por la edad de los mismos: más del 40% tiene más de 60 años. Por esta misma razón explica que en la categoría de titulares hay más equilibrio entre hombres y mujeres: sólo el 14% de los titulares tiene más de 60 años. Se repite el argumento: entre las generaciones más jóvenes estos desequilibrios desaparecerán. Considera importante la mejora de las mujeres en el cuerpo, ya que en diez años su presencia se ha incrementado en siete puntos. Sin embargo, de cada 2,1 profesores titulares hay un catedrático, mientras que de cada 5,4 profesoras titulares hay una catedrática. Se ha producido un avance en relación a los datos publicados por la Unidad de Mujeres y Ciencia en 2007: para el curso 2005-06, por cada 8,4 mujeres titulares había una catedrática, mientras que por cada 2,3 varones titulares había un catedrático. No es una cuestión de media de edad, se trata de la existencia de

mecanismos que retienen más tiempo a las mujeres en la categoría docente de titulares de universidad que a los profesores.

El Libro Blanco sobre la situación de las mujeres en la Ciencia Española (2011, p. 12) analiza las estadísticas existentes en España, poniéndolas en relación con las de otros países, observando que existen sesgos y estereotipos de género que impiden que las mujeres realicen una carrera académica en igualdad de oportunidades con sus pares varones. En el análisis realizado sobre el proceso de promoción a cátedra, se encuentran diferencias significativas en función del género:

1. Al comparar hombres y mujeres con la misma edad, antigüedad como doctores, mismo campo de conocimiento y productividad académica reciente en términos de artículos y libros publicados, así como tesis o tesinas dirigidas, se observa que la probabilidad de que un profesor titular sea promocionado a catedrático es 2,5 veces superior a la de una mujer con similares características personales, familiares y profesionales.

2. Al comparar hombres y mujeres con las mismas características en términos personales, profesionales y de productividad académica, ambos con hijos, se observa que la tenencia de hijos afecta mucho más negativamente a la mujer: un hombre con hijos tiene una probabilidad 4 veces mayor de ser promocionado a catedrático que una mujer con hijos de similares características.

3. Al comparar hombres y mujeres con las mismas características en términos personales y profesionales, pero que difieren en la tenencia de hijos, se observa que el hombre que tiene al menos un hijo tiene 1,7 más posibilidades de ser catedrático que un hombre sin hijos.

4. En contraste con el acceso a las cátedras, las diferencias por género en la promoción a profesorado titular no son significativas ni a nivel agregado ni por campos de especialización.

Los estudios realizados a nivel internacional, indican la existencia de sesgos de género en la evaluación del mérito, la capacidad y el desempeño profesional. Los

resultados del análisis econométrico realizado por el INE para el Libro Blanco, a expensas de otras variables que puedan influir, confirman que España tiene el mismo comportamiento.

La proporción de catedráticas varía de unas universidades a otras. En el curso 2009-2010, solo en 14 de las universidades públicas contaban con un porcentaje de catedráticas superior al 20%, según datos publicados por el Instituto de la Mujer en 2012.

Para seguir abundando en el tema, vamos a conocer la distribución del cuerpo de catedráticos por sexo en los últimos diez años:

**Tabla 20. Distribución de catedráticos por sexo**

| Curso | % Mujeres | % Hombres | Total |
|---|---|---|---|
| 2004-05 | 7 | 22,1 | 9,83 |
| 2005-06 | 7,2 | 22,2 | 9,42 |
| 2006-07 | 7,2 | 21,9 | 9,26 |
| 2007-08 | 7,8 | 22,8 | 9,41 |
| 2008-09 | 8,2 | 23,2 | 9,31 |
| 2009-10 | 9,5 | 24,5 | 9,78 |
| 2010-11 | 11 | 26 | 9,82 |
| 2011-12 | 12,17 | 27 | 10,79 |
| 2012-13 | 13 | 27,7 | 10,77 |

*Fuente. Datos y cifras del Sistema Universitario Español (MECD)*

Si bien los catedráticos suponen más de un cuarto del profesorado masculino, las catedráticas están lejos de llegar a esa proporción. Como ya hemos comentado, ellas están en una situación de desventaja para formar parte de comisiones evaluadoras, para formar equipos de investigación, para ser elegidas para cargos de gestión académica. Como señala Mª José Alonso Sánchez (2001, pp. 73-74), la Universidad se define socialmente como un campo para la igualdad de oportunidades en base a un sistema meritocrático de funcionamiento. Y efectivamente, es un espacio más democrático que otros. Las mujeres y, en general, los grupos sociales más desfavorecidos, han visto que

invertir en estudios es una fuente de movilidad social. Pero esta inversión, no se traduce en igualdad de oportunidades en el campo profesional. La división sexual del trabajo atraviesa también la estructura social universitaria, con un mercado de trabajo interno caracterizado por la exclusión de las mujeres de las posiciones de poder y privilegio.

Por ramas de enseñanza, en el curso 2005-2006 las catedráticas no alcanzaban el óptimo del 25% de presencia: Humanidades (21,1%), Ciencias Sociales y Jurídicas (15,9%), Ciencias Experimentales (13%), Ciencias de la Salud (12,2%) y Enseñanzas Técnicas (5,4%) (Ministerio de Educación y Ciencia/Unidad de Mujeres y Ciencia, 2007, p. 183). Después de casi diez años, la presencia de catedráticas en las diferentes ramas de enseñanza, solo ha alcanzado el objetivo en la de Artes y Humanidades (27,2%), Ciencias (22,1%), Ciencias Sociales y Jurídicas (21,55%), Ciencias de la Salud (19,8%), e Ingeniería y Arquitectura (10%), según datos de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el curso 2013-2014.

Como ya hemos señalado, uno de los cometidos de la LOMLOU es la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los órganos colegiados. Todos los datos analizados nos indican la infrarrepresentación de éstas en los órganos unipersonales. Ésta también va a depender de si son cargos por designación (vicerrectorados, vicedecanatos, subdirecciones, etc.) o por elección (decanatos, direcciones de Escuelas Técnicas Superiores, direcciones de departamento, etc.). Para poder optar a alguno de estos cargos era y es imprescindible estar en posesión de la cátedra de universidad: rector. Para dirigir las facultades, los departamentos, las escuelas, los requisitos se han modificado con la vigente ley universitaria: no es necesario pertenecer a un cuerpo docente concreto. En líneas generales nos encontramos con que a mayor cargo de responsabilidad, menor presencia femenina. *El Tercer Informe sobre la situación sociolaboral de las mujeres en España* (2011, p. 269) reconoce que a pesar de los cambios legislativos, la situación no ha cambiado mucho: la diferencia entre mujeres y hombres sigue siendo importante en los puestos de toma de decisiones en la educación superior y en la investigación. Eliminar los sesgos de género sigue siendo una tarea pendiente. Igualmente, apunta las dificultades de encontrar datos desagregados por género, especialmente los referidos a la jerarquía académica, donde mayor

discriminación se detecta. Una prueba son los datos que presentamos en la siguiente tabla:

**Tabla 21. Proporción de mujeres en los órganos unipersonales de la universidad**

| | 2001-02 | 2006-07 | 2010-11 |
|---|---|---|---|
| **Rectorado** | 5,79 | 6,5 | 13,51 |
| **Vicerrectorado** | 21 | 28,9 | 39,56 |
| **Secret. General** | | 41,6 | |
| **Gerencia** | | 4,1 | |
| **Decanato** | 19,36 | 16,4 | 24,72 |
| **Vicedecanato** | 32,18 | | 49,05 |
| **Dir. Escuelas Uni.** | | 28,4 | |
| **Dir. Departam.** | | 19,3 | |

*Fuente: Académicas en cifras, 2007 (MEC/Unidad de Mujeres y Ciencia). Mujeres en cargos de representación del sistema educativo I y II (Mañeru Méndez y Grañeras Pastrana; Grañeras Pastrana, Gil Novoa)*

Los datos hablan por sí solos: las mujeres tienen presencia, principalmente, en los cargos de designación: vicerrectorados y vicedecanatos. Es testimonial su presencia en el rectorado. En el curso 2013-14, el 8% de los rectorados están ocupados por mujeres. En números absolutos significa que hay 6 mujeres y 69 hombres ocupando este cargo. Son las universidades privadas las que cuentan con más rectoras, mientras que las públicas nombran a más vicerrectoras. Purificación Mayobre (2009), haciendo suya la expresión que diversas autoras y autores han acuñado, habla de la existencia del "neosexismo" o "sexismo moderno", característico de las sociedades contemporáneas: la igualdad entre mujeres y hombres es una realidad y no tiene sentido insistir en la protesta contra la discriminación de género. Los datos que hemos presentado indican que los cambios y las reformas legales no son suficientes para que se produzca un cambio estructural. El nuevo rostro del patriarcado, el neosexismo, utiliza mecanismos más sutiles de discriminación para seguir manteniendo los privilegios de una parte de la humanidad. En este caso, las mujeres llegan a la universidad, como alumnas, y

obtienen buenos resultados. Posteriormente, se van haciendo un hueco en las tarimas. En su carrera académica tienen más obstáculos para alcanzar las categorías docentes que les permiten tener capacidad de influencia. Igualmente sucede con los órganos unipersonales: ocupan estos cargos, pero son los auxiliares, los dependientes de las decisiones que toma la cúpula, ocupada por varones.

Fue en 1982 cuando se elige la primera mujer  una universidad española. Todavía sigue siendo noticia en los medios de comunicación que las mujeres ocupen cargos de este tipo. El tratamiento que se hace de estas noticias es muy desigual, aunque siempre coinciden en que son una minoría, con la esperanza de que, con el tiempo, habrá más. Después del primer nombramiento, pocas más han accedido, intentando romper ese techo de cristal que se mantiene firme.

Esta infrarrepresentación de las mujeres en los niveles más altos del ámbito académico también se traduce en el bajo reconocimiento social a sus méritos profesionales e intelectuales. De las 97 personas investidas como Doctores Honoris Causa en las universidades españolas en 2010, 15 eran mujeres. Son las universidades públicas las más reticentes a ofrecer este reconocimiento a las mujeres.

El reconocimiento social a una trayectoria académica, investigadora e intelectual, es muy importante, Es especialmente importante en el caso de las mujeres porque, por un lado, se visibiliza el trabajo que hacen, y, por otro, porque algunos de los premios otorgados están dotados económicamente. En un país como el nuestro, en el que la ciencia vive en situación de permanente precariedad, un incentivo económico puede servir a las investigadoras continuar con sus estudios, o bien pueden consolidar su carrera profesional[51].

¿Cuáles son las razones que impiden que las profesoras alcancen los estamentos de poder? Es de justicia reconocer que las académicas no sólo tienen que sortear barreras

[51] Nos parece interesante la lectura de un estudio realizado por Lydia González Orta y dirigido por Capitolina Díaz Martínez y Araceli Gómez Ruiz de AMIT y publicado en 2015: *Las mujeres en los premios científicos en España 2009-2014.* Se puede descargar de la página del Ministerio de Economía y Competitividad http://www.idi.mineco.gob.esTambién ha servido de homenaje a todas esas científicas y profesoras de universidad que han hecho grandes aportaciones a la ciencia discretamente.

externas sino que también están las internas, aquellas que autolimitan su promoción. Como pudieron constatar Fernández Villanueva, Domínguez Bilbao, Revilla Castro, Anagnostou Stamatopoulou y Sancho Hernández (2003), los hombres tienen mejor imagen, incluso entre las mujeres, para ocupar cargos de responsabilidad. Las características asociadas al liderazgo, dentro de las organizaciones, no son adecuadas para las mujeres. Por esta razón, las mujeres siempre van a estar peor valoradas que sus compañeros varones en estas actividades. Y es precisamente la posible existencia de un liderazgo femenino, lo que cuestionan Cáceres Reche, Sachiola e Hinojo Lucena (2015). Se plantean si la escasa representación femenina en los cargos de poder académico está relacionada con la existencia de cualidades específicamente femeninas en la forma de dirigir grupos de personas. De los estudios e investigaciones analizadas, en el ámbito educativo, deducen que se puede hablar de un posible liderazgo femenino. Entienden por liderazgo la capacidad de desarrollar estrategias que sean capaces de motivar y orientar a un grupo social para conseguir una meta propuesta. No se trata simplemente de realizar de forma óptima la gestión burocrática y administrativa, sino que va más allá: conseguir que el grupo se implique en el proyecto y lo considere como un reto personal. Consideran que la cultura organizacional está impregnada de valores masculinos, perjudicando la forma de trabajar de las mujeres. Por un lado, porque no se les permite desarrollar su propio estilo de dirección y, por otro, porque han tenido que someterse al estilo masculino, ajeno a su cultura. Es esta cultura organizacional tradicional la responsable de los techos de cristal: normas androcéntricas, existencia de estereotipos y responsabilidades familiares asumidas mayoritariamente por las mujeres.

Los autores del artículo llegan a la conclusión (con todas las reservas) de que se aprecia una tendencia en las direcciones educativas de un estilo femenino relacionado con el liderazgo transformacional: centrado en las relaciones, mientras que el estilo masculino está relacionado con el liderazgo transaccional: basado en las tareas. En cualquier caso, son conscientes de que no se han realizado estudios suficientes desde la perspectiva de género en las organizaciones como para llegar a conclusiones de este

tipo. Reflexionan sobre la necesidad de cambiar una cultura organizacional que penaliza la maternidad, los trabajos de cuidados y los afectos. Proponen la inclusión del enfoque de género en el contexto universitario para transformar y reestructurar los roles tradicionales, que implica un proceso de aculturación masculino por parte de la mujer y femenino por parte del hombre.

Agut Nieto y Martín Hernández (2007), haciendo una revisión de diferentes estudios e investigaciones, encuentran una serie de fenómenos que dificultan la promoción profesional de las mujeres: una cultura organizacional que perjudica la carrera profesional de las mujeres, los estereotipos de género, la asunción por parte de las mujeres de las responsabilidades familiares, el acoso psicológico en el trabajo, la ausencia de una política laboral que favorezca la conciliación de la vida laboral y familiar, la baja autoeficacia de las mujeres en cuestiones consideradas tradicionalmente masculinas (ciencia y tecnología) y la formación (centrada principalmente en áreas tradicionalmente femeninas).

Cada uno de estos factores puede influir de forma más o menos intensa, en función de la situación y de las mujeres. Llegan a la conclusión de que las mujeres deben superar múltiples barreras para llegar y mantenerse en los puestos de poder. De hecho las que llegan se ven presionadas a asumir el modelo de dirección masculino. Pero, quizás, el mayor obstáculo está en la ausencia de corresponsabilidad, por lo que es imprescindible incidir en la educación para que tanto hombres como mujeres sientan que lo doméstico forma parte de sus vidas.

# 4. METODOLOGÍA

## 4.1. LA IMAGINACIÓN SOCIOLÓGICA Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Como profesora de la Universidad de León, necesitaba de esa distancia para comprender las relaciones sociales que se establecen dentro de la entidad. Mi experiencia como docente, en determinadas titulaciones, y las categorías docentes ocupadas, me indicaban una feminización de las aulas: tanto de los pupitres como de las tarimas. Se habla de la feminización de la enseñanza como un proceso generalizado a todos los niveles educativos. Idea que a fuerza de repetirse, se ha convertido en una verdad incuestionable. Ejemplo de ello es mi experiencia: todos los cursos pregunto a mi alumnado de la Facultad de Educación por este tema. La respuesta siempre es la misma: la enseñanza está feminizada. Cuando demuestro con datos la realidad, ponen en duda la evidencia. La explicación a la escasa presencia de profesoras en la universidad española es "el tiempo". Es cuestión de tiempo que las mujeres alcancen las mismas posiciones que los hombres. ¿Cuánto tiempo?

Acercarse al estudio del tema del que es objeto esta tesis doctoral, ha requerido del uso de un enfoque propio de la Sociología: la **imaginación sociológica.** Wright Mills (2003), define la imaginación sociológica como una cualidad mental que nos permite usar la información de la que disponemos para comprender el mundo en el que vivimos y para analizar lo que sentimos. Para ello es importante situarnos en el contexto en el desarrollamos nuestra vida. Así somos conscientes de las posiciones sociales que ocupamos y de las perspectivas de ocupar otras posiciones, teniendo en cuenta las posibilidades de los individuos que están en nuestras circunstancias.

La imaginación sociológica nos permite, también, entender la vida de las personas enmarcándola dentro de su época. Existe una interrelación entre los individuos y la sociedad, entre sus biografías y la historia. La historia conforma las biografías de las personas y las biografías de las personas conforman la historia. Las vidas de las mujeres y los hombres contribuyen a dar forma a la sociedad en la que viven y al curso

de su historia, sabiendo que estas mujeres y estos hombres están formados por la sociedad y por su impacto histórico. Pero, además, la vida de las personas está condicionada por la estructura social de la sociedad en la que vive. La biografía, la historia y la estructura social son tres dimensiones que modelan las vidas de los individuos. Un problema, que puede parecer, personal, debe ser entendido en términos más amplios, en términos públicos, políticos, sociales. Los problemas sociales están relacionados con los problemas personales y las vidas de las personas. La imaginación sociológica nos ayuda a cuestionarnos las cosas tal y como aparecen, a considerarlas "naturales". Por esta razón, nos invita a conocer otras sociedades, otras culturas, para entender mejor nuestras instituciones, nuestras tradiciones, nuestros valores, etc. (Macionis y Plumer, 1999; Ritzer, 2001).

Nos hemos acercado al estudio de las trayectorias laborales de los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León, aplicando estas tres dimensiones de la imaginación sociológica. Estos hombres y estas mujeres viven y trabajan en una organización, en una ciudad, ocupan una posición, pero son el producto de los avatares de la historia de la sociedad. A su vez, sus actos, sus comportamientos, los roles que desempeñan, contribuyen a hacer historia. Llegar a ocupar esta categoría docente, para ellos y para ellas, no es sólo el fruto del esfuerzo personal, sino que, a lo largo de la historia y de los cambios sociales producidos, se dan una serie de condicionantes que refuerzan o inhiben los esfuerzos personales.

Investigar trayectorias laborales de mujeres y hombres también supone un posicionamiento académico: adoptar **la perspectiva de género.** El género es una categoría que nos indica que las desigualdades entre hombres y mujeres son culturalmente construidas en base a las diferencias biológicas. Mª Antonia García de León (2001) considera que el género, a nivel individual, determina el modo de vivir de las personas, por lo que habla de la existencia de una cultura de la masculinidad y una cultura de lo femenino. Y esta idea le sirve para indicar que las mujeres (algunas mujeres) están sufriendo un **proceso de aculturación:** abandono del viejo modelo cultural femenino, el ama de casa, por el nuevo modelo, las profesionales.

Para Susana Gamba (2008), la perspectiva de género opta por una concepción epistemológica de aproximación a la realidad desde las miradas de los géneros y sus

relaciones de poder. Las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, la ciencia, la educación, la historia. La perspectiva de género no está supeditada a que la utilicen las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas. Afirma que la perspectiva de género implica:

> a) Reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones, como grupo social, y discriminatorias para las mujeres.
> b) Que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas.
> c) Que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

## 4.2. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Según la normativa de la Universidad de León, *la tesis doctoral consistirá en un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquier campo del conocimiento que se enmarcará en alguna de las líneas de investigación del Programa de Doctorado en el que ha sido admitido.* Esta tesis ha sido gestada en el Programa de Doctorado **Humanidades y Ciencias Sociales**, en el que el Área de Sociología estaba presente. Se trata, pues, de una investigación sociológica, en la que se han utilizado las estrategias propias de esta disciplina científica.

### 4.2.1. La investigación sociológica

Revisamos algunas de las definiciones de investigación social. Ander-Egg (1987, pp. 59-60) define investigación social como *el proceso que, utilizando el método*

*científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura) o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos (investigación aplicada).* Sierra Bravo (1992, pp. 27-28) define la investigación científico social como *el proceso de aplicación del método y técnicas científicos a situaciones y problemas concretos en el área de la realidad social para buscar respuestas a ellos y obtener nuevos conocimientos.*

El denominador común de las definiciones de investigación científica, en general, y social, en particular, es el **método científico.** La utilización del método científico es lo que distingue una reflexión científica de otro tipo de reflexiones. Sierra Bravo (1992, p. 20) define el método científico como *un procedimiento que se concreta en un conjunto de trámites, fases o etapas. De este modo, el método científico consiste en formular cuestiones sobre la realidad del mundo y la humana, basándose en las observaciones de la realidad y en las teorías ya existentes, en anticipar soluciones a estos problemas y en contrastarlas con la misma realidad, mediante la observación de los hechos, la clasificación y su análisis.*

Como señala Bunge (1985, p. 44) el nombre de método científico es ambiguo. Por un lado porque tal método existe y es eficaz. Por otro lado es una expresión engañosa pues puede inducir a creer que consiste en un conjunto de recetas exhaustivas e infalibles que cualquiera puede manejar para inventar ideas y ponerla a prueba. *En verdad no hay tales recetas populares para investigar. Lo que si hay es una estrategia de la investigación científica. Hay también un sinnúmero de tácticas o métodos especiales característicos de las distintas ciencias y tecnologías particulares. Ninguna de estas tácticas es exhaustiva e infalible. No basta leerlas en un manual: hay que vivirlas para comprenderlas. Ni dan resultado todas las veces. El que resulten depende no solo de la táctica o método sino también de le elección del problema, de los medios (conceptuales o empíricos) disponibles y, en menor medida del talento del investigador. El método no suple al talento sino que lo ayuda. La persona de talento crea nuevos métodos, no a la inversa.*

#### 4.2.1.1. Pluralidad metodológica

En la línea de lo que dice Bunge, Miguel Beltrán (1990) cuestiona la existencia de un único método científico que sea aceptado y practicado por toda la comunidad científica, y si así fuera, las ciencias sociales deben acogerse a un método elaborado para las ciencias físico-naturales desde una perspectiva positivista. El argumento principal que utiliza el autor para defender esta postura es que el objeto de estudio de las ciencias sociales tiene peculiaridades que impiden que sea tratado como un objeto físico-natural: el propio investigador está incluido en el objeto de estudio. Hablamos de un objeto muy complejo que se puede medir, pesar, contar, escuchar, entender, comprender, describir, etc., pero quien lo hace forma parte de él.

Es esta especificidad del objeto de estudio de las ciencias sociales, lo que lleva al autor a reivindicar una epistemología pluralista: **los métodos de la Sociología.** Y esta **pluralidad metodológica** es la que hemos aplicado a este trabajo.

**MÉTODO HISTÓRICO.** El sociólogo ha de recurrir a la historia para saber cómo ha llegado a ser como es la realidad social y por qué. Debe preguntarse de dónde provienen los procesos y las instituciones sociales. El presente es un puente que une el pasado con el futuro. Tener en cuenta la historia es la forma de conocer los cambios experimentados, las causas que han provocado ese proceso. El **método histórico** nos ha permitido recuperar la memoria de las mujeres en la educación. Se trata de una visión crítica y específica de lo acontecido, de lo que acontece y lo que puede suceder. Consuelo Flecha (2005) sugiere recurrir a la historia para conocer los contextos y las dinámicas sociales en las que se desarrollan las vidas de las mujeres. A lo largo de esta investigación buceamos en la historia de la educación de las mujeres para lograr entender el presente e intentar predecir el futuro. Queremos descubrir los factores que han contribuido a definir el presente de los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León.

**MÉTODO COMPARATIVO.** Comparar es tener conciencia de la diversidad: la variedad de procesos, de comportamientos, de estructuras sociales, nos llevan a la curiosidad de examinar dos o más objetos simultáneamente para comprobar similitudes y diferencias, en el espacio y en el tiempo. La comparación nos ofrece una visión más

rica del fenómeno y atenúa el problema del etnocentrismo. Nos interesa conocer la situación de las académicas y los académicos de nuestra universidad, la Universidad de León. Pero la comparación con la situación que tienen estos profesionales en otras universidades españolas y extranjeras, nos aporta una visión más completa. De esta forma podemos determinar las características que tienen en común y cuáles son los rasgos que diferencian a estos profesionales. Igualmente, la comparación debe hacerse por género, con el fin de determinar las diferencias y similitudes de las trayectorias laborales.

**MÉTODO CRÍTICO-RACIONAL.** Una de las características de la Sociología como disciplina científica es ser crítica, con la propia Sociología y con la sociedad. La Sociología estudia personas y no debe aceptar pasivamente lo dado, lo existente. Porque lo existente no siempre es racional. El oficio de sociólogo consiste en construir un orden social que satisfaga las necesidades de los seres humanos. Este oficio debe combinar el lado científico de todo problema social con el lado ético. Y en esto consiste también nuestro trabajo: denunciar las discriminaciones a las que han estado sometidas las mujeres en el ámbito educativo, denunciar la invisibilidad, el techo de cristal en el sistema educativo. Desvelar los mecanismos y las estrategias llevadas a cabo por el orden social existente para maquillar y propagar la igualdad de género en la educación. Y esta crítica del sistema educativo la hacemos apoyándonos en la teoría feminista, contemplando éste desde un punto de vista no androcéntrico y reconociendo la labor de las mujeres en la construcción del mundo (Ritzer, 2001).

**MÉTODO CUANTITATIVO.** Los seres humanos y la sociedad presentan múltiples facetas que son susceptibles de cuantificar. Para describir un fenómeno lo podemos medir, analizar estadísticamente, contar sus los elementos de los que está formado, etc. Esta labor puede hacerse través de datos preexistentes (**datos secundarios)**, aquellos que ofrecen las diferentes fuentes o bancos de datos, y/o bien a través de datos producidos ad hoc por el propio investigador **(datos primarios).** Acudimos a diferentes fuentes de datos para recoger información sobre el tema objeto de nuestro estudio: organismos oficiales (Instituto Nacional de Estadística, Instituto de la Mujer, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, etc.), estudios e investigaciones realizadas por otros investigadores, la propia Universidad de León. Además, utilizamos

una técnica de investigación, **la encuesta,** que nos ha permitido obtener datos primarios.

**MÉTODO CUALITATIVO.** Utiliza el discurso, el lenguaje, para la investigación. Es complementario del cuantitativo. Todos los datos, primarios y secundarios, son enunciados lingüísticos. Utilizar el lenguaje para poner nombre a los números, a las estadísticas, es el objetivo de este método. Y esto es lo que queremos hacer: buscar las causas y consecuencias de los números que vamos descubriendo.

#### 4.2.1.3. El proceso de investigación

1. Nos proponemos conocer **las trayectorias laborales de las catedráticas y los catedráticos de la Universidad de León.** Nuestro objetivo es determinar si la variable **género** influye en las carreras laborales de estos profesionales.

2. Hemos seleccionado aquellos artículos, informes, investigaciones, estadísticas, etc., que han sido recogidos y elaborados por distintas personas, organismos e instituciones, que ya se acercaron a un problema de estas características. Comprobamos que se han realizado estudios similares en diferentes universidades españolas, tanto en el ámbito regional, como a nivel nacional. Esta revisión nos proporciona información sobre el problema que queremos investigar, a través de la mirada de otras personas. Nos orienta sobre los aspectos más destacables de este tema. Y también evitamos investigar algo ya investigado: no encontramos ningún estudio de estas características en la Universidad de León.

3. Definimos las hipótesis de partida de nuestra investigación:

- Hay relación entre el género y el acceso a los puestos docentes universitarios.
- Las categorías docentes superiores están ocupadas principalmente por los varones.
- Es mayor el número de catedráticos que de catedráticas en todas las Ramas de conocimiento.
- Las profesoras tardan más tiempo en obtener la cátedra que los profesores.

- Las responsabilidades familiares ralentizan más las carreras académicas de las profesoras.
- No hay percepción de desigualdad de género entre el profesorado que conforma el cuerpo de catedráticos.
- Las catedráticas tienen una preparación académica igual o superior a sus pares varones.
- Los catedráticos han ocupado y ocupan mayor número de cargos de responsabilidad.
- Los catedráticos han ocupado y/o tienen expectativas de ocupar cargos de responsabilidad no académica.
- La conciliación de la vida laboral y familiar está mayoritariamente en manos de las catedráticas.

De estas hipótesis se derivan las variables: edad, sexo, estado civil, número de hijos, tiempo dedicado a la Universidad de León, estudios, ocupación de cargos docentes y de responsabilidad, ayudas familiares, etc.

4. Hace algunos años, esta autora pudo realizar algunas entrevistas a catedráticas y catedráticos de esta universidad. Ante la evidencia de la minoría femenina, la respuesta siempre fue la misma: con el tiempo las mujeres alcanzarán las mismas posiciones que los hombres. Incluso el desconocimiento de esta palpable desigualdad me resultó asombroso. Recordé una charla impartida por Marisa García de Cortázar sobre las elites femeninas y aludía a una encuesta en la que se preguntaba a la población española sobre el desequilibrio entre hombres y mujeres en determinadas posiciones. La respuesta también fue el tiempo: las mujeres son unas recién llegadas a la educación. La Universidad la acaban de estrenar y están conquistando las aulas. Con el paso del tiempo conquistarán las tarimas. La curiosidad por el tiempo empujó la investigación hacia la historia, la historia de la educación de las mujeres. Y así, comenzaron las respuestas a algunas preguntas: no es cuestión de tiempo. Este desequilibrio es la consecuencia de un sistema patriarcal y androcéntrico que se sirve de la educación para reproducirse y perpetuarse. De ahí nació la necesidad de volver a conocer las opiniones de las

catedráticas y los catedráticos, en pleno siglo XXI, cuando ya han transcurrido cien años desde la entrada de las mujeres españolas en la universidad.

Para ello, pensamos en la encuesta como técnica de investigación que nos permitiría contactar con mayor número de profesionales. A la par, analizamos los datos provenientes tanto de la Universidad de León, como del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como del Instituto de la Mujer, como del Instituto Nacional de Estadística, etc., que manifestaban lo ya sospechábamos: el tiempo no solo no había acercado las posiciones académicas de hombres y mujeres, sino que, incluso, en las categorías docentes más elevadas y mejor remuneradas, la brecha seguía igual o era más profunda.

5. Una vez decididas las técnicas de investigación para la recogida de datos, comprobamos que los instrumentos metodológicos eran los adecuados. Toda encuesta se apoya en un instrumento fundamental: el cuestionario[52]. Una vez construido, se realizó una prueba previa, solicitando a un grupo de académicos que participaran y nos aportaran sus críticas. Se revisó y rectificó, atendiendo las sugerencias recibidas. Igualmente, se había solicitado, a la Universidad de León, la relación de catedráticas y catedráticos en activo. Por razones de confidencialidad y anonimato, la encuesta se realiza on line, a través de Google Drive. Mi presencia como encuestadora, dada mi vinculación como docente en la universidad, podía incomodar y provocar algún tipo de sesgo en las respuestas. Es decir, enviamos el cuestionario al correo electrónico proporcionado por la sección de personal. La cuenta de correo electrónico fue la única fuente de identificación de cada una de las unidades que componen la población. Igualmente, se ofreció la posibilidad de hacer la encuesta personalmente, modalidad a la que solo se acogió una persona. Al tratarse de un universo pequeño, no hubo necesidad de realizar un muestreo. Se hizo un primer envío y cada diez días, aproximadamente, se remitía un recordatorio. Esta tarea se prolongó durante dos meses, desde el 14 de abril hasta el 15 de junio de 2015. Los datos recogidos son analizados con el paquete estadístico SPSS.

[52]Sobre las técnicas de investigación empleadas se hablará en el epígrafe siguiente.

6. Recogidos los datos (primarios) y examinados los ya disponibles (secundarios), se procede a su clasificación para su posterior recuento, análisis y tabulación. Se trata de dar respuesta a los interrogantes y de contrastar las hipótesis. Y de interpretar las cifras que se nos presentan a la luz de las teorías, leyes y generalizaciones, existentes. Para ello es necesaria la **imaginación sociológica.**

7. La redacción de esta tesis es el informe final de una investigación sociológica. Toda investigación científica debe tener un sentido práctico. Nos gustaría que este trabajo sirviera para tomar conciencia de la existencia de una asimetría de género en un espacio considerado igualitario. Y, en la medida de lo posible, se tomaran las medidas correctoras para eliminar esta asimetría.

## 4.3. LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.

Optamos por la utilización de técnicas de investigación de tipo cuantitativo. Las técnicas cuantitativas, o distributivas, se centran principalmente en los aspectos objetivos y susceptibles de cuantificación de los fenómenos sociales. Del conjunto de estas técnicas, las más convenientes para cubrir los objetivos de este trabajo son: el análisis de datos secundarios y la encuesta.

### 4.3.1. El análisis de datos secundarios

Consiste en la utilización de datos ya disponibles: datos que otros investigadores u organizaciones han recogido. A lo largo de todo el trabajo hacemos referencia a los distintos estudios e investigaciones que nos han proporcionado los datos. Y también hemos ido detallando la disparidad entre unos y otros. Lo habitual es acudir a los bancos de datos oficiales. Una de las ventajas del uso de esta técnica es que se pueden consultar y utilizar datos que sólo el gobierno u organismos oficiales pueden recoger. El mayor inconveniente es que no siempre se pueden desagregar al nivel de

análisis de que se necesita. Cea D'Ancona (1996) relata la historia de las fuentes de datos y cómo han contribuido al conocimiento descriptivo de la sociedad. Sus inicios se remontan al siglo XIX, pero es el siglo XX cuando proliferan los datos estadísticos oficiales y las encuestas sociológicas sobre población, educación, actividades económicas, etc. En la actualidad contamos con una herramienta muy eficaz que nos permite acceder a una gran variedad de fuentes documentales: Internet. Esta indagación proporcionada por las **fuentes de información secundaria** se puede presentar en forma de datos "brutos", elaborados por distintos organismos (públicos y privados) para sus propios propósitos, como los proporcionados y analizados en distintas publicaciones. Distinguimos:

a) Datos no publicados: proporcionados por la Universidad de León sobre profesorado, en general, y la categoría docente de catedráticos, en particular. Es imprescindible la solicitud de los mismos, informando de los objetivos de la investigación y garantizando el anonimato de las personas a las que se refieren estos datos.

b) Datos publicados por organismos públicos y privados: estadísticas e informes

- Estadísticas: describen, con cierta regularidad temporal, algunas características sociodemográficas de la población. A nivel nacional acudimos a los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Instituto de la Mujer, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y el Ministerio de Economía y Competitividad: Unidad de Mujeres y Ciencia, y Centro Superior de investigaciones Científicas (CSIC) . A nivel regional, visitamos el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Informes: publicaciones de los servicios de estudios de distintas entidades y fundaciones. Consultamos los informes elaborados por el Consejo Económico y Social (CES) sobre la situación sociolaboral de las mujeres en España, en los que se dedica algunos capítulos a revisar la posición de las mujeres en el ámbito educativo. Asimismo ha sido de gran ayuda la perspectiva y los datos encontrados en los diferentes estudios e informes de la Fundación FOESSA

c) Artículos en revistas científicas: revisamos y consultamos artículos relacionados con nuestro tema de estudio. Todas aquellas que han sido de utilidad están referenciadas. El portal de DIALNET ha sido de gran ayuda. Entre estas destacamos por su mayor utilización las siguientes: *Política y Sociedad, Educación y Sociedad, Sociedad y Utopía, Revista Iberoamericana de educación, Revista Complutense de Educación, Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia.*

### 4.3.2. La encuesta

Posiblemente es la técnica más conocida y practicada por los investigadores sociales. Cea D'Ancona (1996) considera la encuesta como una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta. Puede utilizarse de forma aislada, o en conjunción con otras estrategias de investigación. Puede definirse como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una población. Esta información se adquieres mediante la observación indirecta, a través de las respuestas verbales de los sujetos encuestados. Es adecuada para el estudio de poblaciones que no tienen dificultades para la comunicación verbal.

Existen tres modalidades de encuesta, en función de cómo se administre el cuestionario: mediante entrevista personal, telefónica, o por correo (como variedad de encuesta autoadministrada). Como hemos señalado anteriormente, elegimos la última modalidad. Enviamos el cuestionario por correo electrónico, indicando el objetivo de la investigación, los datos de la investigadora y garantizando el anonimato y confidencialidad. Esta modalidad está indicada para investigaciones con poblaciones homogéneas, que no tienen dificultades para la comunicación oral y escrita y que pueden estar sensibilizadas con el problema que se investiga. La ausencia de encuestadores evita el sesgo en las respuestas que pudiera producir su presencia. Por razones económicas y de tiempo, no era posible la contratación de

encuestadores, y la presencia de esta investigadora en las entrevistas podía ocasionar inquietud, desconfianza, malestar, u obligación, en su realización. El hecho de formar parte del Personal Docente e Investigador de la Universidad de León, podía influir negativamente. En algunos casos porque podían sentirse obligados a su realización y, en otros, porque mi presencia podía dar lugar a respuestas "políticamente correctas". Asimismo, hemos podido comprobar que todas las investigaciones con utilización de metodología cuantitativa realizadas sobre el tema en otras universidades, o a nivel nacional, emplean esta técnica y esta modalidad de recogida de datos. Si bien se ha utilizado en mayor medida el correo postal, con el desarrollo de plataformas y buscadores en Internet, cada vez es más frecuente este planteamiento.

En la investigación mediante encuesta, el instrumento básico para la recogida de información lo constituye el **cuestionario** (estandarizado). Éste consiste en un listado de preguntas: todas las unidades de la población las pueden leer literalmente y en el mismo orden. En base a los criterios de clasificación, existe una gran variedad de preguntas. El más usual diferencia las *preguntas cerradas* de las *abiertas.* Las preguntas cerradas son aquellas cuyas respuestas ya están acotadas, cuando se diseña el cuestionario, determinando cuáles son las diversas opciones de respuesta posibles. El encuestado se limita a señalar cuál o cuáles (si la pregunta es múltiple), de las opciones dadas refleja su opinión o situación personal. Las preguntas abiertas son aquellas que no circunscriben las respuestas, por lo que la persona puede expresarse con sus palabras.

El cuestionario que hemos redactado y que figura en el Anexo, contiene ambos tipos de preguntas, facilitando al encuestado la respuesta, en algunos casos, a través de desplegables. Esta variedad de preguntas tienen como finalidad recabar información relativa a hechos objetivos. Sin embargo, para analizar las actitudes concretas de las catedráticas y los catedráticos se recurrió a las *escalas de actitudes de intensidad* (a esta clase de escalas pertenecen las de Likert). Éstas consisten en una serie de afirmaciones que el investigador formula a los encuestados, para que

estos indiquen su grado de conformidad (o desacuerdo) con las mismas. De esta forma podemos indagar sobre hechos subjetivos, preguntando de forma indirecta.

La recogida de datos se produce entre el 14 de abril y el 15 de junio de 2015. Nuestra pretensión era alcanzar un volumen cercano al 100% de las respuestas. Consideramos que, puesto que era la primera vez que se hacía un estudio de estas características en la Universidad de León, la participación sería más alta. Obtuvimos un 31,96% de respuestas, proporción que se encuentra entre las de otras investigaciones en las universidades españolas: Guil Bozal (1993), 5% del profesorado femenino de la Universidad de Sevilla; García de Cortázar y García de León (1997), el 46% de las catedráticas españolas (la proporción más elevada); García de León y García de Cortázar (2001), el 35% del profesorado perteneciente a la categoría docente de Titular de Universidad y 28% del profesorado contratado de las universidades españolas; Hernández Martín, García-Valcárce Muñoz-Repiso y Sánchez Gómez (2004), el 15,49% del profesorado de las universidades públicas de Castilla y León; Antón Sevilla (2005), el 40% de las profesoras de Alicante; por poner algunos ejemplos. No nos satisface el resultado, pero también somos conscientes de trabajar en un tema que preocupa poco o no preocupa. Por tanto, la presunción de que este grupo social, las catedráticas y los catedráticos, podían estar sensibilizados con esta cuestión, no se ha verificado.

# 5. ESTUDIO DE CASO: TRAYECTORIAS LABORALES DE LOS CATEDRÁTICOS Y LAS CATEDRÁTICAS DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

## 5.1. INTRODUCCIÓN

Después de realizar un examen riguroso de la relación que mantienen las personas, especialmente las mujeres, con la educación, vamos a analizar las trayectorias profesionales de los individuos que ocupan la cúspide en la Universidad de León. Nuestro objetivo es encontrar similitudes y diferencias en relación al cuerpo de catedráticos de nuestro país. Para ello, describiremos el contexto en el que trabajan, describiremos el conjunto del profesorado con el que conviven, para llegar a conocer, en sus propias palabras, su situación, sus opiniones y reivindicaciones. Y nos interesa, especialmente, determinar la influencia de la variable **género** en sus trayectorias laborales.

Comenzaremos contextualizando la institución universitaria de la provincia de León en el marco de la Comunidad Autónoma. Castilla y León cuenta, en la actualidad, con nueve universidades: cuatro públicas y cinco privadas (la de más reciente creación es a distancia). Por orden de antigüedad la relación sería: Universidad de Salamanca (USAL), Universidad de Valladolid (UVA), Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), Universidad de León (ULE), Universidad de Burgos (UBU), IE Universidad (IE), Universidad Católica Santa Teresa de Jesús (UCAV), Universidad Europea Miguel de Cervantes (UEMC) y Universidad Internacional Isabel I de Castilla (UIIIC). Por volumen de alumnos, son las universidades públicas las más demandadas: Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid, Universidad de León y Universidad de Burgos. Igualmente son las que más titulaciones de grado, máster y doctorado ofrecen.

Las universidades públicas, con sus campus, están repartidas por todas las provincias de la región. Algunas de las localidades cuentan con centros públicos y

privados, por la ubicación y/o extensión de sus campus las universidades privadas. En cualquier capital de provincia y en algunas localidades provinciales, se pueden cursar titulaciones universitarias.

## 5.2. LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

### 5.2.1. Breve reseña histórica

Como señala Cordero del Campillo (1990), León no cesó en su empeño de lograr su Universidad desde el siglo X, y así lo han constatado bibliotecas, escuelas catedralicias, escuelas regias, monasterios, órdenes militares y fundaciones. Sin embargo, los primeros conatos universitarios se empiezan a hacer efectivos a mediados del siglo XIX. Nace en 1843-44 la Escuela Normal de Maestros, y algún tiempo después (1852) la Escuela Subalterna de Veterinaria. Ya en el siglo XX, en 1914 se crea la Escuela Elemental de Comercio.

Las reformas de la enseñanza del 1943 convirtieron a la Escuela Superior de Veterinaria en Facultad. En este mismo año se crea la Escuela de Capataces Facultativos de minas y Fábricas Metalúrgicas. En 1961 se crea la sección de Biología, iniciándose las actividades en 1968. En 1963 aparece la Escuela de Peritos Agrícolas. Toda la docencia se imparte en el edificio de Veterinaria, al igual que la de Derecho perteneciente a la Academia de San Raimundo de Peñafort del SEU.

La Ley General de Educación de 1970 permitiría la incorporación de las Escuelas Universitarias a la Universidad, así como la autorización para la creación de colegios universitarios y supuso el revulsivo que movió a León en pos de su Universidad. Se creó el Colegio Universitario de León en 1972, primero para Filosofía y Letras y después para Derecho. La sección de Biológicas se convirtió en Facultad en 1975.

La Universidad de León se crea por la Ley 29/1979, de 30 de octubre, integrada inicialmente por las Facultades de Veterinaria y Biología, así como por las Escuelas

Universitarias de Estudios Empresariales, de Profesorado de Educación General Básica, de Ingeniería Técnica Agrícola y de Ingeniería Minera.

La Universidad va creciendo, no sólo con la ampliación de estudios, sino con la construcción de edificios para albergarlos. Prácticamente todas las titulaciones pasan a impartirse en el campus de Vegazana, dejando la antigua y decana facultad de Veterinaria como sede del Rectorado y otros servicios. Experiencia parecida tiene el edificio de la antigua Escuela de Comercio que alberga, en un primer momento, los estudios de Empresariales, pero más tarde será la sede de otras actividades.

Actualmente la Universidad de León cuenta con dos Campus Universitarios, el Campus de Vegazana, ubicado en la capital, y el Campus de Ponferrada. Este último es de reciente creación: comienza a impartir docencia en el curso 1996-97.

El actual Estatuto de la Universidad de León fue aprobado por Acuerdo 243/2003, de 23 de octubre, por la Junta de Castilla y León y publicado en el B.O.C.yL., con fecha de 29 de octubre de 2003. En el Título Preliminar (Principios y Objetivos Fundamentales), el Art. 1. Naturaleza Jurídica de la Universidad. 1. *La Universidad de León es una institución de Derecho Público al servicio de la sociedad, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que goza de la autonomía reconocida por la Constitución Española, desempeña aquellas competencias expresamente atribuidas por la legislación y ejercita los derechos que el ordenamiento jurídico le otorga. 2. El presente Estatuto es una norma básica de autogobierno, que será desarrollada por las normas complementarias de funcionamiento interno que ella misma apruebe, dentro del marco de atribuciones que, en cada momento, le sean conferidas por la normativa estatal o autonómica.*

El Art. 3 se refiere a los Objetivos fundamentales de la Universidad:

*1.Son Objetivos fundamentales de la universidad de León:*

- *Realizar una enseñanza de calidad y contribuir al avance del conocimiento por medio de la actividad investigadora.*
- *Crear, enseñar y difundir ciencia, cultura, arte y tecnología, y contribuir al progreso social, económico y cultural.*

- *Promover la máxima proyección social de sus actividades mediante el establecimiento de cauces de colaboración y asistencia a la sociedad de su entorno.*
- *Propiciar la creación y difusión de hábitos y formas culturales críticas, participativas y solidarias, así como una formación permanente, abierta y plural.*
- *Fomentar la movilidad de los miembros de la comunidad universitaria y la cooperación internacional.*
- *Integrar las tecnologías de la información y el conocimiento en la actividad universitaria, a fin de incrementar su eficiencia global.*
- *Formar a los estudiantes para su desarrollo intelectual y su inserción cualificada en el mundo laboral.*

La Universidad de León dispone de 16 centros y, entre los dos campus, se reparten 41 titulaciones de Grado en: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias. Las 37 titulaciones oficiales de Máster han visto cómo se ha ido incrementando el número de alumnos en los últimos cinco cursos, organizados en base al siguiente criterio:

- Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Ingeniería y Arquitectura.
- Ciencias de la Salud.
- Ciencias.
- Artes y Humanidades.

Además, para el próximo curso, la Universidad de León (ULE) oferta 13 programas de Doctorado, en las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades y Ciencias.

Igualmente, se proponen cursos de extensión universitaria, cursos de verano, cursos cero, cursos de idiomas modernos, cursos de lengua y cultura españolas, etc.

Según datos de la Junta de Castilla y León[53], este último curso, 2014-15, contaba con 13411 alumnos, distribuidos de la siguiente forma: 11250 matriculados en las titulaciones de Grado, 777 en titulaciones de Máster y 119 en los programas de Doctorado. Hay que añadir 1265 alumnos que siguen matriculados en las titulaciones a extinguir de primero y segundo ciclo. Por ramas de conocimiento, el alumnado, tanto de los Grados, como de las titulaciones a extinguir, se matriculó en: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias, y Artes y Humanidades. Más del 68% del alumnado cursó estudios en las dos primeras ramas de conocimiento.

El primer curso en el que se pone en marcha el denominado Plan Bolonia fue 2009-10, en el campus de León, y en el 2010-11, en el campus de Ponferrada. A partir de esta fecha, el número de alumnos matriculados en el anterior plan de estudios fue disminuyendo progresivamente, al igual que la docencia presencial.

Desde el curso 2011-12 hasta la actualidad, el alumnado en la ULE ha ido descendiendo paulatinamente. Este hecho hay que relacionarlo con la caída de las tasas de fecundidad, la amplia oferta universitaria en la región y en el país, además de la incidencia de la crisis económica que ha obligado a las familias a optar por otro tipo de formación en la localidad de residencia.

El Estatuto de la ULE, en el Título I De la Estructura de la Universidad, en el Art. 4 Entidades que integran la Universidad: *La Universidad de León estará integrada por Facultades, Escuelas Técnicas o politécnicas Superiores, Escuelas universitarias o Escuelas universitarias Politécnicas, Departamentos, Institutos Universitarios de Investigación y por aquellos otros centros o estructuras creados legalmente y que satisfagan los fines de la Universidad.*

[53] Los datos referidos a las universidades públicas y privadas de la Comunidad Autónoma, y, concretamente de la Universidad de León, han sido recogidos de la página web de la Junta de Castilla y León, portal de Educación: http://www.educa.jcyl.esNos sigue sorprendiendo que los datos, tanto de alumnado, como de profesorado, no aparecen desagregados por género. También se ha extraído información de la página web de la universidad de León: http://www.unileon.es

Las Facultades y Escuelas con las que cuenta la Universidad son:

- Facultad de Veterinaria.
- Facultad de Ciencias Biológicas y Ambientales.
- Facultad de Derecho.
- Facultad de Filosofía y Letras.
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- Facultad de Ciencias del Trabajo.
- Escuela de Ingenierías Industrial e Informática.
- Escuela Superior y Técnica de Ingenieros de Minas.
- Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria.
- Facultad de Educación.
- Facultad de Ciencias de la Salud.
- Escuela Universitaria de Trabajo Social (centro adscrito).
- Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Otra de las entidades que forman parte de la estructura de la universidad son los Departamentos. El Capítulo III del Estatuto les dedica diferentes artículos. Como ya hemos mencionado, en epígrafes anteriores, la LRU otorgó un gran protagonismo a estos órganos del que siguen disfrutando. El profesorado universitario está adscrito a los diferentes Departamentos, en función del área de conocimiento a la que pertenezca. Por esta razón, nos vamos a detener en la normativa por la que se rigen en la ULE. Art. 13: *Los Departamentos son los órganos encargados de coordinar las enseñanzas de sus Áreas de conocimiento en una o varias Facultades o Escuelas de acuerdo con la programación docente de la Universidad de León, de apoyar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras del personal docente e investigador a ellos vinculado, incluidos becarios de investigación, así como de ejercer aquellas otras funciones que determine el Estatuto.*

El Art. 14 nos habla de la composición de los Departamentos: personal docente e investigador, becarios, estudiantes y personal de administración y servicios.

El Art. 15 establece las funciones de los Departamentos:

*1)Proponer, programar y organizar la actividad docente de acuerdo con las propuestas formuladas por las distintas Áreas de conocimiento adscritas a los mismos y la organización de los Centros donde impartan dicha docencia.*

*2)Fijar los criterios para la distribución de la docencia.*

*3)Participar, conforme a lo dispuesto en el presente Estatuto, en el gobierno de la Universidad.*

*4)Promover, organizar, desarrollar y evaluar los estudios de tercer ciclo y los cursos de especialización en las Áreas que sean de su competencia.*

*5)Impulsar la investigación, apoyando las actividades e iniciativas de sus miembros y coordinar las actividades de sus investigadores.*

*6)Fomentar la formación de personal docente e investigador a través de las figuras de Ayudante y de Becario.*

*7)**Proponer a los órganos competentes de la Universidad la dotación de personal docente e investigador** que garantice, en todo momento, la calidad de la enseñanza y de la investigación, así como de personal de administración y servicios que asegure un adecuado cumplimiento de sus funciones.*

*8)**Favorecer la promoción a plazas de categoría superior del personal docente e investigador** y del personal de administración y servicios.*

*9)Proponer a los órganos de gobierno competentes la dotación de suficientes recursos materiales para una adecuada realización de sus actividades.*

*10)Proponer y desarrollar convenios para realizar prácticas tuteladas de materias contenidas en los planes de estudio.*

*11)**Participar en la selección de su personal contratado docente e investigador.***

*12)**Participar en la elaboración de los criterios generales para la evaluación de la actividad docente del profesorado**.*

*13)Velar por el cumplimiento de las obligaciones y la garantía de los derechos del personal vinculado al mismo.*

*14)Procurar la realización de trabajos de carácter científico, técnico y artístico, así como el desarrollo de cursos de postgrado, especialización y perfeccionamiento.*

*15)Promover la extensión universitaria y el desarrollo de actividades culturales, con especial atención a las relacionadas con temática leonesa, a fin de fomentar la formación de los estudiantes y la preparación y perfeccionamiento de los profesionales.*

*16)Fomentar la colaboración y coordinación con otros Departamentos, Institutos y Centros universitarios en los aspectos que les sean comunes.*

*17)**Impulsar la renovación científica, pedagógica y profesional de sus miembros.***

*18)Elaborar y aprobar las memorias anuales de actividades.*

*19)Administrar, organizar y distribuir los medios y recursos que tengan asignados, así como cuidar del mantenimiento y renovación de los bienes, equipos e instalaciones que la Universidad ponga a su disposición.*

*20)Emitir los informes que les correspondan de acuerdo con la legislación vigente y el presente Estatuto.*

*21)Promover la transferencia de tecnología e innovación al sector empresarial e industrial, así como la firma de convenios y contratos para un adecuado desarrollo de esta actividad.*

*22)Elaborar su propio Reglamento de Régimen Interno para su aprobación por el Consejo de Gobierno.*

23)*Cualquier otra función orientada al adecuado cumplimiento de sus fines o que le sea atribuida por la normativa vigente o el presente Estatuto.*

La Universidad de León cuenta con 26 Departamentos:

- Departamento de Biodiversidad y Gestión Ambiental.
- Departamento de Biología Molecular.
- Departamento de Ciencias Biomédicas.
- Departamento de Derecho Privado y de Empresa.
- Departamento de Derecho Público.
- Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación.
- Departamento de Dirección y Economía de la Empresa.
- Departamento de Economía y Estadística.
- Departamento de Educación Física y Deportiva.
- Departamento de Enfermería y Fisioterapia.
- Departamento de Filología Hispánica y Clásica.
- Departamento de Filología Moderna.
- Departamento de Geografía y Geología.
- Departamento de Higiene y Tecnología de los Alimentos.
- Departamento de Historia.
- Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Sistemas y Automática.
- Departamento de Ingeniería y Ciencias Agrarias.
- Departamento de Ingenierías Mecánica, Informática y Aeroespacial.
- Departamento de Matemáticas.
- Departamento de Medicina, Cirugía y Anatomía Veterinaria.
- Departamento de Patrimonio Artístico y Documental.
- Departamento de producción Animal.
- Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía.
- Departamento de Química y Física Aplicadas.
- Departamento de Sanidad Animal.
- Departamento de Tecnología minera, Topografía y de Estructuras.

En cuanto a los Institutos de Investigación, el Art. 22 los describe como entidades dedicadas a la investigación científica y técnica o a la creación artística. El Art. 23 se refiere a su composición: personal docente e investigador, becarios, estudiantes y personal de administración y servicios. También podrán pertenecer a ellos los miembros de los departamentos. Los Institutos pueden ser: propios de la Universidad, adscritos a la misma, o de carácter interuniversitario o mixto. Según la página web de la ULE, en la actualidad están registrados:

- Instituto Universitario (LOU) de Biomedicina (IBIOMED) de la Universidad de León.
- Instituto Universitario (LOU) de Humanismo y Tradición Clásica de la Universidad de León.
- Instituto de Biología Molecular, Genómica y Proteómica (INBIOMIC) de la Universidad de León.
- Instituto de investigación en Ciencias Aplicadas a la Ciberseguridad.
- Instituto de Ciencia y Tecnología de los Alimentos (ICTAL). De la Universidad de León.
- Instituto de Ganadería de Montaña (IGM).
- Instituto de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Biodiversidad de la Universidad de León.
- Instituto de Desarrollo Ganadero y Sanidad Animal (INDEGSAL) de la Universidad de León.
- Instituto de Estudios Medievales de la universidad de León.
- Instituto de la Viña y el Vino de la Universidad de León.

También están censados dos Centros Tecnológicos, que tienen como objetivo transferir el conocimiento científico a la sociedad:

- Instituto de Automática y Fabricación (IAF).
- Instituto de Biotecnología (INBIOTEC).

Además se cuenta con las siguientes Cátedras Extraordinarias, que tienen, entre sus funciones, formar, investigar, transferir los conocimientos a la sociedad y ayudar a la investigación:

- Cátedra de Energías Renovables.
- Cátedra Extraordinaria de "Envejecimiento para todas las edades".
- Cátedra Extraordinaria de la Empresa Familiar.
- Cátedra Almirante Bonifaz.
- Cátedra SAP-Inteco.
- Cátedra Telefónica.

### 5.2.2. El profesorado de la Universidad de León

En este epígrafe nos proponemos realizar una descripción de la distribución del profesorado de la universidad. No nos ha resultado fácil, pues, una vez más, al acudir a las fuentes de datos, nos encontramos con cifras tan dispares, que nos sentimos obligados a elegir las que nos parecen más cercanas a la realidad. Como es lógico, en primer lugar, acudimos a la propia Universidad para que nos proporcionaran los datos. El primer inconveniente está en el archivo de expedientes. Hasta el año 2000, los datos correspondientes al personal y al alumnado de la universidad, se han archivado en soporte papel. Para obtener la información requerida, es necesario un recuento manual, revisando expediente por expediente. Se trata de una información confidencial, a la que sólo tiene acceso la propia Universidad. No es posible que las personas que tienen acceso a la misma, dediquen su jornada de trabajo a la recogida

de datos. A partir del año 2000, la documentación se ha informatizado, facilitando esta labor. Surge otro inconveniente: las cifras de profesorado se recogen por años naturales y no por cursos académicos, lo que dificulta la comparación con otros niveles.

Como ya apuntamos en el epígrafe anterior, la Junta de Castilla y León facilita alguna estadística relacionada con las universidades de la región. Los datos referidos al PDI no están desagregados por sexo, ni por categoría docente, ni por rama de enseñanza, etc. Se refieren a años naturales y no a cursos académicos. Y sólo se disponen desde el año 2006. Esta fuente la hemos descartado, comprobando que sus cifras no coinciden con las demás fuentes de datos.

Acudimos al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, concretamente al enlace de Estadística del Personal de las Universidades (EPU), fuente ya utilizada para obtener algunos datos nacionales. Consideramos que ofrece una información muy completa, desagregada no solo por sexo, sino también por edad, categoría docente, rama de conocimiento, etc. Estos datos se publican desde el curso 2004-05. Para información anterior, acudimos al Instituto Nacional de Estadística (INE), Estadística de la Enseñanza Universitaria en España, que proporciona datos desagregados desde el curso 1998-99. Comparando ambas fuentes, nos sorprende que los datos de los cursos coincidentes sean tan dispares. Para el INE, la Universidad de León cuenta con un volumen de profesorado superior a otros informantes. Las explicaciones pueden estar, por un lado, en que contabiliza como profesorado también al personal investigador. Por otro lado, creemos que puede deberse al recuento de todos los contratos de trabajo que puede realizar la Universidad en un curso. Por ejemplo, ante una baja laboral sustituida se contaría como dos profesores. En los últimos cursos, en la Universidad de León, los Profesores Asociados encadenan contratos sucesivos, al comienzo y final de las vacaciones. Esto supone que una persona se da de alta y de baja tres o cuatro veces en un mismo curso. Estadísticamente, se cuenta el número de contratos, sin tener en cuenta que se trata del mismo profesional.

Por lo expuesto, hemos decidido, apuntar algunos datos proporcionados por el INE para los cursos anteriores al 2004-05 y en los cursos sucesivos tomar como referencia

los datos de la EPU, por ser los que más se acercan a los de la propia Universidad. Nos centraremos especialmente en este último período.

La proporción de profesorado femenino en la Universidad de León ha estado por encima de la media nacional. Como ya vimos, en el curso 1984-85, según datos publicados por el Instituto de la Mujer (1988), el 25,4% del profesorado de esta universidad eran mujeres (25% en las universidades españolas). Esta tendencia ha continuado a lo largo del tiempo: en el curso 1995-96, las profesoras son el 32,04% del profesorado universitario en España, mientras que en la universidad de León son el 34,78%; finalizando el siglo XX, curso 1999-2000, son el 35,17% frente al 33,1% en el ámbito nacional. Estas diferencias pueden explicarse en base a que nuestra universidad, en sus primeros años, carece de Escuelas Técnicas Superiores, pero cuenta con Facultades y Escuelas Universitarias, que han acogido a mayor número de profesoras. Es importante mencionar que desde la segunda mitad de los ochenta, la Universidad de León recibió un buen número de titulaciones en Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias, Ciencias de la Salud, lo que ha aportado un incremento del profesorado femenino.

En un estudio realizado, por Hernández Martín, García-Valcárce Muñoz-Repiso y Sánchez Gómez (2004), en las universidades públicas de Castilla y León, desde el curso 1995-96 hasta el curso 1999-2000, también se pone de manifiesto la superioridad numérica del profesorado masculino frente al femenino. A lo largo del período estudiado, las autoras confirman la tendencia al alza del profesorado universitario castellano y leonés. Pero, si bien esta tendencia es clara para el caso de los profesores, para el caso de las profesoras se aprecia un ligero retroceso en el último curso estudiado. Así, en el curso 1995-96, las profesoras universitarias de las universidades públicas de Castilla y León eran el 35,43% del profesorado universitario, en el curso 1997-98, el 35,77%, y en el curso 1999-2000, el 33,97%.

Comparando estos datos con los de la Universidad de León, vemos que en los dos primeros cursos, nuestra universidad está por debajo de la media de profesorado femenino de la región. Sin embargo, se sitúa algo más de un punto por encima de la media regional, en el último curso considerado. Las autoras examinan la proporción de

profesoras en cada universidad en relación al profesorado de las cuatro universidades. Se muestra mayor presencia femenina en las Universidades de Valladolid y Salamanca, distanciándose considerablemente de las Universidades de León (que no llega al 5% de todo el profesorado universitario de Castilla y León) y Burgos. La explicación que esgrimen las autoras es que tanto en la Universidad de León como en la de Burgos se imparten preferentemente enseñanzas técnicas, tradicionalmente masculinizadas.

Utilizando los datos proporcionados en el estudio, comprobamos que, todas universidades mantienen proporciones de profesorado femenino en torno a la media, excepto la universidad de Burgos que para el primer curso está más de siete puntos por encima de la media. En todas las universidades, desciende la proporción de profesoras del segundo al tercer período, aunque en la Universidad de León este descenso es más atenuado. En el último curso estudiado, las universidades muestran proporciones de profesorado universitario femenino por encima de la media regional, excepto la Universidad de Burgos.

Este análisis intra universidad nos indica que el comportamiento es similar en todas y que la explicación que las autoras aducen a la infrarrepresentación de las profesoras de las Universidades de León y Burgos en el conjunto de las universidades, debe ser revisada teniendo en cuenta otros factores. Posiblemente, el hecho de ser las universidades con menos volumen de alumnado, de profesorado, de centros, de titulaciones, etc. también influye.

El siglo XX finaliza con una proporción de profesorado universitario femenino en la Universidad de León por encima de la media de las universidades públicas de Castilla y León, y por encima de la media nacional. Pero no es un dato para el optimismo si lo comparamos la proporción de alumnas que estaban matriculadas en ese momento. Mientras que a nivel nacional, el porcentaje de universitarias es poco más del 53%, en la Universidad de León es el 58,5%. En el primer caso hay una diferencia de veinte puntos entre el alumnado femenino y el profesorado femenino, mientras que en el segundo caso hay veintitrés puntos de diferencia.

**Tabla 22. Profesorado de la ULE por sexo y categoría docente**

| Categoría | Profesoras | % | Profesores | % | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Catedráticos de Universidad | 11 | 11,58 | 84 | 88,42 | 95 (100) |
| Profesores Titulares de Universidad | 73 | 39,25 | 113 | 60,75 | 186 (100) |
| Catedráticos de Escuela Universitaria | 8 | 28,56 | 20 | 71,44 | 28 (100) |
| Profesores Titulares de Escuela Universitaria | 72 | 44,16 | 91 | 55,84 | 163 (100) |
| Profesores Titulares Universidad Interinos | 2 | 100 | | | 2 (100) |
| Profesores Visitantes | 2 | 50 | 2 | 50 | 4 (100) |
| Profesores Eméritos | 1 | 11,10 | 8 | 88,9 | 9 (100) |
| Profesores Asociados | 57 | 32,19 | 120 | 67,81 | 177 (100) |
| Ayudantes de Universidad | 22 | 51,15 | 21 | 48,85 | 43 (100) |
| Ayudantes de Escuela Universitaria | 26 | 49,06 | 27 | 50,94 | 53 (100) |
| TOTAL | 274 | 36,05 | 486 | 63,95 | 760 |

*Fuente: Universidad de León. Datos al 31 de diciembre del 2000*

Durante el curso 2000-01, el 36% del profesorado de la ULE eran mujeres. Al igual que ocurre en el ámbito nacional y en el regional, a medida que se asciende en la jerarquía docente, disminuye el número de profesoras: la proporción de catedráticas, dentro del cuerpo de catedráticos, está por debajo de la media a nivel nacional (15,78%). Por cada 6,5 profesoras titulares hay una catedráticas, mientras que por cada 1,2 profesores titulares hay un catedrático. En esta universidad, al igual que ocurre, en términos globales, en las universidades españolas, las profesoras invierten más tiempo en llegar a la cima de la pirámide. Se alcanza la paridad entre el profesorado titular de Escuela Universitaria, Profesores Visitantes, Ayudantes de Universidad y Ayudantes de Escuela Universitaria.

Si hacemos una lectura de la tabla intragénero, las catedráticas suponen el 4% del profesorado femenino, mientras que los catedráticos son el 17% del profesorado masculino. Esta diferencia es relevante a la hora de conformar y dirigir grupos de investigación. Como ya vimos en la segunda parte de esta tesis, los profesores universitarios solicitan, dirigen y se les conceden más proyectos de investigación que a las profesoras. Con independencia de otros factores, pertenecer a un cuerpo

cuantitativamente numeroso otorga más posibilidades de éxito. Las categorías más frecuentes entre el profesorado femenino son Titulares de Universidad y Titulares de Escuela Universitaria, mientras que entre los profesores son: Profesores Asociados y Titulares de Universidad.

La entrada en vigor de la Ley de Orgánica de Universidades (2001) cambia la composición del profesorado universitario, obligando o aconsejando, según los casos, a adaptarse a las nuevas figuras del profesorado contratado. En el curso 2002-03, aparece la categoría laboral de Profesores Asociados Laborales, figura de transición, que integraría al profesorado de nueva contratación y que la ley impedía hacer contrato administrativo. En esta categoría también se integraría el profesorado que ocupa categorías en extinción, sin posibilidad de promocionar en el viejo sistema y a la espera de poder hacerlo en el nuevo. También aparece la figura de Ayudantes como otra categoría laboral, uno de los primeros escalones en la carrera universitaria. En el curso 2007-08 habrán desaparecido las categorías de Ayudante de Facultad y Ayudante de Escuela Universitaria.

Desde que comienza el nuevo siglo, el profesorado de la ULE se va incrementado curso tras curso, hasta el 2009-10, donde comienza un descenso que llegará, en la actualidad, al volumen, aproximadamente, del curso 2002-03. Aunque el descenso del número de alumnos comienza a percibirse a partir del curso 2011-12, la entrada en escena de las figuras de profesorado contractual, con funciones específicamente docentes, limita la reposición. Por otro lado, la crisis económica comienza a afectar gravemente al Estado de Bienestar, con "ajustes" o "recortes" en la inversión pública en educación, sanidad, servicios sociales, etc.

Consideramos que esta situación ha generado y garantizado la precarización del trabajo docente e investigador en la Universidad de León. Esta precariedad laboral va asociada a la merma en la calidad de la enseñanza que requieren los nuevos planes de estudio. Igualmente incide en la pérdida de la excelencia investigadora. Pero este es un tema de debate para otro estudio.

**Tabla 23. Evolución del profesorado de la ULE por sexo**

| Curso | % Mujeres | % Hombres | Total |
|---|---|---|---|
| **2000-01** | 36,04 | 63,96 | 760 |
| **2001-02** | 37,93 | 62,07 | 793 |
| **2002-03** | 38,10 | 61,9 | 887 |
| **2003-04** | 38,95 | 61,05 | 932 |
| **2004-05** | 39,48 | 60,52 | 942 |
| **2005-06** | 39,77 | 60,23 | 943 |
| **2006-07** | 39,68 | 60,32 | 955 |
| **2007-08** | 39,37 | 60,63 | 950 |
| **2008-09** | 40,21 | 59,79 | 987 |
| **2009-10** | 43,07 | 56,93 | 952 |
| **2010-11** | 43,14 | 56,86 | 920 |
| **2011-12** | 43,16 | 56,84 | 906 |
| **2012-13** | 42,86 | 57,14 | 882 |
| **2013-14** | 44,11 | 55,89 | 825 |

*Fuente: Datos proporcionados por la Universidad de León y obtenidos de la Estadística básica de personal al servicio de las universidades (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)*

La paridad entre el profesorado se alcanza en el curso 2008-09. A lo largo del decenio y medio, la proporción de profesoras ha ido creciendo, con algún ligero retroceso, que no ha mermado significativamente su presencia en el conjunto del profesorado. Incluso cuando disminuye considerablemente el volumen de docentes, la proporción de profesoras sigue aumentando. Pero este dato, que invita al optimismo, debe ser contemplado a la luz de otras variables como la categoría docente, la rama de enseñanza, etc.

Es importante señalar que la tendencia manifestada en las dos décadas anteriores, sigue manteniéndose. Es decir, la proporción de profesorado femenino es mayor en la Universidad de León que en las universidades españolas. Recordamos que durante el último curso de referencia, 2013-14, la proporción de profesoras entre los docentes universitarios españoles no llegaba al 40%. Sin embargo, en la Universidad de León está cuatro puntos por encima.

Al igual que hicimos a nivel nacional, vamos a relacionar la proporción de profesorado femenino con el alumnado femenino de la Universidad de León. La percepción que tiene la comunidad universitaria, concretamente el alumnado, y la sociedad, en general, es que la universidad está feminizada. Cuando se habla de esta feminización, se refieren a la mayor presencia de mujeres entre el alumnado y el profesorado.

**Tabla 24. Evolución de la proporción del profesorado y del alumnado femenino en la Universidad de León**

| Curso académico | % Profesoras | % Alumnas |
|---|---|---|
| 2000-2001 | 36,04 | 58,11 |
| 2001-2002 | 37,93 | 58,58 |
| 2002-2003 | 38,10 | 58,33 |
| 2003-2004 | 38,95 | 58,76 |
| 2004-2005 | 39,48 | 57,94 |
| 2005-2006 | 39,77 | 57,77 |
| 2006-2007 | 39,68 | 58,34 |
| 2007-2008 | 39,37 | 58,78 |
| 2008-2009 | 40,21 | 57,88 |
| 2009-2010 | 43,07 | 56,82 |
| 2010-2011 | 43,14 | 57,07 |
| 2011-2012 | 43,16 | 55,80 |
| 2012-2013 | 42,86 | 49,03 |
| 2013-2014 | 44,11 | 48,31 |

*Fuente: Elaboración propia a partir de: Estadística de la Enseñanza Universitaria (INE) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*

Las fuentes de datos revisadas (INE, MECD, JCyL), nos indican una pérdida importante de alumnado en la Universidad de León. Ya hemos apuntado algunas de las razones que creemos pueden explicar esta tendencia. Sin embargo, observamos que este descenso del volumen de alumnado afecta especialmente a las estudiantes.

Desde el curso 2010-11, la pérdida de efectivos femeninos es importante. Tal es así, que el último curso de referencia tiene una proporción de alumnas matriculadas por debajo de la media nacional (54,4%, todas las universidades; 53,90% universidades

públicas). Al igual que sucede con la proporción de alumnas egresadas. En el curso 2013-14, casi el 43% de los que finalizan estudios universitarios en la ULE son mujeres, cifra muy por debajo de la media nacional, 57,3%.

La explicación a este dato no sólo está en lo apuntado anteriormente, sino que se suman otros condicionantes. La oferta educativa de las universidades privadas, tanto dentro como fuera de la región, resulta cada vez más atractiva.

Estas universidades tienen mayor afluencia de alumnado femenino que masculino, debido al tipo de estudios que ofertan y a la sobreprotección de los padres hacia las hijas. A ello hay que añadir las expectativas de encontrar empleo. La crisis económica, especialmente dramática en la provincia, ha podido desincentivar a las chicas hacia las universidades presenciales.

Ellas y sus familias confían en su sentido de la responsabilidad para cursar una titulación universitaria en universidades a distancia. No podemos obviar la importancia que ha adquirido la educación superior no universitaria, con probabilidades de encontrar empleo, en algunas ramas, más elevadas que con un título universitario. Confiamos en que, dentro de las familias, no haya que elegir en qué descendiente hay que invertir y que la elección se decante a favor de los hijos.

La tabla 24 nos muestra la disparidad entre el alumnado y el profesorado femenino de la ULE. Las proporciones se van acercando en los últimos cursos, no tanto por el incremento de profesoras, sino por el considerable descenso de alumnas.

Hagamos un análisis más exhaustivo de los datos del profesorado de la ULE, de los diez últimos cursos, en los que podemos contemplar la incidencia de la LOU y la LOMLOU. El período analizado comprenderá desde al curso 2004-05 hasta el curso 2013-14. Dedicaremos el siguiente capítulo a conocer al situación de las catedráticas y los catedráticos de la universidad, por lo que en este no profundizaremos en esta categoría.

**Tabla 25. Distribución del PDI de la ULE**

| | Funcionarios | | Contratados | |
|---|---|---|---|---|
| **Curso académico** | **% Mujeres** | **% Hombres** | **% Mujeres** | **% Hombres** |
| 2004-2005 | 26,75 | 39,91 | 12,75 | 20,59 |
| 2005-2006 | 26,72 | 39,66 | 13,04 | 20,57 |
| 2006-2007 | 26,49 | 39,06 | 13,19 | 21,26 |
| 2007-2008 | 26,21 | 38,63 | 13,16 | 22 |
| 2008-2009 | 25,53 | 37,28 | 14,69 | 22,49 |
| 2009-2010 | 25,74 | 36,76 | 17,34 | 20,16 |
| 2010-2011 | 26,74 | 36,96 | 16,41 | 19,78 |
| 2011-2012 | 27,49 | 37,54 | 15,68 | 19,22 |
| 2012-2013 | 26,42 | 35,49 | 16,44 | 21,66 |
| 2013-2014 | 27,76 | 37,21 | 16,36 | 18,54 |

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte*

La tabla 25 nos muestra la proporción del profesorado de la ULE en función de su situación administrativa y por sexo. La proporción de profesores, tanto del cuerpo de funcionarios docentes, como de contratados, es mayor que la de profesoras. Aunque se va acortando la distancia entre hombres y mujeres en las dos situaciones, sin embargo es mayor la diferencia entre el profesorado masculino funcionario y el femenino.

**Tabla 26. Evolución del profesorado funcionario de la ULE**

| Curso académico | % Mujeres | % Hombres | % Total PDI |
|---|---|---|---|
| 2004-2005 | 40,13 | 59,87 | 66,67 |
| 2005-2006 | 40,25 | 59,75 | 66,38 |
| 2006-2007 | 40,41 | 59,59 | 65,55 |
| 2007-2008 | 40,41 | 59,59 | 64,83 |
| 2008-2009 | 40,64 | 59,36 | 62,82 |
| 2009-2010 | 41,18 | 58,82 | 62,5 |
| 2010-2011 | 41,98 | 58,02 | 63,69 |
| 2011-2012 | 42,27 | 57,73 | 65,01 |
| 2012-2013 | 42,66 | 57,34 | 61,90 |
| 2013-2014 | 42,71 | 57,29 | 64,97 |

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*

Recordamos que la LOU establece que el porcentaje de profesorado funcionario no puede estar por debajo del 51% del PDI. En el caso de la Universidad de León, supera ampliamente lo requerido en la norma. Observamos altibajos en las proporciones, pero sin bajar del 62% del total. Si atendemos a la distribución de los cuerpos docentes funcionarios por sexo, podemos hablar de paridad a lo largo de todos los cursos académicos. Se ha incrementado ligeramente la proporción de profesoras funcionarias y ha descendido, también ligeramente, la de profesores. El volumen de profesoras funcionarias es mayor que el volumen medio de las universidades públicas españolas.

A lo largo de los diez cursos encontramos algunas curiosidades entre el profesorado funcionario. Hasta el curso 2008-09, la distribución por categorías docentes era: Titulares de Universidad, Titulares de Escuela Universitaria y Catedráticos de Universidad. A partir de ese momento, la categoría de Catedráticos de Universidad ocupa el segundo lugar y la de Titulares de Escuela Universitaria el tercero. Entre el profesorado masculino, las categorías docentes más frecuentadas, a lo largo de todo el período, son: Titulares de Universidad, Catedráticos de Universidad y Titulares de Escuela Universitaria. Entre el profesorado femenino se producen algunos cambios. Hasta el curso 2007-08, las categorías más frecuentadas son: Titulares de Universidad, Titulares de Escuela Universitaria y Catedráticos de Escuela Universitaria. A partir de ese momento, la tercera categoría más frecuentada es la de Catedráticos de Universidad. El cuerpo docente de Catedráticos de Escuela Universitaria es el que más ve mermados sus efectivos en estos cursos. Consideramos que la posibilidad que otorga la LOMLOU de integrarse en el cuerpo de Titulares de Universidad, o de promocionar al cuerpo de Catedráticos de Universidad, es aprovechada por las profesoras.

Observando la distribución de las profesoras entre los diferentes cuerpos docentes verificamos su presencia en las Escuelas Universitarias en la Universidad de León, al igual que sucede en el ámbito nacional. Estos centros han concentrado mucha docencia, facilitando la entrada y promoción de las mujeres. Como ya se ha dicho, los centros universitarios también están jerarquizados, siendo las Escuelas Universitarias no técnicas las menos atractivas para el profesorado masculino. Y la Universidad de León ha contado con un buen número de este tipo de centros, atendiendo a un volumen

importante de alumnado: Magisterio, Empresariales, Relaciones Laborales, Enfermería, etc.

**Tabla 27. Evolución del profesorado contratado de la ULE**

| Curso académico | % Mujeres | % Hombres | % Total PDI |
|---|---|---|---|
| 2004-2005 | 38,22 | 61,78 | 33,33 |
| 2005-2006 | 38,79 | 61,21 | 33,62 |
| 2006-2007 | 38,30 | 61,70 | 34,45 |
| 2007-2008 | 37,42 | 62,58 | 35,17 |
| 2008-2009 | 39,51 | 60,49 | 37,18 |
| 2009-2010 | 46,22 | 53,78 | 37,5 |
| 2010-2011 | 45,34 | 54,66 | 36,31 |
| 2011-2012 | 44,94 | 55,06 | 34,99 |
| 2012-2013 | 43,14 | 56,86 | 38,10 |
| 2013-2014 | 46,87 | 53,13 | 35,03 |

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*

La LOMLOU prevé que el profesorado contratado no supere el 49% del PDI de la universidad. Como se refleja en la tabla, a lo largo de los diez últimos cursos, en la Universidad de León, no ha llegado al 40%. El porcentaje de profesoras contratadas en esta universidad es más elevado que la media nacional. Hasta el curso 2008-09 conviven las figuras de contratación de profesorado de la LOMLOU y pre-LOMLOU. La categoría de Profesor Asociado es la modal en todo el período. Como señalan Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez (2001), la LRU trata de acabar con la precariedad laboral del profesorado universitario. A través de diversas estrategias, incorpora a los Profesores No Numerarios (PNN). Pero crea otra figura, Profesor Asociado, que en la práctica es sinónimo de precariedad docente universitaria.

Esta figura se ha ido incorporando en las sucesivas leyes universitarias. Se trata de un profesorado temporal, a tiempo parcial y de bajo coste. Hay más profesorado en esta categoría que en la suma de las categorías laborales restantes. Se nutre principalmente de varones, como puede verse en la tabla 27. Se trata de profesionales que dedican unas horas a la universidad para enseñar en base a su experiencia.

Estamos hablando de una segunda actividad. Puesto que la mayoría de las mujeres ya tienen una doble jornada, no disponen de tiempo para más actividades. La segunda figura de contratación laboral más frecuentada, en los últimos cursos, es la de Contratado Doctor, seguida de Colaborador. Este orden se invirtió desde el curso 2008-09. La LOMLOU permite que los Colaboradores doctores puedan optar a Contratado Doctor, una vez defendida la tesis doctoral. De hecho la figura de Colaborador aparece en la LOU y desaparece con la modificación de la misma. Profesores y profesoras laborales siguen la misma tendencia que en conjunto: Asociado, Contratado Doctor y Colaborador.

Veamos mejor cómo se distribuye el PDI de la ULE por sexo y categoría de personal:

**Tabla 28. PDI de la ULE por sexo y categoría de personal. Curso 2013-2014**

| | Mujeres | % Mujeres | Hombres | % Hombres | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **PDI** | **364** | **44,11** | **461** | **55,89** | **825** |
| **Funcionarios** | **229** | **42,71** | **307** | **57,29** | **536** |
| CU | 20 | 20,41 | 78 | 79,59 | 98 |
| TU | 175 | 50 | 175 | 50 | 350 |
| CEU | 4 | 16,67 | 20 | 83,33 | 24 |
| TEU | 30 | 46,87 | 34 | 53,13 | 64 |
| Otros funcion. | | | | | |
| **Contratados** | **135** | **46,87** | **153** | **53,13** | **288** |
| Ayudante | 2 | 50 | 2 | 50 | 4 |
| Ayudante Doc. | 11 | 57,88 | 8 | 42,12 | 19 |
| Contrat. Doc. | 29 | 55,77 | 23 | 44,23 | 52 |
| Colaborador | 25 | 62,5 | 15 | 37,5 | 40 |
| Asociado | 68 | 39,31 | 105 | 60,69 | 173 |
| As. CC. Salud | | | | | |
| Sustitutos | | | | | |
| Visitantes | | | | | |
| Otros Contrat. | | | | | |
| Eméritos | | | 1 | 100 | 1 |

*Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*

Por ramas de enseñanza, el profesorado de la Universidad de León se distribuye: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura, y Artes y Humanidades. Porcentualmente, en el curso 2013-14, el profesorado se distribuía: Ciencias Sociales y Jurídicas, 30,17%; Ciencias, 24,85%; Ciencias de la Salud, 17,70%; Ingeniería y Arquitectura, 15,76%; y Artes y Humanidades, 11,52%. En el transcurso de los tres últimos cursos se ha ido perdiendo profesorado en todas las ramas de conocimiento, excepto en Ciencias de la Salud, en la que se ha ido incrementando levemente. Las profesoras se reparten: Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias, e Ingeniería y Arquitectura. En Ciencias Sociales y Jurídicas, y en Artes y Humanidades se ha incrementado el porcentaje de profesoras, con respecto al profesorado de dichas ramas. En Ciencias de la Salud disminuyó considerablemente del curso 2011-12 al siguiente, para repuntar ligeramente en el 2013-14. En Ciencias la proporción de profesoras desciende curso a curso. En Ingeniería y Arquitectura, las profesoras siguen siendo una minoría. Vamos a poner cifras a la presencia femenina por rama de conocimiento, para el curso 2013-14: Ciencias de la Salud, 54,78%; Artes y Humanidades, 51,57%; Ciencias Sociales y Jurídicas, 50,20%; Ciencias, 40,48%; e Ingeniería y Arquitectura, 20,76%. El orden de las ramas de enseñanza se invierte: hay más profesoras en las que tradicionalmente están feminizadas. Esta tendencia es similar a la anotada por Mª del Pino Lecuona Naranjo (2005), investigadora principal, del estudio sobre el profesorado de las universidades de Castilla y León, del que ya hemos hecho algunos apuntes, sobre las universidades públicas de esta comunidad. Situación similar al resto de las universidades españolas.

La distribución del alumnado matriculado Grado, Máster, primero y segundo ciclo de las titulaciones a extinguir, en de la Universidad de León, por ramas de enseñanza, en los tres últimos cursos, se distribuye: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias, y Artes y Humanidades. A lo largo de este tiempo, todas las ramas de conocimiento han perdido alumnado, excepto Ingeniería y Arquitectura, que en el último curso se ha puesto casi a la par de Ciencias Sociales y Jurídicas, con más del 36% del alumnado. Las alumnas se reparten de la siguiente forma: Ciencias de la Salud, Ciencias, Artes y Humanidades, Ciencias

Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura. Estas elecciones por parte del alumnado femenino de nuestra universidad están dentro de la tendencia, a nivel nacional e internacional. Hernández Martín, García-Valcárce y Sánchez Gómez (2004) señalan que las estudiantes prefieren acceder a las titulaciones catalogadas como "blandas", mientras que los estudiantes cursan carreras "duras", incluidas dentro de la Ciencia y la Tecnología. Otra característica que tienen las titulaciones masculinas, según las autoras, es que permiten acceder a puestos de trabajo de mayor prestigio social o que tienen muchas posibilidades de promoción. De ahí, sus inclinaciones hacia estudios de tipo técnico y/o de aquellos asociados a profesiones liberales. Esta última característica está relacionada con la remuneración económica: la inclinación hacia determinados estudios que el ejercicio profesional reporta un buen salario. Es lo que Fátima Arranz Lozano (2004, p. 225) denomina *discriminación territorial o jerárquica:* las mujeres se dirigen hacia las carreras calificadas como femeninas.

Resumimos los datos del curso 2013-14, en la siguiente tabla, comparando la proporción de profesoras y alumnas por ramas de conocimiento.

**Tabla 29. Proporción de alumnas y profesoras por rama de enseñanza en la ULE. Curso 2013-14**

| Rama de enseñanza | % Profesoras | % Alumnas |
|---|---|---|
| **Ciencias Sociales y Jurídicas** | 50,20 | 57,87 |
| **Ingeniería y Arquitectura** | 20,76 | 23,85 |
| **Artes y Humanidades** | 51,57 | 59,83 |
| **Ciencias de la Salud** | 54,78 | 73,57 |
| **Ciencias** | 40,48 | 63,38 |

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*

La Universidad de León tiene un comportamiento similar al resto de las universidades públicas del país: las ramas de conocimiento que tienen más alumnas matriculadas, no son las que tienen mayor proporción de profesorado femenino. Es más, cuanto más feminizado está el alumnado, menor proporción de profesoras. Es indicativo el caso de Ciencias de la Salud, en el que más del 70% del alumnado es femenino y sólo lo es algo más de la mitad del profesorado. En el otro extremo está

Ingeniería y Arquitectura, donde hay más concordancia entre el alumnado y el profesorado. La situación de esta rama de conocimiento puede considerarse como excepcional en la ULE porque se han implantado titulaciones nuevas que han favorecido la entrada de profesoras. Además, como ya señalamos en la segunda parte de este trabajo, el ejercicio profesional de estas titulaciones ha sido tradicionalmente discriminatorio para las mujeres, siendo la enseñanza el refugio de muchas de ellas. A ello hay que añadir que la remuneración universitaria no resulta atractiva para estos profesionales.

## 5.3. LAS CATEDRÁTICAS Y LOS CATEDRÁTICOS DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN.

### 5.3.1. Algunas reflexiones sobre las trayectorias laborales según el género

No es fácil distinguir entre carrera y trayectoria profesional o laboral cuando se analiza la experiencia de las mujeres, concretamente en la Universidad. No es fácil porque el espacio público está definido por y para los varones. La ciencia, el conocimiento, han sido y son patrimonio masculino, siendo las mujeres meras intrusas en un mundo que no les corresponde. Pero la Universidad se percibe como un espacio igualitario, en el que prima el esfuerzo, el trabajo, los méritos. Como ya hemos visto, los diferentes estudios realizados, en las universidades españolas, muestran que la comunidad universitaria no tiene conciencia de la existencia de discriminación en su entorno. Y esta percepción es compartida por las alumnas y las profesoras, especialmente las más jóvenes. Y, como nos recuerda Fátima Arranz Lozano (2004), esa transmisión de la Universidad como espacio neutro, igualitario, es interiorizada de tal forma que las propias mujeres aceptan, sin ser conscientes de ello, las prácticas discriminatorias que en él se producen. Pero ha habido y hay mujeres en la academia que reflexionan sobre su trayectoria profesional y se cuestionan si ésta hubiera sido la misma de no ser mujeres. Relatamos el caso que más repercusión ha tenido y que se difundió a través de Internet en 1999. El hecho tiene lugar en el Massachusetts Institute

of Technology (MIT) en 1994: tres profesoras "senior" de ciencias hablan sobre sus trayectorias laborales en el Instituto, llegando a la conclusión de que la variable género ha podido influir en la calidad de sus carreras profesionales, de forma diferente a como lo ha hecho en el caso de sus colegas varones. Investigaron científicamente sobre ello para contrastar su hipótesis y pudieron verificarla: sólo había 15 profesoras titulares en los seis departamentos del School of Science frente a 194 profesores varones y, estos datos habían permanecido prácticamente inalterables durante los últimos veinte años. Además verificaron otras discriminaciones como la segregación vertical, la salarial, etc. Se trataba de un caso claro de discriminación hacia las mujeres. En Estados Unidos, desde los años sesenta, se han puesto en marcha, en todas las universidades, políticas de acción positiva a favor de las minorías del país. Decidieron intervenir y ponerlo en conocimiento de los órganos universitarios y de la opinión pública, con el fin de transformar las estructuras universitarias. La propuesta fue bien acogida por la máxima autoridad académica del centro, quien impulsó la creación de comités de comités de seguimiento del problema y la implementación de las acciones positivas compensatorias. A partir de este momento, en una buena parte de las universidades norteamericanas se indaga y se explora estadísticamente las carreras profesionales del profesorado masculino y femenino con el fin de detectar posibles desigualdades e intervenir en su solución. Una vez que se da a conocer esta situación en los campus norteamericanos, aparecen estudios realizados en las universidades europeas, con resultados similares. Incluso en países donde el principio de igualdad de oportunidades forma parte de su identidad, y donde la paridad en la representación política es una realidad. Es el caso de Suecia, donde la segregación horizontal y vertical que sufren las profesoras universitarias es similar a la que viven las profesoras españolas.

Mª José Alonso Sánchez (2001, pp. 69-75) considera que la carrera hace referencia a la historia laboral de una persona, mientras que la trayectoria hace referencia a la historia laboral de un grupo de personas, es decir, se trata de una biografía laboral. Las carreras y las trayectorias profesionales se realizan dentro de las organizaciones, con una organización del trabajo burocratizada. Así se entiende por carrera y trayectoria laboral una sucesión jerárquica ascendente de puestos o categorías de trabajo dentro de una organización formal. Pero esta concepción de carrera profesional lineal puede

explicar la biografía laboral de los varones, pero no de las mujeres. Se trata de un modelo que prima el trabajo remunerado, olvidando el ámbito doméstico. Y es, precisamente, este espacio y las actividades de cuidados los que influyen en las expectativas y las carreras laborales de las mujeres.

Por su parte, Lucila Finkel (1999, pp. 209-212), en su análisis sobre las profesiones, considera importante el análisis de las carreras laborales en función del género. Formalmente, las mujeres pueden acceder a cualquier profesión, pero existen mecanismos sutiles de discriminación que impiden que puedan acceder a las categorías laborales superiores, relacionadas con el poder: el techo de cristal. Ofrece tres tipos de explicaciones para lograr entender las razones que impiden a las mujeres romper ese techo de cristal:

1) Las diferentes formas de socializar a niños y niñas influyen, por un lado, en la elección de estudios y en las expectativas profesionales. Y, por otro lado, en el desigual reparto del trabajo doméstico, siendo las mujeres las que mayoritariamente se encargan del mismo. Esto se traduce en la doble jornada: se ven obligadas a combinar el trabajo remunerado con el no remunerado. Estas profesionales deben competir con colegas varones que tienen la ayuda "de detrás del telón": tienen la ayuda de las esposas que, en algunos casos, no trabajan fuera de casa. Estos varones profesionales disfrutan de los beneficios de la carrera de "dos personas" en la que está implicada la pareja. Si al género añadimos otras variables como la etnia, el estado civil, tener hijos, todas ellas contribuyen a explicar la segregación ocupacional de las mujeres en las organizaciones formales.

2) El modelo tradicional de trabajo vigente en las organizaciones discrimina a las mujeres. Ascender en la escala jerárquica implica más tiempo y dedicación por parte del trabajador: viajes, largas jornadas de trabajo, llevarse trabajo a casa, etc. Estos requerimientos adicionales son todavía más difíciles de hacer compatibles con la vida familiar. Además la máxima dedicación a la carrera profesional suele coincidir en las edades intermedias, que en el caso de las mujeres es la etapa de crianza y cuidado de los hijos. Sin embargo, todavía, la cultura empresarial no ha

cambiado en este sentido. Hay otras formas de organizar el trabajo para no perjudicar la promoción profesional de las mujeres: horarios flexibles, escuelas infantiles en los centros de trabajo, política de luces apagadas, etc.

3) El patriarcado es una organización social que discrimina a las mujeres, asignándoles ocupaciones o profesiones específicas. El patriarcado utiliza las profesiones como una estrategia de cierre social, monopolizándolas, o algunas de ellas, para ejercer el poder sobre las mujeres. Entendemos por cierre social cualquier proceso mediante el cual los grupos sociales tratan de mantener el control sobre los recursos, limitando el acceso a ellos. El cierre social profesional implica dos procesos:

a) La *exclusión* de las mujeres de determinadas profesiones, concentrándolas en ocupaciones muy concretas, con menor reconocimiento social y bajo el control masculino. Dentro de la universidad a las mujeres se las excluye de determinadas ramas de conocimiento y de las posiciones de poder y privilegio.

b) La *usurpación* es una respuesta de los menos privilegiados, en este caso las mujeres, que fuerzan la entrada en las profesiones, o en determinadas profesiones, obteniendo credenciales universitarias.

Estos dos procesos pueden emplearse simultáneamente en determinadas circunstancias, el doble cierre o el *cierre dual:* una vez que las mujeres han entrado en una profesión impiden el intrusismo exterior.

### 5.3.2. Descripción de las catedráticas y los catedráticos de la Universidad de León

En este epígrafe haremos una fotografía de la élite académica de la universidad: qué funciones tiene, cuántos individuos la componen, en qué departamentos se encuentran, en qué áreas de conocimiento están, etc.

La LOMLOU establece que el cuerpo de Catedráticos de Universidad, al igual que el de Titulares de Universidad, tiene plena capacidad docente e investigadora. Está sujeto a los derechos y deberes que contempla el Estatuto de la Universidad de León. Pero, además, los Catedráticos de Universidad podrán ser elegidos como presidentes de las comisiones de los concursos de acceso para habilitados, cumpliendo los requisitos establecidos por la ley y el Estatuto. Igualmente el Art. 71 del Estatuto determina que las Comisiones de Reclamaciones estarán formadas por siete catedráticos: tres pertenecientes a Áreas de las Ciencias de la Naturaleza y Técnicas y tres a las Áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, el séptimo a cualquiera de ellas. Asimismo deben contar con tres quinquenios de actividad docente y tres sexenios de actividad investigadora. Estas comisiones son elegidas por el Claustro por un período de cuatro años, pudiendo ser reelegidos una vez más de manera consecutiva. Como ya hemos señalad anteriormente, es necesario pertenecer al cuerpo de Catedráticos de Universidad para presentarse y ser elegido Rector de la Universidad de León.

Como podemos apreciar, pertenecer a este cuerpo faculta para tomar decisiones y ejercer el poder académico, en un primer momento, y para estar más cerca del poder, en mayúsculas, después. Esta reflexión ya la hemos argumentado en la segunda parte de esta tesis.

#### 5.3.2.1. ¿Cuántas y cuántos son?

Como hemos señalado reiteradamente, hay disparidad de datos en función de la fuente consultada. Para esta parte del trabajo utilizaremos los datos proporcionados por la Universidad de León. En el siguiente gráfico, vemos la evolución del número de catedráticas y catedráticos de la Universidad de León. Recordamos que esta universidad fue creada en el año 1979, y al año siguiente había 35 Catedráticos de Universidad, mientras que la primera mujer que accede a la categoría lo hará en 1984. Sorprende que hasta este año había, prácticamente, el mismo número de profesores Titulares de Universidad que de catedráticos. Así en 1980, por cada titular había un catedrático, y en 1984, por cada 1,2 profesores titulares había 1 catedrático. Sin

embargo, de 13 profesoras titulares hay una catedrática. A lo largo de toda la historia de la Universidad, las profesoras han ido conquistando las cátedras muy lentamente: si en 1984 se conquistó la primera, en 2015 hay 19.

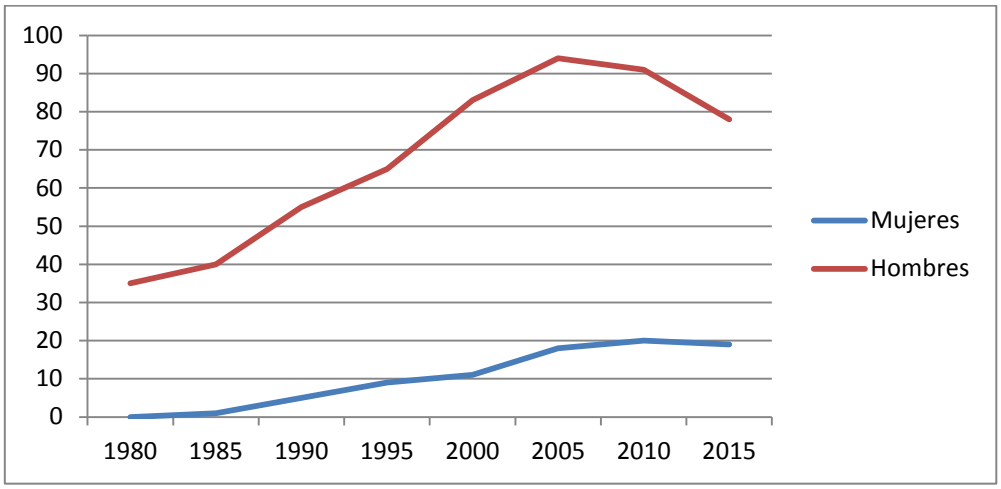
Han pasado treinta años: las catedráticas se han incrementado un 5,26%, mientras que los catedráticos lo han hecho un 47,43%. Volvemos al año 1980, 35 catedráticos y ninguna catedrática. En 2014, 19 catedráticas y 78 catedráticos. ¿Cómo explicar esta asimetría? Uno de los argumentos más utilizados es el de la escasez de profesoras universitarias.

Recordemos que es en los años ochenta cuando se incorporan al mercado laboral las universitarias nacidas en los años cincuenta. Son las hijas de las clases medias españolas, que abren una pequeña fisura en la rígida sociedad patriarcal. Estas profesionales han entrado en el ámbito público para quedarse. En el conjunto de las universidades españolas, en el curso 1979-80, sólo el 4,5% de las cátedras de universidad estaban ocupadas por mujeres.

Otro de los argumentos es la propia historia de la universidad y la necesidad de institucionalizarse. La creación de la Universidad de León ayudó a que una parte del profesorado, en situación de precariedad en la Universidad de Oviedo, pudiera optar a la estabilidad.

Otra parte de este profesorado tuvo la oportunidad de promocionar. Se ha hablado mucho del sistema de oposición para acceder a la universidad pública española en esos años. Se le adjudican criterios de objetividad, transparencia, igualdad de oportunidades, etc. Sin embargo, con la ley de 1943, la universidad española estaba en manos de los catedráticos, un cuerpo masculino y con mucho poder. Todo hace presagiar que compartir ese poder con las recién llegadas no estaba dentro de su ideario. En el caso de la recién estrenada Universidad de León, era importante, para ese poder, conquistar nuevos territorios.

**Gráfico 1. Evolución por género del número de Catedráticos de la Universidad de León**




*Fuente: Elaboración propia. Datos de la ULE, del INE y del MECD.*

Como puede apreciarse en la gráfica, es a partir del año 1998 cuando el número de catedráticas pasa de la decena, alcanzando el número más elevado en el 2011: 23 mujeres catedráticas, manteniéndose el siguiente curso, para descender después. Revisemos estos valores absolutos con sus correspondientes valores relativos y comparándolos con los de ámbito nacional[54]:

**Tabla 30. Evolución de la proporción de catedráticas**

| Año | % catedráticas ULE | % Total catedráticas |
|---|---|---|
| 1980 | 0 | 4,5 |
| 1985 | 2,22 | 7 |
| 1990 | 8,33 | 12,5 |
| 1995 | 12,15 | 13,23 |
| 2000 | 13,40 | 15,1 |
| 2005 | 16,06 | 13,8 |
| 2010 | 17,31 | 16,8 |
| 2014 | 19,59 | 20,7 |

*Fuente: Elaboración propia. Datos de la ULE, del INE y del MECD*

[54] Los datos de la Universidad de León están referidos a años naturales, mientras que los de ámbito nacional lo están por cursos académicos. Tomamos éstos como referencia, conscientes del margen de error en el que incurrimos. Por ejemplo, comparamos el dato de 1980 de la ULE con el del curso 1979-80 de las universidades españolas.

La proporción de catedráticas en la ULE ha evolucionado de forma distinta a como lo ha hecho la proporción de catedráticas en las universidades públicas españolas. Hasta el año 1992, esta proporción es inferior a la proporción media de ámbito nacional. Después se iguala, para volver a descender en el año 1995 hasta el año 2002 que comienza a recuperarse, llegando en el año 2012 a alcanzar el 20% de las cátedras.

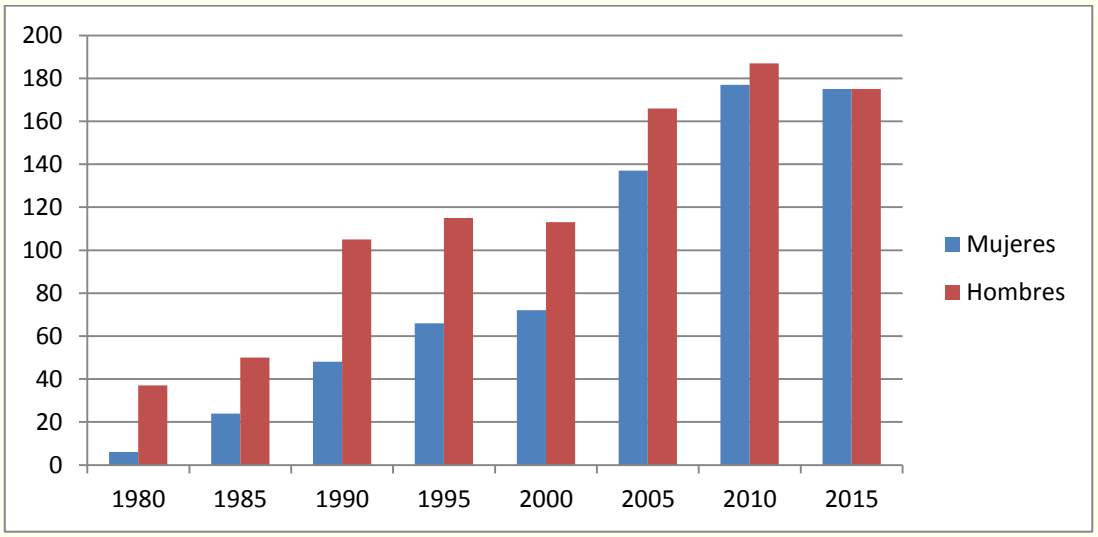
Este ascenso estuvo propiciado por el incremento de profesoras que se produce en la categoría de Titulares de Universidad. A partir de entonces comienza, de nuevo, el descenso. Decimos que esta evolución es distinta porque, a nivel nacional, la evolución ha sido progresiva, curso tras curso.

La entrada de las profesoras en la categoría de Catedráticos de Universidad, se produce, como hemos señalado, en el año 1984, un año después de la aprobación de la LRU. No podemos inferir que las nuevas normativas beneficiaran especialmente a las profesoras de la Universidad de León. Hasta el año 90, el número de catedráticas fluctuó entre una y dos. A partir del año 2001, con la LOU, se supera la cifra de la docena, alcanzando el techo de 23 catedráticas en 2011 y 2012 para descender de nuevo vigente la LOMLOU.

Pongamos en relación la categoría de Titulares de Universidad con la de Catedráticos de Universidad para conocer, la proporcionalidad al respecto. El cuerpo de Catedráticos de Universidad se ha nutrido y se nutre fundamentalmente del cuerpo de Titulares de Universidad, aunque, desde el cuerpo de Catedráticos de Escuela Universitaria también se puede acceder.

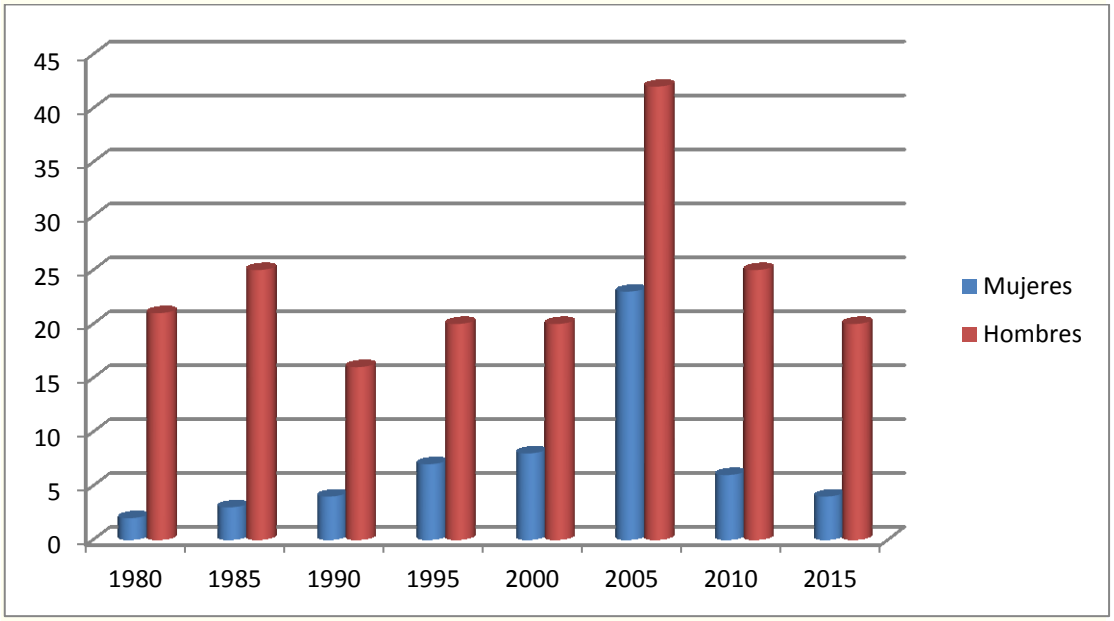
Hasta el año 2002 en la categoría docente de Titular de Universidad no se alcanza la paridad entre las mujeres y los hombres. Este hecho no se produce en la categoría de Catedrático de Escuela Universitaria, donde las profesoras han estado y siguen estando infrarrepresentadas. En el año 2005 llegan a su cota máxima, con un 35,37% del profesorado de este escalafón.

**Gráfico 2. Evolución por género del número de Titulares de Universidad de la ULE**




*Fuente: Elaboración propia. Datos de la ULE, del INE y del MECD*

**Gráfico 3. Evolución por género del número de Catedráticos de Escuela Universitaria de la ULE**

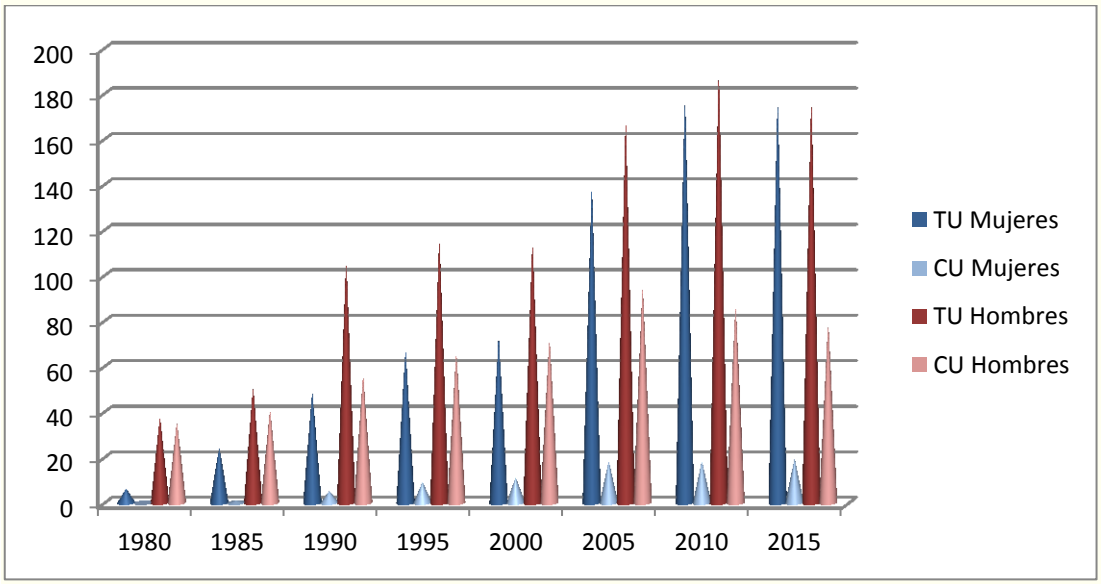



*Fuente: Elaboración propia. Datos de la ULE, del INE y del MECD*

La desaparición en la LOU de las figuras de Catedrático de Escuela Universitaria y de Titular de Escuela Universitaria, ha facilitado que la categoría docente de Titular de Universidad se haya incrementado, quedando las categorías de la LRU prácticamente como testimoniales. En la actualidad en nuestra universidad hay un total de 24 personas (20 profesores y 4 profesoras) como Catedráticos de Escuela Universitaria.

En el gráfico 4 podemos observar la evolución de profesores y profesoras en las categorías de Catedrático y Titular de Universidad. Si bien el número de mujeres y hombres entre los titulares se ha equiparado, no sucede lo mismo en el caso de las cátedras. Lo que nos lleva a rechazar el argumento de que cuando las mujeres llegaran a formar la masa crítica necesaria, optarían a la cátedra igual que los profesores. Pongamos algunas cifras: en 1980, por cada 1,05 profesores titulares había 1 catedrático. Sin embargo, por cada 6 profesoras titulares no había ninguna catedrática. Cinco años más tarde, en 1985, por cada 1,25 profesores titulares 1 tenía la cátedra, mientras que por cada 24 profesoras titulares 1 gozaba del estatus de la cátedra.

**Gráfico 4. Evolución por género del número de Titulares y Catedráticos de Universidad de la ULE**




*Fuente: Elaboración propia. Datos de la ULE, del INE y del MECD.*

Para que no ser acusadas de demagogia, revisemos los datos correspondientes a los cursos en los que la paridad entre el profesorado titular de universidad se había alcanzado. Por seguir la serie utilizada, en 2005, por cada 1,76 titulares varones uno era catedrático, mientras que por cada 7,60 titulares mujeres había una catedrática. Esta situación ya se puso de manifiesto en la publicación en 2007 de *Académicas en cifras,* por parte de la Unidad de Mujeres y Ciencia. En 2010, la ULE contaba con una catedrática por cada 9,82 profesoras titulares, y contaba con un catedrático por cada 2,16 titulares. En este momento el profesorado Titular de Universidad se reparte al 50% por género. Sin embargo, las cátedras siguen costando más a las mujeres que a los varones: por cada 2,22 varones titulares una cátedra mientras que para que una profesora llegue a la cima académica se necesitan 9,20 titulares. Estamos en la misma proporción, aproximadamente, de 1990 cuando las profesoras titulares representaban poco más del 31% de esta categoría docente. Las distancias entre mujeres y hombres no se acortan. Este es un indicador más de la existencia de otros factores que impiden la promoción del profesorado femenino en la Universidad de León, al igual que sucede en el ámbito nacional. Como escribe Pilar Ballarín en un reciente artículo (2015, p. 20), parece que la vieja estructura feudal universitaria se resiste cuando las mujeres empujan.

#### 5.3.2.2. Distribución por Departamentos

El Estatuto de la Universidad de León, en su Art. 17.1, establece que los Departamentos pueden estar constituidos por un Áreas de conocimiento o por varias Áreas de conocimiento con afinidad científica. A continuación, mostraremos la distribución de los catedráticos y catedráticas por Departamento y Área de conocimiento[55]:

[55] Para facilitar la lectura de la relación de Departamentos y sus correspondientes Áreas de Conocimiento, se ha utilizado la siguiente regla: el número en color negro se refiere al total del profesorado en el cuerpo de catedráticos; el número en rojo son los profesores que pertenecen a dicho cuerpo y el número en verde se refiere a las profesoras. M son mujeres y H hombres.

- **Departamento de Biodiversidad y Gestión Ambiental** 4 (3+1)
  - Antropología Física
  - Botánica H
  - Ecología H
  - Zoología M H
- **Departamento de Biología Molecular** 10 (8+2)
  - Biología Celular H M H
  - Bioquímica y Biología Molecular M H H H
  - Genética H
  - Microbiología H H
- **Departamento de Ciencias Biomédicas** 8 (4+4)
  - Farmacología H M
  - Fisiología H M H M
  - Medicina Preventiva y Salud Pública
  - Toxicología H M
- **Departamento de Derecho Privado y de la Empresa** 5 (3+2)
  - Derecho Civil H
  - Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social H M
  - Derecho Internacional Privado
  - Derecho Mercantil M
  - Derecho Romano
  - Historia del Derecho y de las Instituciones H
- **Departamento de Derecho Público** 7 (5+2)
  - Derecho Administrativo M H H
  - Derecho Constitucional
  - Derecho Eclesiástico de Estado
  - Derecho Financiero y Tributario
  - Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales H
  - Derecho Penal H
  - Derecho Procesal M
  - Filosofía del Derecho H

- **Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación** 1 (0+1)
  - Dibujo
  - Didáctica de la Expresión Corporal
  - Didáctica de la Expresión Musical
  - Didáctica de la Expresión Plástica
  - Didáctica de las Ciencias Experimentales
  - Didáctica y Organización Escolar M
  - Teoría e Historia de la Educación
- **Departamento de Dirección y Economía de la Empresa** 5 (5+0)
  - Comercialización e Investigación de Mercados H
  - Economía Financiera y Contabilidad H H H
  - Organización de Empresas H
- **Departamento de Economía y Estadística**
  - Economía Aplicada
  - Estadística e Investigación Operativa
  - Fundamentos del Análisis Económico
- **Departamento de Educación Física y Deportiva** 2 (1+1)
  - Educación Física y Deportiva M H
- **Departamento de Enfermería y Fisioterapia**
  - Enfermería
  - Fisioterapia
- **Departamento de Filología Hispánica y Clásica** 9 (9+0)
  - Didáctica de la Lengua y la Literatura
  - Filología Griega H
  - Filología Latina H
  - Lengua Española H H
  - Lingüística General H
  - Literatura Española H H H
  - Teoría de la Literatura y Literatura Comparada H

- **Departamento de Filología Moderna** 2 (1+1)
  - Filología Francesa
  - Filología Inglesa H M
  - Traducción e Interpretación
- **Departamento de Geografía y Geología** 1 (1+0)
  - Análisis Geográfico Regional
  - Geodinámica Externa
  - Geografía Física
  - Geografía Humana H
  - Paleontología
- **Departamento de Higiene y Tecnología de los Alimentos** 4 (2+2)
  - Nutrición y Bromatología M M H H
  - Tecnología de los Alimentos
- **Departamento de Historia** 3 (3+0)
  - Antropología Social
  - Arqueología
  - Historia Antigua
  - Historia Contemporánea
  - Historia de América H
  - Historia Medieval
  - Historia Moderna H
  - Prehistoria H
- **Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Sistemas y Automática** 1 (1+0)
  - Ingeniería de Sistemas y Automática H
  - Ingeniería Eléctrica
- **Departamento de Ingeniería y Ciencias Agrarias** 3 (2+1)
  - Economía, Sociología y Política Agraria
  - Edafología y Química Agrícola H
  - Fisiología Vegetal M
  - Ingeniería Agroforestal H
  - Producción Vegetal

- **Departamento de Ingenierías Mecánica, Informática y Aeroespacial** 1 (1+0)
  - Arquitectura y Tecnología de Computadores
  - Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial
  - Ingeniería Aeroespacial
  - Ingeniería de los Procesos de Fabricación H
  - Ingeniería Mecánica
  - Lenguajes y Sistemas Informáticos
  - Proyectos de Ingeniería
- **Departamento de Matemáticas** 2 (2+0)
  - Álgebra H
  - Análisis Matemático
  - Didáctica de la Matemática
  - Matemática Aplicada H
- **Departamento de Medicina, Cirugía y Anatomía Veterinaria** 5 (5+0)
  - Anatomía y Anatomía Patológicas Comparadas H H
  - Medicina y Cirugía Animal H H H
- **Departamento de Patrimonio Artístico y Documental** 5 (3+2)
  - Biblioteconomía y Documentación
  - Ciencias y Técnicas Historiográficas H H
  - Historia del Arte M M H
- **Departamento de Producción Animal** 5 (5+0)
  - Producción Animal H H H H H
- **Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía** 3 (2+1)
  - Filosofía M
  - Historia del Pensamiento y Movimientos Sociales y Políticos
  - Lógica y Filosofía de la Ciencia
  - Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación H
  - Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico
  - Psicología Evolutiva y de la Educación H
  - Psicología Social

    - Sociología
- **Departamento de Química y Física Aplicadas** 4 (4+0)
    - Física Aplicada H
    - Ingeniería Química H
    - Química Analítica H
    - Química Física H
- **Departamento de Sanidad Animal** 7 (7+0)
    - Inmunología
    - Sanidad Animal H H H H H H H
- **Departamento de Tecnología Minera, Topografía y de Estructuras**
    - Ciencia Materiales e Ingeniería Metalúrgica
    - Explotación de Minas
- Expresión Gráfica en la Ingeniería
- Ingeniería Cartográfica, Geodésica y Fotogrametría
- Máquinas y Motores Térmicos
- Mecánica de los Medios Continuos y Teoría de Estructuras
- Prospección e Investigación Minera

La composición de los Departamentos es muy diversa: algunos están formados por una sola área de conocimiento, mientras que otros pueden llegar a tener ocho. Algunas áreas de un mismo departamento no cuentan con cátedras, mientras que otras son más prolíficas. Incluso hay departamentos cuyas áreas carecen de profesorado en el cuerpo de catedráticos de universidad: Departamento de Economía y Estadística, Departamento de Enfermería y Fisioterapia y el Departamento de Tecnología Minera, Topografía y de Estructuras.

En la siguiente tabla se refleja la proporción de catedráticos y catedráticas por Área de Conocimiento y Departamento. Aquellas áreas y aquellos departamentos que no cuentan con profesorado en esta categoría docente no se relacionan.

**Tabla 31. Proporción de catedráticas y catedráticos por Departamento y Área de Conocimiento**

| Departamento | Área | Hombres | Mujeres | Total catedráticos | Porcentaje hombres | Porcentaje mujeres |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Biodiversidad y Gestión Ambiental | Botánica | 1 | 0 | 4 | 75 | 25 |
| | Ecología | 1 | 0 | | | |
| | Zoología | 1 | 1 | | | |
| Biología Molecular | Biología Celular | 2 | 1 | 10 | 80 | 20 |
| | Bioquímica y Biología Molecular | 3 | 1 | | | |
| | Genética | 1 | 0 | | | |
| | Microbiología | 2 | 0 | | | |
| Ciencias Biomédicas | Farmacología | 1 | 1 | 8 | 50 | 50 |
| | Fisiología | 2 | 2 | | | |
| | Toxicología | 1 | 1 | | | |
| Derecho Privado y de la Empresa | Derecho Civil | 1 | 0 | 5 | 60 | 40 |
| | Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social | 1 | 1 | | | |
| | Derecho Mercantil | 0 | 1 | | | |
| | Historia del Derecho y de las Instituciones | 1 | 0 | | | |
| Derecho Público | Derecho Administrativo | 2 | 1 | 7 | 71,43 | 28,57 |
| | Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales | 1 | 0 | | | |
| | Derecho Penal | 1 | 0 | | | |
| | Derecho Procesal | 0 | 1 | | | |
| | Filosofía del Derecho | 1 | 0 | | | |

| Departamento | Área | Hombres | Mujeres | Total catedráticos | Porcentaje hombres | Porcentaje mujeres |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación | Didáctica y Organización Escolar | 0 | 1 | 1 | 0 | 100 |
| Dirección y Economía de la Empresa | Comercialización e Investigación de Mercados | 1 | 0 | 5 | 100 | 0 |
| | Economía Financiera y Contabilidad | 3 | 0 | | | |
| | Organización de Empresas | 1 | 0 | | | |
| Educación Física y Deportiva | Educación Física y Deportiva | 1 | 1 | 2 | 50 | 50 |
| Filología Hispánica y Clásica | Filología Griega | 1 | 0 | 9 | 100 | 0 |
| | Filología Latina | 1 | 0 | | | |
| | Lengua Española | 2 | 0 | | | |
| | Lingüística General | 1 | 0 | | | |
| | Literatura Española | 3 | 0 | | | |
| | Teoría de la Literatura y Literatura Comparada | 1 | 0 | | | |
| Filología Moderna | Filología Inglesa | 1 | 1 | 2 | 50 | 50 |
| Geografía y Geología | Geografía Humana | 1 | 0 | 1 | 100 | 0 |
| Higiene y Tecnología de los Alimentos | Nutrición y Bromatología | 2 | 2 | 4 | 50 | 50 |
| Historia | Historia de América | 1 | 0 | 3 | 100 | 0 |
| | Historia Moderna | 1 | 0 | | | |
| | Prehistoria | 1 | 0 | | | |
| Ingeniería Eléctrica y de Sistemas y Automática | Ingeniería Eléctrica y de Sistemas y Automática | 1 | 0 | 1 | 100 | 0 |
| Ingeniería y Ciencias Agrarias | Edafología y Química Agrícola | 1 | 0 | 3 | 66,67 | 33,33 |
| | Ingeniería Agroforestal | 1 | 0 | | | |
| | Fisiología Vegetal | | 1 | | | |

| Departamento | Área | Hombres | Mujeres | Total catedráticos | Porcentaje hombres | Porcentaje mujeres |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ingenierías Mecánica, Informática y Aeroespacial | Ingeniería de los Procesos de Fabricación | 1 | 0 | 1 | 100 | 0 |
| Matemáticas | Álgebra | 1 | 0 | 2 | 100 | 0 |
| | Matemática Aplicada | 1 | 0 | | | |
| Medicina, Cirugía y Anatomía Veterinaria | Anatomía y Anatomía Patológicas Comparadas | 2 | 0 | 5 | 100 | 0 |
| | Medicina y Cirugía Animal | 3 | 0 | | | |
| Patrimonio Artístico y Documental | Ciencias y Técnicas Historiográficas | 2 | 0 | 5 | 60 | 40 |
| | Historia del Arte | 1 | 2 | | | |
| Producción Animal | Producción Animal | 5 | 0 | 5 | 100 | 0 |
| Psicología, Sociología y Filosofía | Filosofía | 0 | 1 | 3 | 67,67 | 33,33 |
| | Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación | 1 | 0 | | | |
| | Psicología Evolutiva y de la Educación | 1 | 0 | | | |
| Química y Física Aplicadas | Física Aplicada | 1 | 0 | 4 | 100 | 0 |
| | Ingeniería Química | 1 | 0 | | | |
| | Química Analítica | 1 | 0 | | | |
| | Química Física | 1 | 0 | | | |
| Sanidad Animal | Sanidad Animal | 7 | 0 | 7 | 100 | 0 |

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de 2015 proporcionados por la ULE*

En la Universidad de León hay 23 Departamentos que cuentan con catedráticas y catedráticos entre sus áreas de conocimiento. Hemos hecho una clasificación de los mismos atendiendo a la proporción de catedráticas y catedráticos:

1) Departamentos masculinizados: contabilizamos 16, en los que la proporción de catedráticos es superior al 65%. Biodiversidad y Gestión Ambiental (75%), Biología Molecular (80%), Derecho Público (71,43%), Dirección y Economía de la Empresa (100%), Filología Hispánica y Clásica (100%), Geografía y Geología (100%), Historia (100%), Ingeniería Eléctrica y de Sistemas y Automática (100%), Ingeniería y Ciencias Agrarias (66,67%), Ingeniería Mecánica, Informática y Aeroespacial (100%), Matemáticas (100%), Medicina, Cirugía y Anatomía Veterinaria (100%), Producción Animal (100%), Psicología, Sociología y Filosofía (66,67%), Química y Física Aplicadas (100%), y Sanidad Animal (100%).

2) Departamentos feminizados: contamos con uno, Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación (100%). Este departamento cuenta con siete áreas de conocimiento y sólo hay una cátedra, en una de las áreas, ocupada por una profesora.

3) Departamentos paritarios: son seis y la proporción de cada sexo está entre el 40% y el 60%. Excepto en los casos en los que el reparto de cátedras es al 50%, siempre son el 60% los varones y el 40% las mujeres. Ciencias Biomédicas (50%/50%), Derecho Privado y de la Empresa (60%/40%), Educación Física y Deportiva (50%/50%), Filología Moderna (50%/50%), Higiene y Tecnología de los Alimentos (50%/50%), y Patrimonio Artístico y Documental (60%/40%).

La distribución de las cátedras en la Universidad de León adopta la misma tendencia que a nivel nacional. No son las áreas, consideradas de "letras" donde hay más mujeres. Ejemplo de ello pueden ser los casos de los Departamentos de Filología Hispánica y Clásica, o el Departamento de Historia, en los que no hay ninguna catedrática.

No es posible conocer la distribución de las cátedras por sexo y Rama de Enseñanza. Podemos señalar que poco más de un tercio del cuerpo de catedráticos de la Universidad de León se encuentra en áreas de Ciencias; las Ramas de Ciencias

Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades, y Ciencias de la Salud, cuentan con la misma proporción de cátedras; siendo Ingeniería y Arquitectura la rama menos frecuentada, tan sólo el 4%.

### 5.3.3. Representación en los órganos de gobierno

El Art. 48 del Estatuto de la Universidad de León enumera los órganos a través de los que se articulan el gobierno y la administración de la Universidad. Nos centraremos en los órganos unipersonales, sin restar la importancia que tiene la presencia femenina en los colegiados.

**- Órganos de Gobierno, de representación y de consulta de la Universidad:**

a) Rector: la Universidad de León está presidida por un Rector. A lo largo de toda su historia, la máxima autoridad ha sido un varón. Efectivamente, al cargo de Rector sólo pueden acceder los profesores funcionarios pertenecientes al cuerpo de Catedráticos de Universidad. Pertenecer a una minoría desanima a las mujeres a optar a estos cargos. Además existen otras razones, como el tiempo de dedicación, las horas fuera de casa, la ausencia de modelos femeninos en el poder, las presiones derivadas del cargo, el sentimiento de inseguridad para acceder al cargo, etc. Las cuatro universidades públicas de Castilla y León están regidas por Rectores. Sin embargo, de las cinco universidades privadas ubicadas en la región, tres de ellas cuentan con una mujer al frente.

b) Vicerrectorados: en este momento hay seis Vicerrectorados: uno de ellos tiene a una mujer al frente., el Vicerrectorado de Ordenación Académica. Los vicerrectores son designados por el rector entre los profesores doctores a tiempo completo de la universidad. Cada vicerrectorado cuenta con una serie de Áreas o Direcciones que se encargan de los diferentes asuntos que le compete. El 25,92% de estas Áreas están ocupadas por profesoras. Podría esperarse que el

vicerrectorado dirigido por una mujer, tuviera en su organigrama a mujeres. No es así, este vicerrectorado cuenta con un 20% de directoras en sus Áreas. Dos de los vicerrectorados están completamente masculinizados, no tienen ninguna mujer al frente de sus departamentos: Vicerrectorado de Campus y Vicerrectorado de Investigación. La investigación, la informática, la innovación tecnológica, etc. siguen siendo un coto masculino. Otros dos de los vicerrectorados, Vicerrectorado de Estudiantes y Vicerrectorado de Profesorado, encabezados por profesores, tienen un reparto equilibrado de las funciones. La Unidad e Mujeres y Ciencia (2007) denunciaron en su momento que la Universidad de León, entre otras, se hallaba por debajo de las cuotas mínimas de representación de las mujeres. En el año 2007, no había ninguna vicerrectora (cargo de designación). Las profesoras siguen estando al frente de servicios como Responsabilidad Social e Igualdad, Estudiantes, Inserción laboral, es decir las áreas relacionadas con los roles tradicionales femeninos: cuidados, afectos.

c) Secretario General: esta figura es elegida por el Rector entre los funcionarios pertenecientes al cuerpo del grupo A, que presten sus servicios en la Universidad. El Secretario General puede proponer al Rector el nombramiento de un Vicesecretario General entre los funcionarios pertenecientes al cuerpo del grupo A de la Universidad. Estos dos cargos están ocupados por sendas mujeres.

d) Gerente: es propuesto por el Rector y nombrado por éste de acuerdo con el Consejo Social, entre los titulados superiores. Puede proponer al Rector el nombramiento de uno o más Vicegerentes, entre los titulados superiores de la Universidad. El cargo de Gerente lo ocupa un varón.

**- Órganos de gobierno de las Facultades, Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores, Escuelas Universitarias o Escuelas Universitarias Politécnicas:**

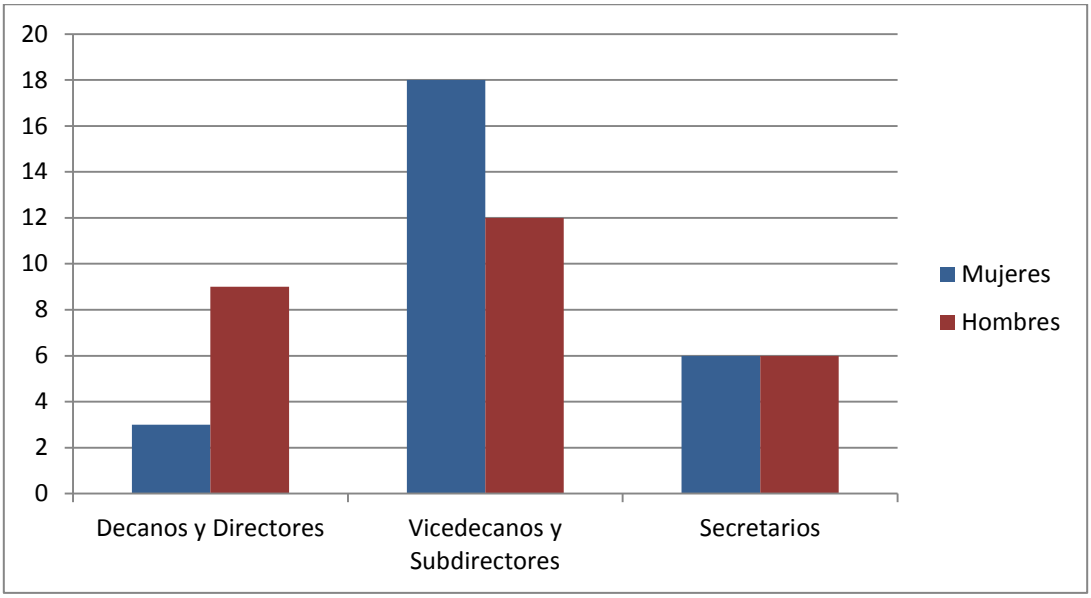
a) Decanos y Directores: son elegidos por la Junta de Centro entre los profesores doctores pertenecientes a los cuerpos docentes universitarios. La Universidad

cuenta con nueve facultades (centros propios), de las que tres están dirigidas por mujeres: Ciencias Biológicas y Ambientales, Ciencias del Trabajo y Ciencias de la Salud. Las tres Escuelas están dirigidas por varones.

b) Vicedecanos y Subdirectores: serán nombrados por el Rector a propuesta del Decano o Director, entre los profesores con dedicación a tiempo completo pertenecientes a la Junta de Facultad o Escuela. El cargo de Vicedecano está feminizado: el 65% está ocupado por mujeres. El cargo de Subdirector está más equilibrado: el 44,45% está en manos de las mujeres.

c) Secretario: será nombrado por el Rector a propuesta del Decano o del Director correspondiente, entre los profesores a tiempo completo, los ayudantes y el personal de administración y servicios vinculados o adscritos al centro. Se trata de un cargo ocupado equilibradamente: el 50% está ocupado por mujeres.

**Gráfico 5. Órganos unipersonales por sexo de los centros propios de la ULE**




*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados en la web de la ULE*

Vemos, una vez más, que la presencia de mujeres en los cargos unipersonales de elección es deficitaria. En el caso de las Facultades y Escuelas, se ha llegado al 25%, cuota mínima de representación femenina, de los cargos unipersonales de elección, gran avance si tomamos como referencia el dato publicado por la Unidad de Mujeres y Ciencia (2007): 10%. Los cargos unipersonales de designación han alcanzado la paridad: el 60% de Vicedecanos y Subdirectores, y el 50% de Secretarios[56].

**- Órganos de gobierno de los Departamentos:**

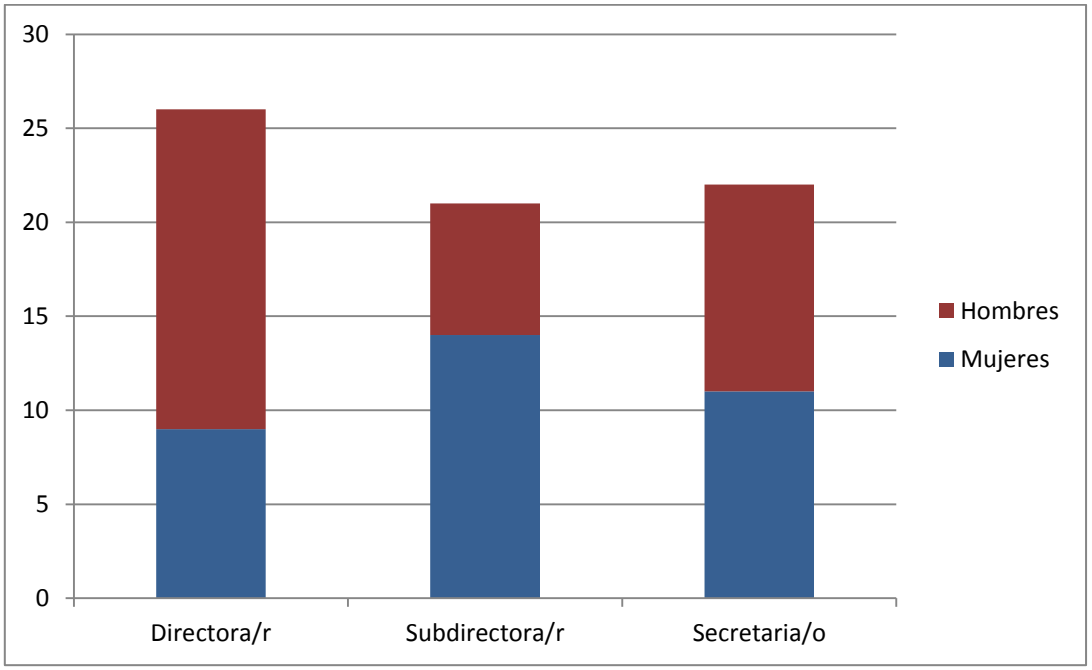
a) Director: el Director del Departamento, nombrado por el Rector, será elegido por el Consejo de Departamento entre los profesores funcionarios doctores pertenecientes al mismo. En su defecto, el Director del Departamento será elegido entre funcionarios de cuerpos docentes universitarios no doctores o profesores contratados doctores. Como ya señalamos en el epígrafe anterior, la universidad de León tiene 26 Departamentos: el 34,61% de las direcciones son femeninas.

b) Subdirector: será nombrado por el Rector, a propuesta del Director, entre los profesores con dedicación a tiempo completo pertenecientes al Consejo de Departamento. No todos los Departamentos cuentan con esta figura, cinco de ellos ha prescindido de la misma. Prácticamente, el 54% de las subdirecciones de los Departamentos están asumidas por profesoras (considerando todos los Departamentos).

[56] No creemos adecuado comparar nuestros datos con los últimos publicados a nivel nacional Grañeras Pastrana, Gil Novoa, 2012) puesto que los presentamos conjuntamente, equiparando el Decanato con la Dirección de las Escuela Politécnicas, y el Vicedecanato con la Subdirección. Aun así, desagregando las cifras, podemos decir que la Universidad de León tiene una proporción mayor de Decanas (33,33%) que a nivel nacional (24,72%). El estudio al que aludimos no proporciona datos de las Direcciones de Escuela Técnica. Si comparamos el caso de los Vicedecanatos, la Universidad de León también cuenta con una proporción mayor de vicedecanatos femeninos: 65% frente a 49,05%. Las cifras nacionales están referidas al curso 2010-11, por lo que puede haber alguna variación.

c) Secretario: será nombrado por el Rector, a propuesta del Director correspondiente, entre los profesores con dedicación a tiempo completo, los ayudantes y el personal de administración y servicios que formen parte del Consejo de Departamento. Al igual que sucede con la figura de Subdirector, la de Secretario no aparece en todos los Departamentos. Desconocemos si la ausencia de esta figura se debe a la falta de actualización de las páginas web de los Departamentos, o si efectivamente carecen de ella. Considerando todos los Departamentos, contamos con un 42,31% de mujeres que se encargan de estas tareas administrativas.

**Gráfico 6. Órganos unipersonales por sexo de gobierno de los Departamentos de la ULE**




*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados en la web de la ULE*

Los cargos electos en la Universidad de León sigue siendo la asignatura pendiente de las mujeres. Se han ganado puestos en los de designación, sin olvidar que son puestos auxiliares, dependientes de uno superior, de dominación masculina.

# 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Para realizar la encuesta, solicitamos a la Universidad de León la dirección de correo electrónico de las 97 personas que conforman el universo de la categoría docente de Catedráticos de Universidad. Obtuvimos la respuesta de 31, el 31,96% de la población objeto de estudio. Es arriesgado inferir los resultados, pero los mismos nos ayudan a acercarnos a las trayectorias de unos profesionales que se encuentran en la cima del saber académico. Y, como ya hemos indicado, ocupar esta posición facilita estar más cerca del poder, del poder académico y del poder político, económico y social. Y se pueden tomar decisiones, o influir en aquellas personas que las toman, y que suponen cambios sociales.

El análisis y la interpretación de los datos los realizaremos en función del género: 22,57% mujeres y 77,43% hombres. La proporción de respuestas femeninas es superior a la proporción de catedráticas (19,59%), mientras que la de catedráticos es ligeramente inferior (80,41%).

## 6.1. CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS

Llegar a la cátedra de universidad supone recorrer un largo camino, durante mucho tiempo. Es, probablemente, una de las trayectorias laborales que requiere de sus candidatos una dedicación temporal tan prolongada. Se trata de ir ascendiendo, escalón por escalón, respetando los tiempos, los espacios, y tratando de hacer méritos. Alcanzar la cátedra de universidad supone invertir prácticamente la mitad de la vida de la persona, renunciando o limitando el desarrollo de otras facetas de sus vidas.

**Tabla 32. Distribución de catedráticas y catedráticos de la ULE por rama de conocimiento (en porcentajes)**

| Rama de conocimiento | Varones | Mujeres | Total |
|---|---|---|---|
| Artes y Humanidades | 60 | 40 | 100 |
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 70 | 30 | 100 |
| Ciencias | 80 | 20 | 100 |
| Ciencias de la Salud | 77,78 | 22,22 | 100 |
| Ingeniería y Arquitectura | 100 | | 100 |
| **Total** | **77,43** | **22,57** | **100** |

Por campo científico, los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León, que participan de la encuesta, se distribuyen de la siguiente forma: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades, Ciencias, e Ingeniería y Arquitectura.

En la tabla 32, observamos la distribución por género: la mayor proporción de catedráticas está en la rama de Artes y Humanidades, mientras que la mayor proporción de catedráticos está en Ingeniería y Arquitectura. Estos datos se corresponden con la situación general de las universidades públicas españolas.

La mayor proporción de catedráticas se encuentra en la rama de Artes y Humanidades (27,2%) y la menos proporción en Ingeniería y Arquitectura (10%). En el caso de nuestra universidad, la ausencia de catedráticas en este último campo científico también puede estar motivada por el escaso número de profesorado de esta categoría en los departamentos de Ingeniería y Tecnología, apenas un 5% de todo el cuerpo de catedráticos y tan solo una catedrática.

Es importante mencionar que no hay correspondencia, por ramas de conocimiento, entre la proporción de profesorado femenino y la proporción de catedráticas, de nuestro estudio, en la Universidad de León. Recordamos que las profesoras se encontraban, por orden decreciente, en los siguientes campos: Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias, e

Ingeniería y Arquitectura. Las catedráticas se distribuyen: Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Ciencias. Este puede ser un indicador más de la existencia del techo de cristal.

La presencia de mujeres entre el profesorado universitario, en determinadas áreas de conocimiento, no se traduce necesariamente en un reparto equilibrado entre las diferentes categorías docentes.

Este hecho ya lo hemos comprobado en el caso del cuerpo de Titulares de Universidad: en este momento hay un equilibrio entre ambos sexos, que no repercute en el escalón superior: la cátedra de universidad.

**Gráfico 7. Distribución de profesoras y catedráticas por Ramas de conocimiento en la ULE**

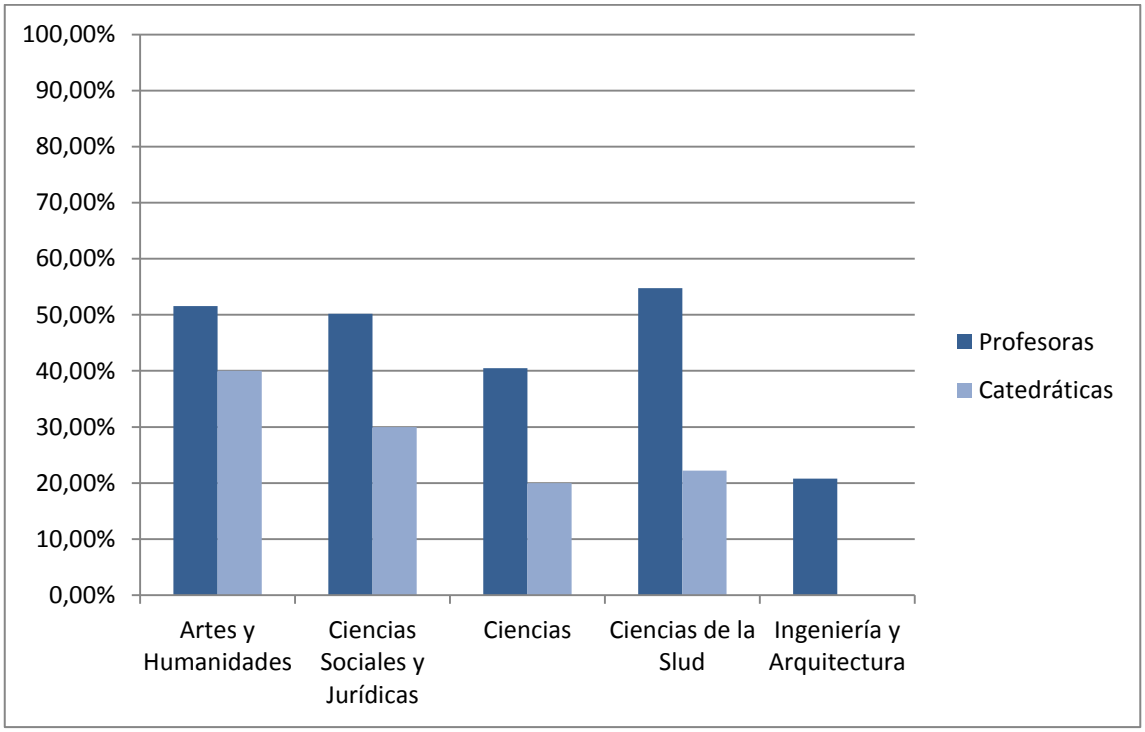
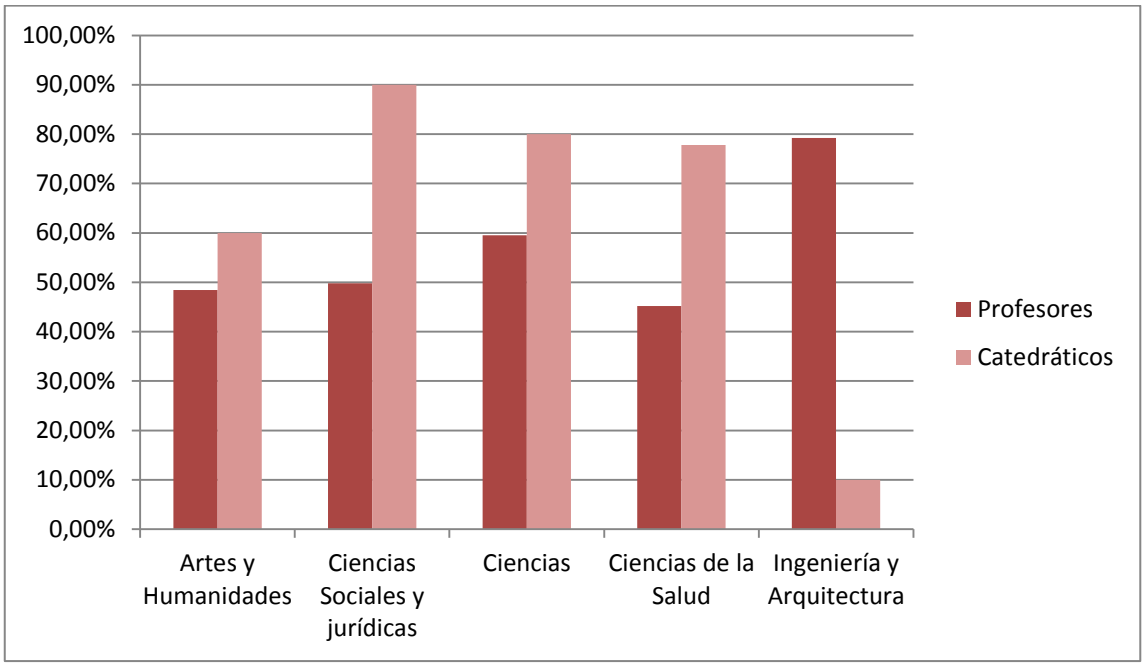


**Gráfico 8. Distribución de profesores y catedráticos por Ramas de conocimiento en la ULE**




La carrera académica, hasta alcanzar la cátedra, necesita de una larga y nutrida formación. A la titulación universitaria superior correspondiente hay que añadirle la realización de la tesis doctoral. Pero, como sabemos, es una carrera definida meritocráticamente, por lo que cuantos más títulos, diplomas y merecimientos aporte un candidato, más posibilidades tiene de acceder al cuerpo.

Entre nuestros encuestados, el 20% señala poseer otra titulación universitaria. La mayoría dicen haber estudiado una carrera universitaria media: diplomatura, ingeniería o arquitectura técnica. De las encuestadas sólo una catedrática señala estar en posesión de otro título universitario. Sospechamos que esta titulación fue el primer paso dentro de sus carreras, que afianzaron con la licenciatura y el doctorado. Posiblemente, durante algún tiempo, compaginaron ejercicio profesional con estudios universitarios. Algo más del 17% de los encuestados afirma haber desempeñado alguna actividad antes de comenzar su trayectoria académica. El 40% de éstos son mujeres.

### 6.1.1. Estancias en el extranjero

La formación, la investigación y la estancia en universidades extranjeras son credenciales muy valoradas en el trabajo académico. El 63% de los encuestados asegura tener experiencia universitaria fuera de España. La mitad de los que han visitado universidades extranjeras son catedráticas. Las estancias fuera de nuestro país se han realizado a nivel predoctoral y postdoctoral. Igualmente, han servido para completar la formación y para participar en proyectos de investigación.

- *Estancia predoctoral:* el 57% de los que han visitado una universidad extranjera antes de doctorarse son catedráticas. Todas ellas han permanecido menos de un año. Sin embargo, un tercio de los catedráticos han prolongado su estancia entre uno y dos años. Estas estancias suelen estar relacionadas con la preparación de la tesis doctoral.
- *Estancia postdoctoral:*el 28,57% de las estancias postdoctorales en el extranjero son femeninas. En este nivel ya encontramos diferencias significativas en las carreras académicas de mujeres y hombres. La mitad de estas mujeres permanecen entre uno y dos años, mientras que la otra mitad se reparte equitativamente entre la estancia de menos de un año de duración y la de entre dos y tres años. El 20% de los catedráticos prolongan su visita hasta los tres años, mientras que el 80% restante se reparte por igual entre una permanencia menor de un año y una estancia hasta dos años.
- *Formación:* de los encuestados que han visitado el extranjero para formarse, la mitad son mujeres. Tanto ellas como ellos han recibido esta formación en menos de un año.
- *Investigación:* casi el 31% de los que han salido fuera de España son mujeres para participar en proyectos de investigación. La mitad de ellas han permanecido menos de un año, el 25% entre uno y dos años y el otro 25% entre dos y tres años. Ninguna investigadora ha tenido una estancia de más de tres años. En el caso de los investigadores, más del 55% estuvieron menos de un año, un tercio residió en el extranjero entre uno y dos años y más del 10% lo hizo durante más de tres años.

En las estancias postdoctorales y en la investigación en el extranjero son los niveles en los que se aprecian más diferencias entre las catedráticas y los catedráticos. Pérez Sedeño (2003) señala que para muchas mujeres residir en el extranjero durante algún tiempo supone una dificultad: pareja, hijos, progenitores. Por esta razón, muchas de ellas optan por estancias cortas. No es tanto que la familia coarte sus expectativas, como que ellas mismas limitan sus aspiraciones. Intentan compensar este vacío en su carrera con otras actividades para compensar el currículum. La investigación sigue siendo la asignatura pendiente entre el profesorado universitario femenino. Las enseñantes dedican mucho tiempo a la docencia: preparación de clases, atención al alumnado, formación pedagógica, etc. Estas actividades restan tiempo para la investigación. Mª José Alonso Sánchez (2001) se refiere a esta dedicación a la docencia como una forma de cierre social académico hacia el profesorado femenino. La reputación profesional en la universidad se adquiere, principalmente, a través de la producción científica y/o las publicaciones. De hecho, hay una sobrevaloración de la producción científica frente a la docencia en los procesos de promoción y selección de docentes universitarios. Y, en general, los varones participan más en proyectos de investigación y publican más que las mujeres. Hernández Martín, García-Valcárce muñoz-Repiso y Sánchez Gómez (2004), en el estudio realizado en las universidades públicas de Castilla y León, observan, incluso, que las profesoras imparten con más frecuencia asignaturas troncales y obligatorias, mientras que los profesores se encargan en mayor medida de materias de carácter optativo. La carga de trabajo no es la misma. Las asignaturas optativas, por ejemplo, cuentan con un alumnado más reducido. Fátima Arranz Lozano (2004) relaciona la ausencia de mujeres en la investigación con la "identidad". Las investigadoras tienen sentimientos ambivalentes sobre el desarrollo profesional y su identidad femenina: ser mujer, es ser una no científica. Este conflicto tiene algunas soluciones, pero la mayoría de las mujeres opta por renunciar, en la medida de lo posible, a su rol de investigadora.[57]

[57] Remitimos al artículo de la autora, *Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado universitario.* Apunta tres posibles soluciones a este conflicto de roles.

### 6.1.2. La vinculación con la Universidad de León

Los encuestados llevan vinculados a la ULE una media de, aproximadamente, 28 años. El 42% ha desarrollado toda su trayectoria académica dentro de esta universidad. Si sabemos que la media de edad es de 58,6 años, este colectivo ha dedicado a la Universidad de León la etapa de la vida más productiva. Cuando introducimos la variable género, observamos que las catedráticas tienen una permanencia en la universidad superior a la media (30,43 años), mientras que la vinculación de los catedráticos está por debajo de la media (27,62 años). Más del 85% de las catedráticas afirman haber desarrollado su carrera en esta universidad, mientras que entre los catedráticos la proporción se reduce al 29%. Es interesante la relación de estos datos con la media de edad por género. Las catedráticas son más jóvenes (55,13 años) que los catedráticos (59,69 años). De esta relación, deducimos:

- Las catedráticas han desarrollado su carrera académica en la Universidad de León, desde la finalización de sus estudios. Muy posiblemente hayan recibido toda o parte de la formación universitaria en la propia universidad. Son mujeres que inician sus estudios universitarios a finales de los años setenta, principios de los ochenta, cuando las mujeres conquistan las aulas universitarias. Recordamos que el primer curso del decenio, el 44% del alumnado universitario era femenino. Y han permanecido vinculadas al estudio y a la universidad durante estos años de sus vidas, desarrollando la carrera académica tradicional: vincularse con un departamento, seguir formándose, compaginar la formación con la docencia, etc. (García de Cortázar y García de León, 1997). Entre las encuestadas, no hay ninguna catedrática mayor de 64 años, lo que indica que son unas recién llegadas a esta posición.

- Los catedráticos han llegado a la Universidad de León en la adultez, por lo que cabe suponer que sus expectativas laborales eran, fundamentalmente, la promoción académica. Cuando la Universidad de León inicia su camino, estos

docentes ya habían concluido o estaban a punto de concluir sus estudios universitarios. Es posible que alguno de ellos los realizara en el Colegio Universitario dependiente de la Universidad de Oviedo. Así se explica la diferencia porcentual con respecto a sus pares femeninas de desarrollo de sus respectivas carreras académicas. Más del 70% de estos catedráticos han estado vinculados a otras universidades. Se trata de un grupo de hombres privilegiados que van a la universidad a finales de la década de los sesenta, principio de los setenta. Son privilegiados porque, en la mitad de los setenta, sólo un 12% de los jóvenes de veinte años estaban cursando estudios universitarios en España. Pero también son privilegiados por el hecho de ser hombres: más del 70% del alumnado universitario, durante esos años, es masculino. El 30% de los encuestados tiene más de 64 años. Los catedráticos forman parte del Personal Docente e Investigador de la Universidad de León, prácticamente, desde sus inicios. Como vimos, en un epígrafe anterior, en el año 1980 obtuvieron su cátedra 35 profesores.

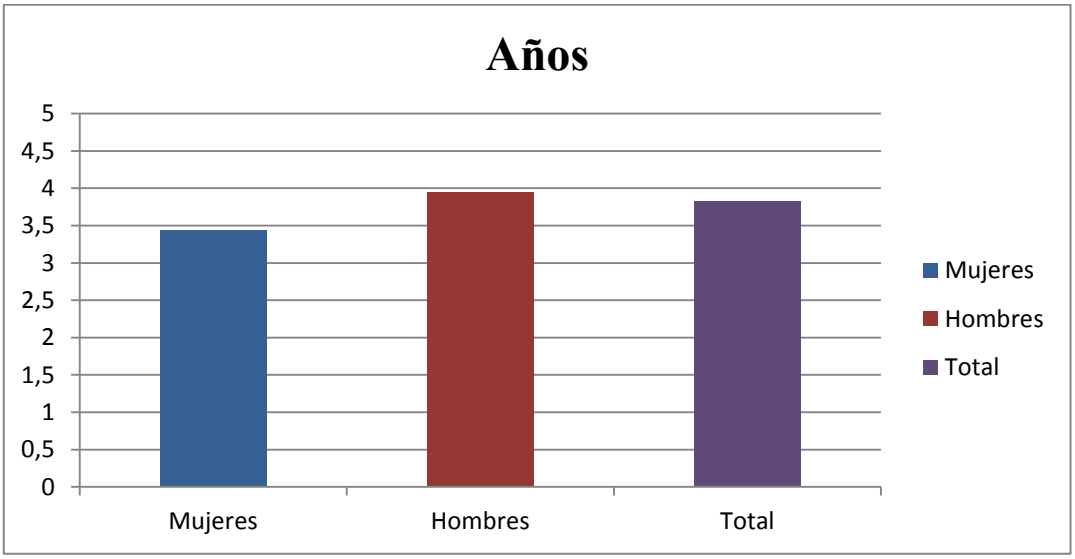
La fidelidad hacia la Universidad de León está garantizada por parte de este cuerpo docente: el 67% no ha interrumpido su trayectoria desde que comenzó en la universidad. La fidelidad es ligeramente superior entre las mujeres que entre los hombres. Más del 71% de las catedráticas han permanecido en la universidad desde el inicio de su trayectoria profesional, mientras que en esta situación está el 65% de sus colegas. Aproximadamente un 22% de los catedráticos ha tenido alguna experiencia laboral ajena a la universidad, por lo que se han ausentado durante algún tiempo, para retomar nuevamente su carrerea académica.

La relación entre los diferentes niveles educativos, se evidencia en el hecho de que el 60% de las catedráticas y los catedráticos, que han tenido alguna experiencia profesional no universitaria, sea en actividades educativas: dirección, orientación, docencia, etc.

### 6.1.3. La obtención de la cátedra

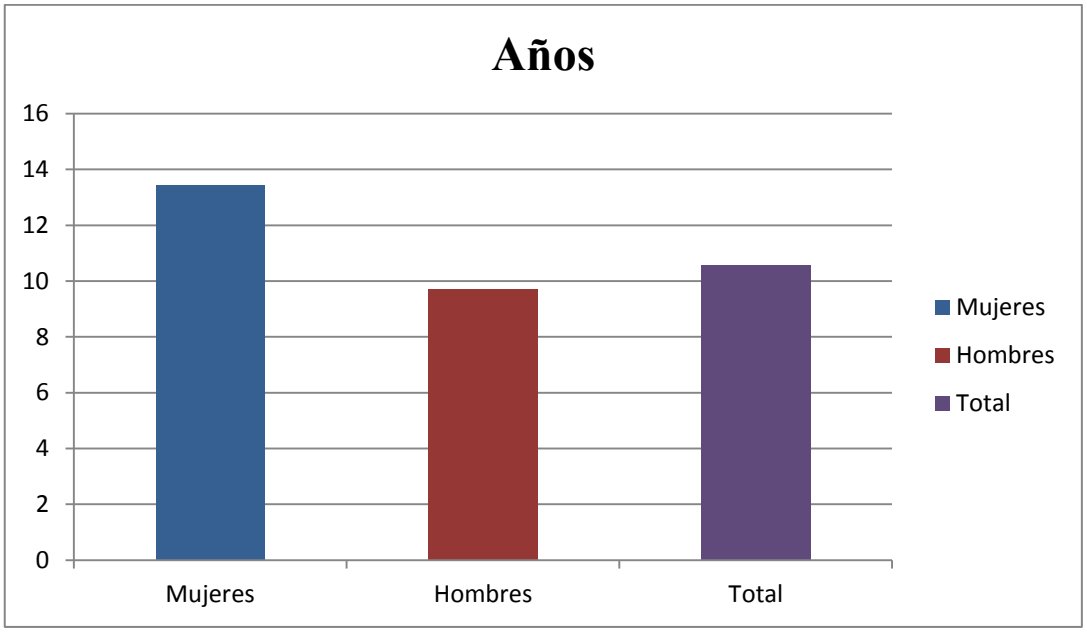
La promoción a cátedra requiere del paso previo por otra categoría docente: Titular de Universidad. Y para llegar a esta categoría es imprescindible obtener el título de doctor.

**Gráfico 9. Tiempo transcurrido desde el grado doctor hasta la Titularidad de Universidad**




Calculando la media de tiempo que transcurre desde la defensa de la tesis doctoral hasta la consecución de la Titularidad de Universidad o equivalente (desde la Cátedra de Escuela Universitaria también se puede optar), hemos comprobado que los catedráticos han invertido más tiempo que la catedráticas y que la media de ambos. Mientras que los doctores invirtieron 3,95 años, las doctoras obtuvieron la titularidad a los 3,42 años. La media de tiempo que transcurre entre graduarse como doctor y ser titular de universidad es de 3,83 años. Y es aquí cuando, nuevamente, la segregación del profesorado universitario se hace más evidente: para las titulares de universidad es difícil y deben invertir mucho tiempo en traspasar el techo de cristal que supone llegar a la cátedra.

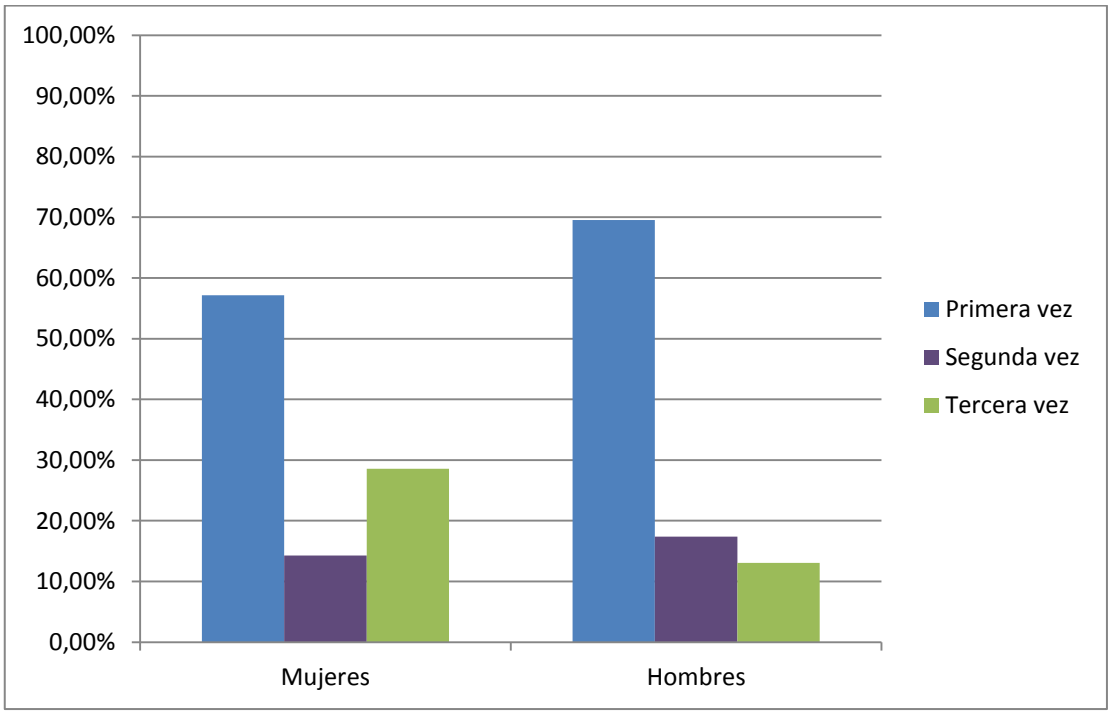
**Gráfico 10. Tiempo transcurrido desde la Titularidad de Universidad hasta la Cátedra**




Una vez obtenida la titularidad, el tiempo medio dedicado a aprobar cátedras es de diez años y medio. Los profesores titulares llegan a esta categoría docente un año antes que la media, mientras que las profesoras necesitan tres años más que la media y cuatro más que sus colegas varones.

Existe disparidad entre el tiempo que invierten catedráticos y catedráticas, desde su doctorado, hasta la titularidad, y el tiempo que deben invertir en obtener la cátedra. Una posible explicación puede ser el número de veces que deben presentarse al concurso-oposición. La mayoría, más del 66%, aprobaron la primera vez que se presentaron. Los demás, la mitad, la segunda vez, y la otra mitad, la tercera vez.

**Gráfico 11. Distribución de catedráticas y catedráticos por convocatoria**




Como nos muestra el gráfico, la proporción de catedráticos que aprueban la primera vez que se presentan está por encima del 69%, superior a la media global. A medida que transcurren las convocatorias, desciende el número de candidatos que obtienen la plaza. Las catedráticas, también, mayoritariamente, aprueban la primera vez que se presentan al concurso-oposición.

Este dato concuerda con lo que sucede a nivel nacional (García de Cortázar y García de León, 1997). Pero la proporción es nueve puntos por debajo de la media global y doce de la de los catedráticos. Además, vemos que hay más candidatas que aprueban a la tercera que a la segunda vez. Podemos apreciar una ligera influencia del número de veces que debe presentarse al concurso oposición, especialmente, en el caso de las docentes. Pero este factor no determina la diferencia de tiempo entre los profesores y las profesoras.

En una entrevista realizada a una catedrática de la Universidad de León[58], todavía en activo, se aprecia ese dispositivo de sumisión (Arranz Lozano, 2004), que prioriza el código de género en los procesos de selección. Cuando la entrevistada relata su experiencia, reconoce que no se hubiera presentado a cátedras si lo hubiera hecho otro compañero de departamento.

Ella tenía interiorizado que, dada la antigüedad del mismo, tenía prioridad. Solo cuando éste le aseguró que no tenía esa ambición, se planteó seriamente la posibilidad, aun reconociendo que ella tenía méritos más que suficientes.

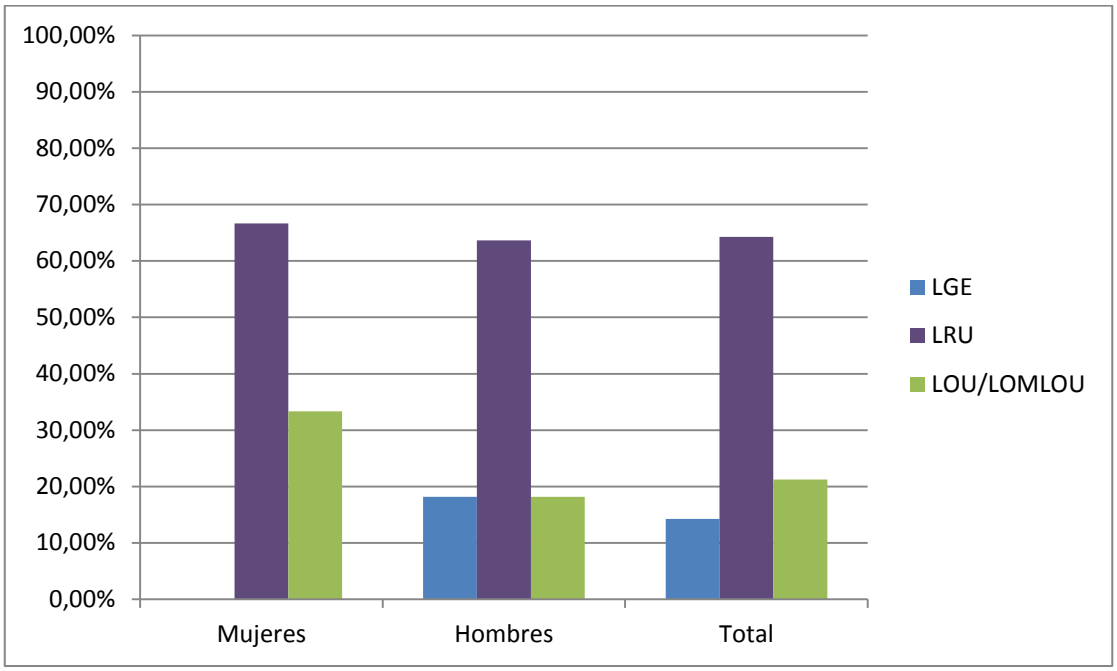
La conducta de esta protagonista no es singular: el espacio universitario es masculino y tanto las profesoras como los profesores aceptan esas relaciones de poder/sumisión. La llegada de las mujeres a la universidad, como docentes, es reciente y en minoría. Deben esperar, aceptar y adaptarse a los requerimientos de los nativos.

En la universidad española, la antigüedad es merecedora de respeto. No hay ninguna norma escrita que así lo indique, pero, tradicionalmente, promocionan aquellos miembros del departamento que llevan más tiempo. Puede haber y hay, como hemos visto, algunas excepciones, no exentas de críticas también. Hemos conocido la antigüedad de nuestros catedráticos y nuestras catedráticas a través de la ley que estaba vigente en el momento de la oposición.

El 64% de los encuestados obtuvieron la plaza bajo la Ley de Reforma Universitaria (1983), algo más del 21% la han obtenido recientemente, bajo la Ley de Orgánica Universitaria (2001) o Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (2007) , y el 14% (todos varones) con la Ley General de Educación (1970).

[58]La autora de esta tesis, realizó en el año 2003 una aproximación cualitativa sobre la carrera académica de las catedráticas de la Universidad de León.

**Gráfico 12. Distribución de catedráticas y catedráticos por ley universitaria vigente**




La mayor parte de las catedráticas y los catedráticos han obtenido su plaza vigente la LRU. Las diferencias más apreciables están en que, entre las encuestadas, por una parte, ninguna consiguió la plaza con normas universitarias anteriores a la de 1983. Y, por otra parte, hay la misma proporción de catedráticos de la LRU que de la LOU/LOMLOU. Estas diferencias las podemos relacionar con las medias de edad de cada uno de los grupos: las catedráticas son más jóvenes.

### 6.2. LOS APOYOS RECIBIDOS

La trayectoria académica hasta llegar a la cátedra, implica un gran esfuerzo para acreditar los méritos imprescindibles a la máxima categoría universitaria: años de docencia, publicaciones, investigaciones, pertenencia a grupos de investigación, etc. Pero también se necesitan otros impulsos para seguir avanzando en la carrera. Estos apoyos pueden ser institucionales: los Departamentos, los colegas de la propia

universidad o de otras universidades, los profesores, etc. Y también hay otro tipo de estímulos más personales y que tienen que ver con el ámbito más íntimo y privado: la familia de origen, la familia propia, las amistades, etc. El 87% de los encuestados aseguran haber estímulo y motivación por parte de las personas más cercanas. El 9,7% sienten no haber recibido apoyo, y algo más del 3% no contesta. Los catedráticos, al igual que las catedráticas, se han sentido arropados por las personas más próximas a lo largo de sus carreras. Pero esta percepción se produce en una proporción mayor de catedráticos (91,30%) que de catedráticas (85,71%). Este mayor sentimiento de soledad por parte de las mujeres, se ha relacionado con la división sexual del trabajo, que sigue asignando el trabajo doméstico y de cuidados a las mujeres (Alberdi, 1999; Marí-Kloss y Nos Colom, 1999; CECS, 1999; Izquierdo, 2007). Las profesionales sienten poco apoyo por parte de la institución educativa, pero tampoco cuentan con todo el impulso que esperan de sus familias, sobre todo de la propia. Así como la carrera del hombre es percibida como una cuestión familiar en la que todos los miembros participan, no sucede lo mismo en el caso de la mujer. Su trabajo remunerado y, especialmente, su promoción, es una cuestión individual. Incluso están supeditados a la vida familiar. Y esta cultura forma parte de la universidad, que, en un momento determinado, apuesta más por la promoción de los profesores que de las profesoras.

Medimos el grado de estímulo que han recibido estos profesionales por parte de las personas más próximas:

- *Familia de origen:* todos los encuestados han sentido "bastante" o "mucho" estímulo por parte de sus familias de origen. Y así se manifiestan las catedráticas, mientras que los catedráticos se reparten por igual, entre "mucho" y "bastante". Si que encontramos un 20% de catedráticos que manifiestan haber tenido "poco" o ningún apoyo por parte de su familia de origen. Estas respuestas pueden deberse, en parte, a la ausencia de familia de origen. Este sentimiento no aparece en el caso de las catedráticas. Las catedráticas de la Universidad de León entrevistadas, manifestaron la importancia, sobre todo, de las madres en sus carreras. Este apoyo

en forma de cuidado de hijos, realización de tareas domésticas, afectividad, etc., ha sido de gran importancia para su promoción. La importancia de la familia de origen en las trayectorias profesionales de las élites femeninas se ha subrayado en varios estudios (García de León, 1994; García de León, García de Cortázar y Ortega, 1996; García de Cortázar y García de León, 1997; García de León, 2002).

- *Familia propia:* catedráticos y catedráticas han contado con "mucho" apoyo por parte de su familia, en su carrera académica (71%). Es mayor la proporción de catedráticos (81%) que manifiestan tener "mucho" apoyo que de catedráticas (71%). Pero es mayor la proporción de catedráticas que de catedráticos que dicen haber recibido "bastante" estímulo por parte de su familia. Sin embargo, un 4,8% de catedráticos no han percibido ese apoyo, sentimiento que no aparece entre sus colegas femeninas. Una de las catedráticas entrevistadas, relata cómo las ayudas por parte de su marido fueron disminuyendo a medida que ella iba promocionando. No rechazaba abiertamente sus ascensos (ello contribuía a mejorar la economía familiar), pero le creaba un cierto malestar. García de Cortázar y García de León (1997), en su estudio sobre las catedráticas españolas destacan, igualmente, la influencia de la familia propia en el apoyo profesional recibido. Para ellas, la familia propia fue la que más influencia ejerció en la decisión de optar a la cátedra. Alonso Sánchez (2001), aludiendo a algunos estudios, considera que las profesoras casadas con varones en la universidad, tiene ciertas ventajas con respecto a las solteras. Estas profesoras son invitadas a entrar en los círculos informales, gracias a los cuales pueden incrementar su productividad intelectual, publican más que las solteras. Mantener una relación de pareja, de familia, con personas que integran esta categoría docente, puede ser una ayuda a la hora de planificar la carrera. Estas personas no sólo pueden aconsejar sobre los méritos mejor evaluados, sino que, además, están en los círculos de los que dirigen e integran los equipos de investigación, los posibles miembros de las comisiones evaluadoras. Por esta razón incluimos en el cuestionario dos preguntas: si tienen esta relación y qué tipo de relación mantienen. El 75% de las catedráticas que tienen relación de familia o amistad

con personas de la misma categoría, están casadas con catedráticos. Y el 60% de los catedráticos[59].

➢ *Amistades:* Las amistades han influido "bastante" en las carreras profesionales de los académicos y las académicas. Son los catedráticos (40% frente al 28,6%) los en mayor medida manifiestan haber recibido "mucho" apoyo por parte de las amistades.

➢ *Profesores:* la influencia de los profesores de la Facultad en la que cursaron estudios ha sido muy importante. Ese estímulo es calificado de "bastante" importante tanto en términos globales, como en cada uno de los grupos. En muchos casos, los profesores son los mentores de estos profesionales, los "maestros", de los que han aprendido mucho de lo que saben. Su opinión es importante porque son ellos los que les han animado a iniciar la carrera académica. Alonso Sánchez (2001) asegura que los varones tienen más acceso al apoyo de los mentores, mientras que las mujeres no encuentran tan fácilmente mentores, por lo que ellas suelen buscar el estímulo en la familia y en los colegas.

➢ *Colegas de la Universidad de León:* los colegas de la propia universidad les han estimulado "bastante" o "poco" en sus carreras. La diferencia entre los dos grupos está principalmente en que más del 70% de las catedráticas confiesa haber recibido "bastante" apoyo por parte de sus colegas, mientras que esta es la respuesta del 42% de los catedráticos. Asimismo, el 37% de los catedráticos dicen haber recibido "poco" apoyo por parte de los compañeros. Estas respuestas pueden estar condicionadas por la edad y el tiempo empleado en la carrera académica. Como ya hemos dicho anteriormente, es posible que algunas de estas catedráticas hayan cursado estudios en la Universidad de León. Además, ellas han desarrollado su trayectoria profesional en esta universidad en mayor medida que

[59] Para no abrumar con tantos datos, debemos aclarar que más del 42% de los encuestados no tienen relación con ninguna persona que ocupe esta categoría o no contestan a la pregunta. Por esta razón, las cifras señaladas se deben interpretar con cautela.

ellos. Por eso deducimos que estos colegas han formado parte de su profesorado, han sido sus mentores, por lo que mantienen una relación de confianza, de amistad, de reciprocidad.

- *Director/a del Departamento:* el apoyo institucional, concretamente del Departamento, es fundamental en la carrera académica. Se ha hablado y debatido mucho sobre los juegos de poder que se desarrollan dentro de los Departamentos y áreas de conocimiento con motivo de la promoción, especialmente, a cátedra. El Departamento debe competir con otros por la dotación de la misma. Una vez asignada, discretamente, muestra su apoyo a la persona de su confianza. El papel de la dirección de Departamento es vital: debe trabajar por lo mejor para sus áreas de conocimiento, debe ser imparcial, pero, a la vez, forma parte de determinados círculos académicos que tienen sus propios intereses. Todos los encuestados dicen haber recibido "bastante" apoyo por parte de la dirección del Departamento. Así lo manifiestan también catedráticos y catedráticas, cuando hacemos el análisis segregado por género. Ninguna catedrática ha sentido "mucho" apoyo por parte de la dirección, pero sí lo han tenido el 20% de los catedráticos. También observamos mayor proporción de catedráticas que de catedráticos que no han tenido el estímulo de la dirección del Departamento. Los círculos de poder son ajenos a las mujeres. La idea de menor necesidad de promoción de las mujeres que los hombres, la asociación de las mujeres con la maternidad, interviene en las relaciones de confianza que se establecen en los órganos universitarios.

- *Colegas de otras universidades:* de éstos han recibido "bastante", "mucho", y "poco" estímulo. Por sexo, las catedráticas son las que con más frecuencia dicen haber recibido "bastante", seguido de "mucho" apoyo por parte de los colegas de otras universidades. Sin embargo, los catedráticos se reparten por igual entre las opciones de "mucho" y "poco" apoyo de los colegas externos.

- *Personas ajenas a la universidad:* en esta categoría incluimos, principalmente, a aquellas personas con las que nuestros encuestados tienen relación y que no se

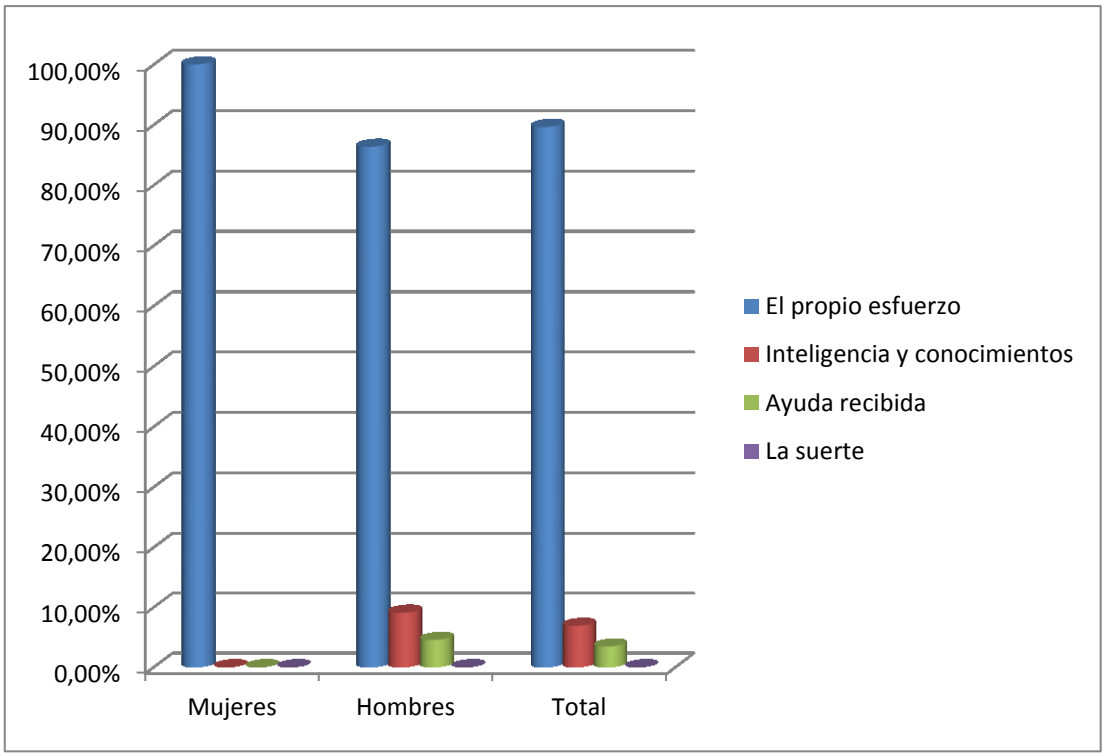
incluyen en las categorías anteriores. Por ejemplo, compañeros de promoción, profesionales con los que pueden estar vinculados por su trabajo, conocidos, vecinos, etc. En general, manifiestan haber tenido "poco" apoyo por parte de estas personas. Sin embargo, mientras que esta es la respuesta modal de los catedráticos, la de las catedráticas es la de "bastante". Puede parecer sorprendente, pero las redes sociales que establecen las mujeres son más amplias que las que tienen los hombres, e incluyen a otras personas que no forman parte de los círculos familiar y profesional. El establecimiento de estas redes sociales está relacionado con la multiplicidad de roles que desempeñan cada día las mujeres. Por ejemplo, dentro de estas redes se incluyen: a las madres y los padres de los compañeros de colegio, de las actividades extraescolares de los hijos, amistades de los progenitores, familia extensa, etc. Sin embargo, los hombres tienen más tendencia a establecer redes sociales con los compañeros de trabajo, la familia y los amigos.

**En resumen**: Los catedráticos han encontrado, por orden decreciente, "mucho" estímulo en: familia propia, familia de origen, amistades, colegas de otras universidades, profesores de la facultad, dirección del Departamento, personas ajenas a la universidad y colegas de la ULE. Las catedráticas han encontrado, por orden decreciente, "mucho" estímulo en: familia propia, familia de origen, amistades, colegas de otras universidades, y, en la misma medida, profesores de la facultad y personas ajenas a la universidad. La diferencia más reseñable entre ambos grupos está en que las catedráticas no han sentido el apoyo de la dirección del Departamento y de los colegas de la propia universidad en la misma intensidad que sus pares varones. El estímulo institucional no se percibe de la misma forma por unos que por otras.

En el grado de "bastante" estímulo, encontramos algunos cambios. Los catedráticos, por orden decreciente, señalan: las amistades, los colegas de la ULE, la familia de origen, los profesores de la facultad y la dirección de Departamento, los colegas de otras universidades, personas ajenas a la universidad y la familia propia.

Las catedráticas señalan: en la misma posición, profesores de la facultad, colegas de la ULE, dirección del Departamento y colegas de otras universidades, familia de origen y personas ajenas a la universidad, amistades, y familia propia.

**Gráfico 13. Factores más importantes para obtener la cátedra**




Los estímulos y los apoyos son importantes en una carrera de fondo como es la académica. Pero son los propios corredores los que deben llegar a la meta, con su esfuerzo y con su trabajo. Y es así como lo perciben las catedráticas, llegar hasta la cima de la pirámide universitaria ha sido una cuestión de esfuerzo, de perseverar, de ser tenaces y de insistencia.

Sin embargo, los catedráticos al propio esfuerzo, añaden otros factores como la inteligencia y los conocimientos intelectuales, y la ayuda recibida. El factor suerte es descartado por todos los encuestados.

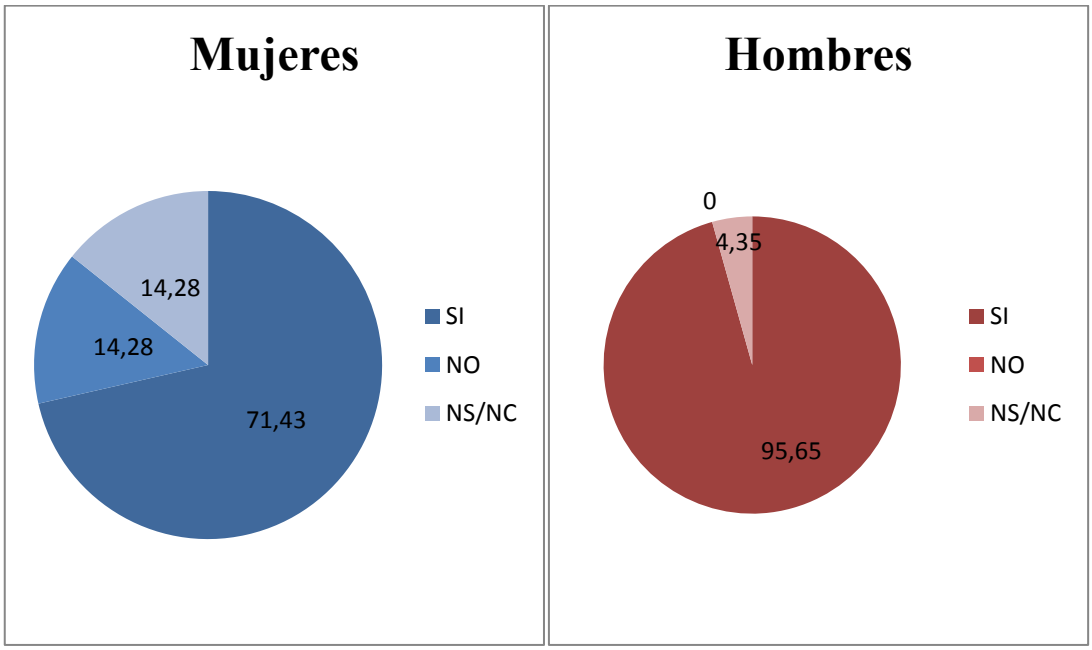
## 6.3. LOS OBSTÁCULOS Y LA IGUALDAD DE GÉNERO

A lo largo de la trayectoria laboral, los profesionales se pueden sentir estimulados y apoyados, pero también encuentran obstáculos que deben saber sortear para llegar a la meta propuesta. Los datos que hemos presentado, tanto los primarios como los secundarios, indican que, a priori, las profesoras pueden tener más dificultades para alcanzar la cátedra. Los estudios que se han realizado, a nivel nacional como internacional, van en la misma dirección.

No ponemos en duda que todos los profesores que han alcanzado esta posición han tenido que enfrentarse a las dificultades que esta carrera conlleva. Y las profesoras también deben pasar por las mimas pruebas y los mismos controles. Pero quisimos averiguar si la condición de mujer lleva asociadas otras dificultades que hacen más difícil su promoción. Nuestras preguntas van dirigidas a conocer la opinión que les merece este tema. No se pregunta por su propia experiencia, sino por el sentir respecto al tema.

El 74% de los encuestados creen que profesores y profesoras se encuentran los mismos obstáculos en el acceso al cuerpo de Catedráticos de Universidad. La variable género matiza esta respuesta. Es mayor la proporción de hombres que está de acuerdo con esta afirmación, incluso, un 4,5% de los mismo considera que las mujeres no tienen ningún impedimento para llegar a la cátedra. De esta opinión no participa ninguna de las encuestadas. Ellas (28,57%), en mayor medida que ellos (13,64%), reconocen la existencia de inconvenientes distintos a los comunes.

**Gráfico 14. Opinión sobre la igualdad de oportunidades en la Universidad de León (en porcentaje)**

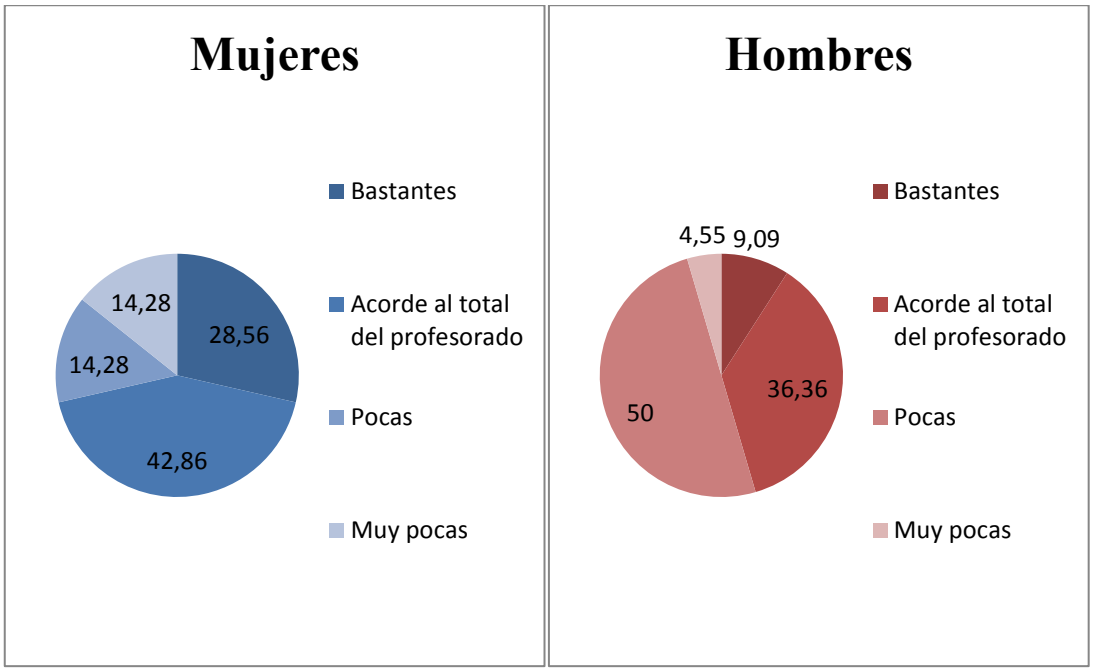



El 87% de la muestra considera que en la Universidad de León existe igualdad de oportunidades entre las profesoras y los profesores para su promoción académica. Los catedráticos apoyan más que las catedráticas esta afirmación. Entre ellas parece que hay más dudas, como se revela en el hecho de que un 14% niega esta posibilidad. Como señala Pilar Ballarín (2015, p. 29), la universidad se percibe como una institución igualitaria porque se apoya en la meritocracia. Pero la meritocracia no es tan justa como parece. Las diferencias pasan desapercibidas en este afán por evaluar a las personas bajo los mismos criterios. Los méritos son necesarios para hacer carrera docente, pero en el caso de las profesoras no son suficientes. Ellas deben aprender la cultura masculina que rige la institución para situarse en un plano de igualdad con respecto a sus pares masculinos.

Es curioso que se hable de la existencia de igualdad de oportunidades en la Universidad de León, pero se reconozca que hay pocas catedráticas. Y este reconocimiento es mayor entre los catedráticos. De hecho entre las catedráticas, la respuesta más frecuente es que es un número acorde al total del profesorado, segunda opción del total del grupo y de los catedráticos. Sin embargo, es mayor el porcentaje

de mujeres que se consideran en minoría. Cabría esperar que las catedráticas tuvieran una opinión más acorde con la realidad. Como explica Fátima Arranz Lozano (2004), esta opinión es el fruto de la interiorización de las relaciones de género aceptadas socialmente. Y este proceso no es exclusivo de la universidad, sino de todo el ámbito educativo. Hay una interiorización, por parte de las mujeres, de la división sexual del orden social como natural. La asimetría entre mujeres y hombres en la universidad tiene su origen en las diferencias biológicas, psicológicas o de socialización, que han promovido roles diferenciados. Son las mujeres las que han entrado en un espacio masculino, la universidad, y lo han hecho voluntariamente. Las que alcanzan categorías docentes más elevadas, como vimos, lo han hecho en base a su esfuerzo. Si no hay más es porque han dado prioridad al desempeño de sus roles tradicionales. Veremos algunas de las razones que exponen para explicar la existencia de esta asimetría.

**Gráfico 15. Opinión sobre el número de catedráticas en la ULE (en porcentaje)**




Para los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León, las profesoras cuentan con el **apoyo de los Departamentos** para su promoción. Y así lo expresan

tanto el grupo de catedráticos como el de catedráticas. En todos los casos, participan de esta opinión más del 80% de los encuestados. Resulta curioso comprobar que este argumento lo utilizan más las catedráticas (85,70%) que los catedráticos (82,61%). La curiosidad radica en que ellas, en su promoción, no se sintieron muy apoyadas, sino que el estímulo institucional lo califican como "bastante".

En las dificultades que acarrea la **conciliación de la vida laboral y familiar** a la hora de promocionar, no hay un acuerdo tan unánime. El 55% de la muestra considera la conciliación como problema de las profesoras para acceder a la cátedra. Y es en este punto donde hay más desacuerdo en función del sexo del encuestado. Mientras que el 100% de las catedráticas lo ven como un problema, lo ven así el 45,45% de los catedráticos. Este está considerado como uno de los mecanismos que limitan las carreras académicas de las mujeres. Pilar Ballarín (2015, p. 30) considera que uno de los factores que contribuye a una carrera académica de éxito es estar liberado de las cargas familiares y contar con el apoyo de los miembros femeninos de la familia, del servicio doméstico, de las secretarias, etc. Ion, Duran-Bellonch y Bernabeu Tamayo (2013) en un estudio realizado, entre el profesorado, en la Universidad de Sevilla y en la Universidad Autónoma de Barcelona, reflejan el sentir de las entrevistadas sobre este tema. Tener una familia sanciona negativamente a las académicas, mientras que lo hace positivamente con los académicos. Y esto va más allá de la maternidad. Las mujeres siguen dedicando más tiempo que los hombres al trabajo familiar, lo que supone disponer de menos tiempo y menos energía para el trabajo profesional. Incluso, la conciliación de la vida laboral y familiar es un problema de las mujeres y a ellas corresponde su solución. Esta es la línea argumental que desarrollan Fernández Villanueva, Domínguez Bilbao, Revilla Castro, Anagnostou y Sancho Hernández (2003), son las mujeres las que realizan dos tareas a la vez, por lo que les corresponde compatibilizarlas. Los autores insisten en la penalización laboral que sufren las mujeres con respecto a sus compañeros varones. Y es especialmente evidente en los procesos de promoción: son pocas las mujeres en cargos de responsabilidad.

A pesar de los cambios que han producido las mujeres en la sociedad española, los hogares siguen funcionando de manera tradicional. Las mujeres se incorporan al

espacio público y siguen permaneciendo en el doméstico. Se produce, en palabras de Constanza Tobío Soler (2002a), una contradicción entre los nuevos y viejos roles de las mujeres. Esta contradicción la resuelven las trabajadoras que son madres utilizando diferentes estrategias. Una de ellas es acudir a un miembro femenino de la familia, principalmente, la abuela materna, para el cuidado de los niños. De ahí la importancia que otorgan las encuestadas a la familia de origen, especialmente a la madre, sin cuya ayuda, apoyo y estímulo, no hubieran tenido una carrera tan exitosa.

Todo parece indicar que las profesoras deben esforzarse más para hacer una carrera académica que les conduzca a la cima. Y este esfuerzo no siempre se reconoce: el 51,60% de la muestra considera que el problema de la promoción no está en su cirrículum. Son las propias catedráticas (85,70%) las que consideran que las profesoras no tienen currículum suficiente para poder promocionar. Nuevamente aparece el discurso de la meritocracia: el estudio, el trabajo, el esfuerzo, tiene su recompensa. De alguna forma se culpabiliza a las mujeres de la existencia de esta asimetría. Este discurso supone una cierta resistencia a la igualdad. Y, aunque, es característico del grupo dominante para legitimar la discriminación, también lo utilizan algunos miembros del grupo discriminado contra otros de sus miembros. Este argumento suele ser utilizado por mujeres que se califican de igualitarias (Fdez. Villanueva, Dguez. Bilbao, Revilla Castro, Anagnostou y Sancho Hdez., 2003).

Por el contrario, los catedráticos (65,22%) consideran que el problema de la promoción de las profesoras no está en la carencia de un buen historial académico y profesional.

**Tener ambición e interés** por promocionar es un requisito imprescindible en la carrera académica. El 61,28% de la muestra piensa que las profesoras si tienen interés y ambición por su promoción. Pero esta opinión no la mantienen las catedráticas, que consideran, en un 71,43% de los casos, que a las profesoras les falta esa ambición. Sin embargo, sus colegas mantienen la opinión contraria. El 73,90% cree que no es la falta de ambición lo que frena la promoción de las profesoras.

No se cree en la **existencia de dificultades invisibles** que impidan la promoción a la cátedra para las mujeres. De esta postura participan los hombres pero no lo hacen las mujeres. El 71,43% de las mismas perciben la presencia de mecanismos que

dificultan la promoción a la cátedra. Creemos que esta opinión está relacionada con la que tienen sobre la conciliación de la vida laboral y familiar. Es decir, hacer compatible el empleo con las responsabilidades familiares, es una dificultad que no se percibe de forma directa en el ámbito laboral, pero que crea grandes tensiones a las mujeres.

El 58% de la muestra piensa que hay **igualdad de oportunidades** entre profesores y profesoras a la hora de optar a la cátedra. Está opinión está más generalizada entre los catedráticos (60,87%) que entre las catedráticas (57,13%). Estas opiniones tienen coherencia con la mantenida sobre la existencia de igualdad de oportunidades en la Universidad de León. Aunque esa pregunta se refiere a la igualdad en la promoción, en general, y ahora responden a la igualdad en la promoción a la cátedra. Posiblemente, el camino hasta la titularidad de universidad se recuerde menos dificultoso: porque está más lejano en la memoria y los recuerdos velados.

La creencia en la igualdad de oportunidades rechaza la idea de la **existencia de mecanismos patriarcales** que impiden la promoción de las mujeres a la cima de la carrera académica. Más del 70% de las catedráticas y el 90% de los catedráticos no creen que estos mecanismos sean discriminatorios hacia las mujeres.

**En resumen**: los catedráticos consideran que tanto los mecanismos patriarcales de discriminación, como la falta de apoyo por parte del Departamento, como la falta de ambición o interés por parte de las profesoras, como la ausencia de un buen currículum como la existencia de dificultades invisibles, como la conciliación, impiden la promoción de las mujeres a la cátedra. Ellos consideran que hay igualdad de oportunidades para las mujeres y los hombres en el acceso a esta categoría docente. Sin embargo, las catedráticas consideran que ni el Departamento, ni la existencia de mecanismos patriarcales discriminatorios, dificultan la promoción de las profesoras a la cátedra. Es la conciliación, la falta de currículum la falta de ambición o interés, y la existencia de dificultades invisibles, lo que dificulta la promoción de las profesoras a la cátedra. Ellas también creen en la existencia de la igualdad de oportunidades.

### 6.3.1. Participación en los órganos de gestión

Ocupar cargos de responsabilidad va asociado a la categoría docente de nuestros encuestados. Tal es así que para ocupar alguno de ellos es imprescindible estar en este escalafón. En algunas ocasiones, es una experiencia previa a la dedicación en la política, por ejemplo. Aun así, la gestión universitaria está muy valorada en el proceso de promoción, en general.

**Tabla 33. Desempeño de cargos de responsabilidad (en porcentaje)**

| Cargo de responsabilidad | Catedráticas | Catedráticos |
|---|---|---|
| **SI** | 85,71 | 95,65 |
| **NO** | 14,29 | 4,31 |

El ejercicio de la gestión, del poder, es más afín a la cultura masculina. Es mayor la proporción de catedráticos que de catedráticas que han ocupado u ocupan algún órgano unipersonal en la Universidad de León. Es la dirección de Departamento el cargo más frecuentado por los catedráticos (52,37%) y las catedráticas (50%)[60]. Como vimos en el epígrafe 5.3.3, en la actualidad algo más de un tercio de de los Departamentos están dirigidos por profesoras. Los datos correspondientes a la encuesta se refieren a la ocupación de estos cargos en el pasado y en el presente.

En segundo lugar, los catedráticos han realizado o realizan funciones de secretario de Departamento. Más del 57% de las secretarías de Departamento están ocupadas en la actualidad por profesores. Sin embargo, en el caso de las catedráticas, el segundo lugar la gestión de un vicedecanato. En la actualidad, los vicedecanatos de la Universidad de León están feminizados: el 65% de los mismos están ocupados por profesoras. Blahopoulou, Boch Fiol y Ferrer Pérez (2011, p. 162) sugieren que, en el caso de los hombres, la decisión de aceptar y/o presentarse a un cargo académico, surge como un proceso de evolución natural de su carrera. En cambio, en el caso de

[60] Se pedía que indicaran todos los cargos de gestión que habían realizado o que estaban realizando, por lo que es una pregunta de respuesta múltiple. Los datos que presentamos, en proporciones, hay que interpretarlos teniendo esto en cuenta.

las mujeres, estas decisiones son el fruto del análisis de muchos factores: familia, hijos, características del cargo, etc. Y en muchos casos, estas decisiones se toman por encontrarse en situaciones excepcionales: cambio de centro, cambios en el mismo centro, situaciones de crisis, etc. Aludiendo a algunos estudios, las autoras insisten en que las mujeres no están motivadas para acceder a cargos de responsabilidad. Las razones fundamentales están en que suponen una sobrecarga de trabajo, dificultando la conciliación de la vida laboral y familiar. Además, las mujeres carecen de motivación para participar en puestos de gestión porque relacionan estas actividades con la cultura masculina.

### 6.3.2. Opiniones y actitudes sobre la igualdad de género

Los datos que vamos mostrando indican una clara asimetría de género en el cuerpo de catedráticos de la Universidad de León. La muestra encuestada parece conocer la diferencia cuantitativa entre las catedráticas y los catedráticos. Se intuye un discurso igualitario: la universidad trata a todas las personas igual, los profesores y las profesoras que cuentan con los méritos requeridos, están en igualdad de condiciones para competir en una promoción. Hemos querido profundizar más en estas cuestiones, descubriendo la "opacidad de género" (Blanco García, 2005).

La muestra encuestada considera que las catedráticas tienen la misma **preparación académica** que los catedráticos. Esta afirmación es avalada por más del 93%. Son los catedráticos (100%) los más convencidos. En el grupo de las catedráticas, sin embargo, un 14% cree que ellas cuentan con mayor cualificación académica.

Mantienen la misma opinión cuando preguntamos respecto a la **ambición o interés** profesional que pueden tener las catedráticas respecto a sus homólogos varones. Tanto ellas como ellos creen que tienen la misma ambición y el mismo interés profesional. Pero esta opinión no es tan unánime como la anterior. Las catedráticas se muestran más críticas consigo mismas: el 28,57% considera que tienen menos interés y ambición que sus pares masculinos. Y entre los catedráticos

aparecen además los que consideran que las mujeres tienen más ambición (4,35%) y los que creen que tienen menos (8,70%).

Por lo que se refiere a la **dedicación,** tanto los catedráticos como las catedráticas consideran que no hay diferencias: se dedican por igual a su trabajo. Esta idea es rotunda en el caso de las catedráticas (100%), pero hay cierta disparidad en el caso de los catedráticos: más del 8% consideran que ellas tienen menos dedicación, mientras que más de un 4% cree que trabajan más que ellos.

La respuesta políticamente correcta aparece, de nuevo, cuando nos referimos a la **capacidad de decisión.** El 87% considera que las catedráticas tienen la misma capacidad de decisión que los catedráticos. En esta cuestión, ellas se muestran más críticas con su propio grupo: el 42,86% cree que las catedráticas tienen menos capacidad de decisión. Esta opinión está avalada por los datos correspondientes a la representación femenina en los órganos de representación universitaria. Ellas están presentes principalmente en los puestos de designación.

Está muy extendida la creencia de que los **Departamentos apoyan** por igual a las catedráticas que a los catedráticos de la Universidad de León. Sin embargo, un 28,56% de las catedráticas sienten que el apoyo es menor hacia ellas.

Las opiniones sobre la **disponibilidad de horario** marcan las diferencias entre las catedráticas y los catedráticos. En conjunto, se piensa que las mujeres disponen de menos tiempo que los hombres. Pero cuando analizamos la respuesta en función del género, comprobamos que más del 56% de los catedráticos cree que sus compañeras del mismo tiempo que ellos. Sin embargo, el 87% de las catedráticas considera que disponen de menos tiempo que ellos. La disponibilidad del tiempo está muy relacionada con la conciliación de la vida laboral y familiar. Como ya hemos señalado, este es un factor importante a tener en cuenta en el análisis de las trayectorias laborales.

En cuanto a la **capacidad organizativa**, también hay diferencias en las opiniones de catedráticas y catedráticos. Mientras que para ellos existe la misma capacidad en unos que en otras, ellas se consideran más capacidad de organización. Creemos que

esta opinión está relacionada con la anterior: las catedráticas deben organizar muy bien sus agendas diarias para poder hacer frente a todas las actividades. Estar dentro y fuera, en la vida familiar y profesional, requiere de una buena planificación del tiempo y las tareas.

Como podemos apreciar, la idea de igualdad en el ámbito profesional está presente en estos profesionales. Se concede una excepción en el caso de la disponibilidad horaria, aunque no lo hacen los catedráticos. Por lo que podemos deducir que para ellos el ejercicio de la cátedra de las mujeres es igual al suyo, en todos los aspectos. Ellas son más conscientes, porque lo sufren, que su situación difiere en algunos aspectos de la de sus homólogos. Y esta situación diferente está relacionada con su vida familiar. Alcanzar la igualdad formal entre las mujeres y los hombres, ha hecho que no seamos capaces de percibir los mecanismos más sutiles de discriminación. Y en la universidad, los dispositivos de género permiten y refuerzan la asimetría entre el profesorado, en general, y entre la categoría docente de los catedráticos de universidad, en particular.

Con el fin de conocer y perfilar el discurso de los catedráticos y las catedráticas sobre la igualdad de género, seguimos insistiendo a través de una pregunta indirecta. Se pedía que mostraran su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones:

- *El acceso de las mujeres a puestos de representación en la Universidad de León es cuestión de tiempo.* La muestra encuestada esté en **desacuerdo** con esta afirmación. Y así lo manifiestan los dos grupos.

- *Las posiciones de poder académico son fácilmente accesibles para las mujeres.* Están **de acuerdo** con la afirmación, tanto el grupo de las catedráticas como el grupo de catedráticos. El grado de conformidad con esta expresión es coherente con la desaprobación de la anterior. Las profesoras en la Universidad de León pueden acceder a cualquier posición porque no hay obstáculo que lo impida.

- *Las mujeres han de esforzarse más que los hombres para recibir el mismo grado de reconocimiento en su campo o especialidad.* Existe **desacuerdo** por parte de ambos grupos. Este es el discurso científico-meritocrático al que alude Arranz Lozano (2004): las diferencias de género no son relevantes ni dentro de la universidad, ni en su repercusión sobre la producción científica. La ciencia está revestida de objetividad y neutralidad, por lo que cualquier hallazgo, con independencia de la autoría, es celebrado y reconocido. Es la neutralidad androcéntrica del saber científico.

- *La universidad es un espacio en el que llegar a posiciones altas es cuestión de esfuerzo.* Los dos grupos muestran su grado **de acuerdo** con esta afirmación. Nuevamente aparece el discurso meritocrático: alcanzar cualquier posición depende del esfuerzo de cada individuo.

- *En la universidad se encuentra más igualdad social que en otras instituciones.* Los catedráticos muestran un grado **de acuerdo,** mientras que las catedráticas dicen estar **muy de acuerdo**. Efectivamente, la universidad se percibe como una institución igualitaria. Esta percepción tiene que ver con la meritocracia, como bien apunta Pilar Ballarín (2015). La idea de evaluar a los individuos en función de sus méritos se percibe como justa, reduciendo las discriminaciones. Sin embargo, la aplicación del credencialismo impide que podamos percibir las diferencias y las desigualdades en las trayectorias laborales de los académicos y las académicas.

- *A las mujeres les falta currículum para llegar a posiciones más altas en la universidad.* Las catedráticas están en **desacuerdo** con esta afirmación, mientras que los catedráticos dicen estar **muy en desacuerdo.**

- *La sociedad está organizada de tal forma que dificulta que las mujeres alcancen poder o prestigio en instituciones como la universidad.* La frecuencia modal para los dos grupos está en el grado de **desacuerdo.** La percepción de vivir en una sociedad formalmente igualitaria y meritocrática impiden reconocer e identificar los techos de cristal que dificultan el acceso de las mujeres a los puestos de poder.

- *Las profesoras, en general, no desean cargos académicos.* Mientras que las catedráticas muestran un grado **de acuerdo** con esta expresión, los catedráticos dicen estar **en desacuerdo.** Por su propia experiencia, ellas conocen las dificultades que entraña desempeñar puestos de gestión académica. No sólo porque es un trabajo añadido al resto de las actividades, sino también por la presión a la que se ven sometidas en posiciones con características masculinas.

- *Los profesores, en general, no desean cargos académicos.* Los catedráticos manifiestan por igual su grado **en desacuerdo** y **muy en desacuerdo.** Mientras que las catedráticas se muestran mayoritariamente **en desacuerdo.** Como ya comentamos anteriormente, dentro de la trayectoria profesional de los varones, ocupar puestos de responsabilidad y de poder forma parte lo natural.

- *La universidad es un campo mayoritariamente masculino en el que las profesoras están aisladas.* Conjuntamente, la muestra de encuestados está **en desacuerdo** con esta afirmación. Por sexo, son los catedráticos los que muestran el grado de **muy en desacuerdo**. La universidad no se percibe como un ámbito de dominación masculino, donde producen actos de reconocimiento, por parte de las mujeres, de ese poder. El aislamiento al que se somete a las mujeres reside en la práctica androcéntrica del conocimiento y la ciencia. Los problemas y las visiones de las mujeres no se tienen en cuenta, ni siquiera son considerados científicos, en muchos casos. Prueba de ello, es el escaso reconocimiento que tienen los Estudios

de Género. No ha sido fácil incluir en los planes de estudio materias relacionadas con los problemas de las mujeres. No se forma adecuadamente al profesorado de los diferentes niveles educativos, por lo que estas asignaturas son percibidas como meras especulaciones ideológicas.

- *Las profesoras universitarias carecen de grupos de poder en los que apoyarse para su promoción.* Los dos grupos se muestran **en desacuerdo** con este planteamiento. Se ignora la importancia de los grupos informales dentro de la institución universitaria que lleva a que los profesores tengan ventaja en los puestos de salida. Si cuantitativamente son más, están más presentes en todas las categorías docentes, ocupan los cargos de responsabilidad y poder, las alianzas entre ellos son fuertes. Sin embargo, las docentes universitarias son pocas, recién llegadas, carecen de lazos de confianza, no están presentes en los círculos de poder. Pero aceptan la naturalidad de la carrera académica masculina que impide percibir la influencia de estos grupos en las trayectorias laborales. Mª José Alonso Sánchez (2001), refiriéndose al peso que tienen las publicaciones en la carrera docente universitaria, argumenta que las mujeres son invisibles a los círculos informales porque no muestran excesivo interés por los temas dominantes en un contexto científico determinado. Estos círculos son utilizados por los profesores para la difusión de sus trabajos: existe un acuerdo tácito a través del cual se citan unos a otros asegurando la legitimación y difusión de sus trabajos.

Podemos comprobar que se percibe la Universidad de León como un ámbito de igualdad, en el que las catedráticas y los catedráticos gozan de los mismos y derechos y de las mismas obligaciones. De hecho, más del 83% de la muestra encuestada no se ha sentido discriminado, o no ha sido consciente de ello, por el hecho de ser mujer o de ser hombre. Estas son las opciones de respuesta del 95,65% de los catedráticos, mientras que el 57% de las catedráticas responden que no han sentido la discriminación. Pero en este grupo femenino, más del 28% si ha sentido la

segregación por el hecho de ser mujeres, frente al 4% de los profesores que han tenido esa percepción por ser hombres.

En los estudios sobre las elites femeninas (García de León, 1994; García de Cortázar y García de León, 1997; García de León, 2002), se ha observado la influencia de la familia en la vocación profesional de las hijas y de los hijos, especialmente en el caso de las primeras. Son las familias las que refuerzan las elecciones profesionales porque pueden servir de modelo.

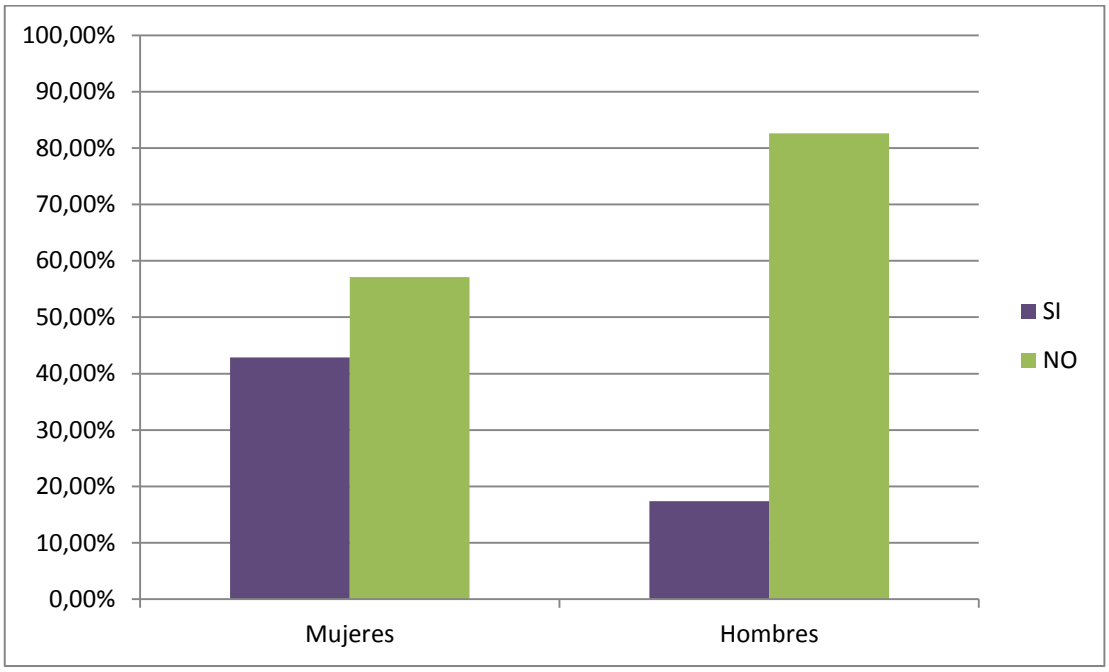
Nos preguntamos si el profesorado de la Universidad de León que ocupa la categoría de catedrático de universidad, estimularían a sus descendientes para realizar carrera académica. Cuando se trata de las hijas, más del 64% si recomendaría esta trayectoria profesional. Observamos que este estímulo es más frecuente entre los catedráticos (69,56%) que entre las catedráticas (57,14%). Esta diferencia porcentual en la respuesta la relacionamos, por un lado, con el sentimiento de discriminación que han experimentado las profesoras que intentan evitar en sus hijas. Por otro lado, ellas han sufrido y sufren la doble jornada, la doble presencia, lo que, seguramente, ha afectado a su salud. Si ellas son el modelo profesional que sus hijas toman como referencia, conocen las dificultades, las renuncias y las presiones a las que van a estar sometidas.

Un tercera parte, aproximadamente de los encuestados no recomendaría a sus hijas la carrera académica. Entre las razones que esgrimen están: “hay cosas más importantes”, “no merece la pena”, “es mucho esfuerzo”, “es muy alta la exigencia, “se dedican a otra cosa”, etc. Son las catedráticas las que más inciden en la exigencia que requiere esta carrera y que no merece la pena.

Cuando se trata de los hijos, las respuestas son similares: más del 64% recomendaría la carrera académica. La distribución de las respuestas por género es la misma para el caso de las catedráticas y difiere ligeramente para el caso de los catedráticos: disminuye un punto la respuesta afirmativa, aumentando otro la respuesta negativa. Cuando revisamos las razones que aducen a esta respuesta,

encontramos que son iguales que para el caso de las hijas, aunque en el caso de los catedráticos aparece una nueva: "trabaja en otro sitio".

**Gráfico 16. Fomento de políticas de acción positiva para la promoción de las profesoras**




Aunque no hay un reconocimiento explícito de la existencia de discriminación hacia las profesoras que promocionan a cátedra, observamos un tímido elemento de conciencia por parte de las catedráticas. Ellas atribuyen su escasez en esta categoría docente a elementos intrínsecos: menos currículum, menos ambición. Asumen, como dice Fátima Arranz (2001, p. 395), su discriminación como una característica achacable a su propio desarrollo personal, como un individuo sin género. Pero perciben, igualmente, que disponen de menos tiempo para dedicar a su carrera, que los departamentos no les apoyan tanto como lo hacen con los compañeros, que hay obstáculos, que no saben definir, que les dificultan su promoción.

Aplicar políticas de acción positiva a favor de las profesoras es una propuesta de la Comisión Europea desde el comienzo del siglo. Sin embargo, sigue siendo un tema que provoca muchos recelos, incluso por parte del grupo discriminado. Menos de la

cuarta parte de los encuestados es favorable al fomento de estas políticas. Y como apreciamos en el gráfico, los catedráticos las rechazan frontalmente. Esta respuesta puede ser interpretada como el miedo a una amenaza: perder privilegios y poder. Sin embargo, las catedráticas, aun rechazándolas, las consideran apropiadas para reducir la asimetría existente.

Pedimos a los que están a favor de estas estrategias que hicieran alguna sugerencia. Hubo pocas respuestas. Alguna de ellas, proveniente de los catedráticos, sugiere más formación. No deja de ser paradójico que se demande formación para las colegas, cuando anteriormente han afirmado que tienen la misma preparación académica que ellos. La sugerencia más repetida entre las catedráticas es que no haya tantos obstáculos. Nuevamente apreciamos es elementos de consciencia de discriminación. En líneas generales, la Universidad de León se percibe como un ámbito de igualdad, de neutralidad, pero aparecen mecanismos que dificultan esa igualdad de oportunidades.

### 6.4. LAS PERSPECTIVAS DE FUTURO

En algunos estudios se ha observado cómo la carrera académica se puede utilizar como trampolín para acceder a otros ámbitos donde ejercer el poder. Parece existir una relación muy estrecha entre el poder académico y el poder político, económico, social (Fernández Villanueva, 1989; García de León, 1990a, 1993, 1994; García de León y García de Cortázar, 1992). La población objeto de estudio en nuestra investigación, ha llegado a lo más alto en la carrera universitaria, tiene experiencia en cargos de gestión y responsabilidad, tienen una buena preparación, son, relativamente, jóvenes para emprender nuevas experiencias. Por estas razones, hemos querido conocer cuáles son las expectativas del futuro más inmediato (dentro de cinco años), si hay diferencias reseñables entre las expectativas de unos y otras.

- *Continuar con la docencia y la investigación.* Es el futuro más inmediato para ambos grupos y así lo manifiesta el 90% de la muestra. Esta perspectiva es más clara en el caso de las catedráticas, el 100% afirman seguir con la docencia en los próximos cinco años, mientras que es el futuro del 91% de los catedráticos. Esta diferencia porcentual entre las catedráticas y los catedráticos puede estar motivada por la edad de cada uno de ellos. Como vimos la edad media de los profesores es superior (59,69 años), por lo que, dentro de cinco años, algunos de ellos estarán jubilados. Recordamos que en nuestra muestra no hay catedráticas mayores de 65 años.

- *Acceder a un cargo de responsabilidad en la Universidad de León.* Ninguno de los grupos parece estar dispuesto a tener un cargo de responsabilidad. Suponemos que algunos ya lo tienen, otros lo han tenido, y no desean repetir la experiencia. Así lo manifiesta el 75% de los catedráticos y el 71% de las catedráticas.

- *Acceder a una cátedra en otra universidad española.* Este proyecto tampoco está en la agenda de nuestros investigados. Son las catedráticas las que lo tienen más claro: lo afirma el 100%. Llegar hasta aquí ha supuesto la inversión de un gran esfuerzo y la renuncia a muchas cosas. Entre los catedráticos, algo más del 4% tienen esta expectativa para dentro de cinco años.

- *Una estancia en una universidad extranjera.* Este es un proyecto es más atractivo: así lo manifiesta un tercio de los catedráticos y el 43% de las catedráticas. La edad de unos y otras juega una baza importante: la juventud de las profesoras (55,13 años) permite plantearse nuevas experiencias académicas.

- *Desvinculación temporal de la Universidad para el ejercicio profesional en una empresa.* Este es un plan que no forma parte de las agendas: ni los catedráticos ni las catedráticas se plantean esta cuestión.

- *Desvinculación temporal de la Universidad para la dedicación a la política.* Las respuestas son las mismas que en la opción anterior. Todo parece indicar que el profesorado de esta categoría docente de la Universidad de León están satisfechos con su trabajo y si abandonan esta universidad es para ejercer en otra.

- *Desvinculación de la universidad.* Mientras que las catedráticas (100%), dentro de cinco permanecerán en esta universidad, el 5% de los catedráticos la habrá abandonado. En este caso, la edad juega un papel muy importante. Dentro de cinco años, algunos de ellos estarán jubilados sin opción al contrato de Profesor Emérito.

En definitiva, las catedráticas y los catedráticos de la Universidad de León no tienen previstos muchos cambios en sus carreras académicas. Este puede ser un indicador de sentirse satisfechos con la labor que están desempeñando. Además, las responsabilidades familiares influyen en estas decisiones.

El profesorado que compone el cuerpo de catedráticos de la Universidad de León cuenta con una larga experiencia y ha conocido muchos de los cambios que se han producido en la ULE y en la universidad española. Queremos conocer su opinión sobre el futuro de la universidad. Todos coinciden en que **no habrá cambios,** aunque esta creencia está más extendida entre los catedráticos. Tampoco se predice que la situación sea **más difícil para las mujeres.** Nuevamente, esta idea está más extendida entre los catedráticos. Las mujeres, en el futuro universitario, no tendrán una situación más difícil, pero no se producirán **cambios positivos,** en el sentido de que pueden tener mayor protagonismo y poder. Así lo manifiesta el 100% de las encuestadas. Los catedráticos son más optimistas, ya que un 47% considera que ellas tendrán el futuro más fácil.

Como consecuencia de los últimos cambios producidos en la universidad pública española, los recortes en las ayudas públicas a la enseñanza y la investigación, se percibe un clima de pesimismo generalizado. El trabajo en la universidad se ha precarizado para todo el personal, incluidas las categorías docentes con mayores privilegios. Y así se deja sentir en las respuestas: más del 80% de los encuestados atisba un futuro universitario **difícil para los hombres y para las mujeres.** Esta idea está más extendida entre las catedráticas (100%), aunque también participa de ella más del 85% de los catedráticos. Como colectivo acostumbrado a trabajar mucho y sin descanso, predicen el futuro en la universidad en función del **trabajo de cada profesor y cada profesora.**

Esta creencia está igualmente extendida entre las catedráticas que entre los catedráticos. Puesto que parten de la idea de la existencia de igualdad entre las mujeres y los hombres, están convencidos que habrá **igualdad de género**. Si en el presente estamos en una universidad igualitaria, no cabe un retroceso. Así lo manifiesta el 95% de los catedráticos. Sin embargo, las catedráticas se encuentran repartidas al 50% entre el optimismo de la igualdad de género en el futuro y el pesimismo de que no se alcanzará.

## 6.5. CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y FAMILIARES

García de Cortázar y García de León (1997), analizando las características de las catedráticas de universidad españolas, señalan que existe la creencia de que hay conexión entre el origen familiar y los logros alcanzados. Vamos a mantener esta idea para las catedráticas y los catedráticos objeto de nuestro estudio, analizando, en primer lugar, las características de su familia de origen.

### 6.5.1. La familia de origen

El nivel educativo más frecuente entre los padres y las madres de la muestra encuestada es el de estudios primarios. Esta distribución se mantiene cuando introducimos la variable sexo para el caso de los padres, pero no de las madres. Es mayor la proporción de catedráticos que de catedráticas cuyos padres finalizaron los estudios primarios. Entre los primeros, el 12,5% tienen padres con estudios secundarios. El 14,30% de las catedráticas tienen padres con estudios universitarios superiores. Entre ellas no hay ninguno con estudios secundarios. Estos datos concuerdan con la situación de la España en la que vivieron los padres de los catedráticos y las catedráticas. Si tomamos como referencia la edad media del primer grupo, nacido en la década de los cincuenta, sus padres sufrieron la Guerra Civil española y sus consecuencias. La edad media de las catedráticas es unos cinco años

menor que la de sus compañeros, por tanto, suponemos que sus padres también son más jóvenes. Estos, apenas tendrán recuerdos de la guerra, pero vivieron sus consecuencias. Como señalamos en la primera parte de este trabajo, según Rosado Bravo (2003), en 1940, el 23% de la población española era analfabeta, y el 35% de la población masculina. En una España rural y paupérrima, en la que el trabajo infantil era necesario, acudir a la escuela con regularidad era excepcional. Y era más excepcional acudir a la Universidad.

Los estudios de las madres están más diversificados. El nivel más frecuente entre las madres de los catedráticos es el de estudios primarios, mientras que entre las madres de las catedráticas es el de estudios secundarios. Al igual que sucede con los padres, el 14% de las madres de las catedráticas tienen estudios universitarios superiores. Entre los catedráticos encontramos que un 16% de sus madres también tienen estudios universitarios superiores, la misma proporción que las que están en el nivel de estudios secundarios. Y un 8% cuenta con estudios universitarios medios.

Las progenitoras de los catedráticos pertenecen a una elite de la sociedad española. Aun suponiendo que sean más jóvenes que los padres, que las mujeres llegaran a la universidad era un triunfo. Se trata de mujeres, cuya juventud se desarrolla en los años cuarenta, con una tasa de analfabetismo femenino del 65%. Posiblemente formaran parte de esas familias que no discriminaban a la descendencia por el sexo. Como vimos en el capítulo tercero, Judith Carbajo (2003) afirma que la educación que reciben las personas está más influida por el origen de la familia que por el sexo.

A partir de los 14 años, finalización de la primaria, la case social influye en las decisiones educativas, pero el sexo también lo hace. Para un mismo nivel socioeconómico, los varones estudian más. Por esta razón consideramos que las madres de los encuestados que llegaron a cursar estudios universitarios proceden de clases sociales privilegiadas. Seguramente, poseer esa instrucción influyó en la educación de sus hijos. En un estudio reciente (Gómez Granel y Marí-Klose, 2012), se muestra la correlación positiva entre el nivel de estudios de los padres, especialmente de la madre, y el éxito escolar de los hijos y de las hijas.

Tradicionalmente, son las madres las que más tiempo dedican al cuidado y educación de los descendientes.

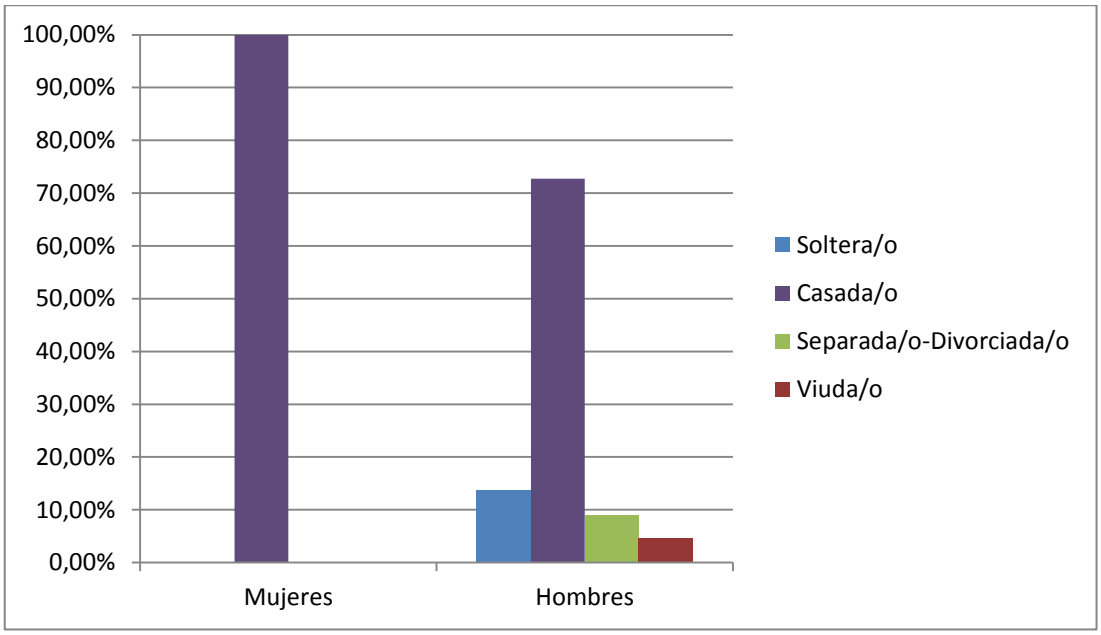
Las catedráticas y los catedráticos proceden de familias poco numerosas: la media aritmética del número de hermanos y hermanas (incluidos ellos mismos) es de 2,87. La frecuencia modal es 1, lo que puede explicar, en parte, la oportunidad de desarrollar una carrera universitaria. Más del 70% de las encuestadas son hijas únicas, mientras que en este caso está el 17% de los encuestados. Ellos proceden de familias con más descendientes: dos, cuatro, tres, siete, cinco y nueve hermanos. Las familias de las catedráticas son más pequeñas: dos o tres hijos e hijas. En los dos grupos, la mayoría son primogénitos, más del 50% de los catedráticos y más del 70% de las catedráticas. Son primogénitos y primogénitas que han abierto camino, que han afrontado muchas responsabilidades. El 67% de la muestra tiene otros hermanos con estudios universitarios. En el caso de las catedráticas, aquellas que tienen hermanos o hermanas, también cuentan con estudios universitarios.

De este análisis podemos deducir que este colectivo se ha socializado en el seno de familias preocupadas por la inversión en educación. Posiblemente, en algunos casos, los progenitores quisieron dar la oportunidad que ellos no tuvieron a sus hijos e hijas. Como han asegurado, la familia de origen ha sido muy importante en su carrera, especialmente en el caso de las catedráticas.

### 6.5.2. La familia propia

La familia es una institución muy importante para la muestra de población encuestada. Reconocen que han recibido mucho estímulo y apoyo por su parte en su trayectoria académica. El estado civil más frecuente es estar casado (más del 90%). Aunque es el estado de las encuestadas (100%), los catedráticos también participan y han participado del mismo: el 86% ha tenido o tiene la experiencia.

**Gráfico 17. Estado civil de las catedráticas y los catedráticos de la ULE**




El nivel educativo de los cónyuges es similar al que ellos tienen: estudios universitarios, predominando los superiores. Los estudios universitarios son el denominador común de los cónyuges de las catedráticas, el 86% tiene una titulación universitaria superior y los demás una carrera media. Entre los catedráticos encontramos esta tendencia, aunque también un 4,5% tiene esposa con estudios secundarios.

La mayoría han formado una familia con hijos. Este ha sido calificado como el modelo ideal de familia. Sabemos de los problemas que supone compaginar la vida laboral y familiar. Sobre todo en un país como el nuestro que prácticamente carece de infraestructuras al respecto (Tobío Soler, 2002a, 2002b; Fernández Villanueva, Dguez Bilbao, Revilla Castro, Anagnostou, Sancho Hdez, 2003). Las familias de nuestros encuestados son reducidas: más del 60% tienen dos hijos, en la misma proporción están los que tienen uno o tres. En torno al 3% no tiene hijos. Las edades de los hijos e hijas oscilan entre los ocho y los 41 años del primogénito o primogénita, entre los seis y los 37 del segundo y los 13 y los 25 del tercero. Son los varones los que tienen el descendiente más joven y el de más edad: el más joven tiene 6 años y el de más edad

tiene 42. Las mujeres, sin embargo, tienen hijos que oscilan entre los 38 y los 13 años. Si la edad media es de 55 años y el rango de edad de los hijos es de 25, fueron madres, por primera vez, entre los 25 y 30 años (tenemos en cuenta que la catedrática de más edad tiene 64 años). La maternidad coincide en un momento muy importante para sus proyectos académicos. Probablemente se encontraran realizando la tesis o ya finalizada, con algún contrato precario en la universidad, e intentando hacer méritos para consolidar el puesto de trabajo. La media aritmética del número de descendientes de estas madres es de 2,13.

En el caso de los catedráticos, el rango de edad del primer descendiente de los catedráticos es de 34 años. Si su edad media es de 59,69 años, podemos deducir que la paternidad la estrenaron entre los 26 y los 30 años (el catedrático de más edad tiene 70 años). Su situación profesional podía estar algo más consolidada que la de sus compañeras, pero también iniciaban una larga carrera. La media aritmética del número de descendientes es estos padres es de 1,85 hijos.

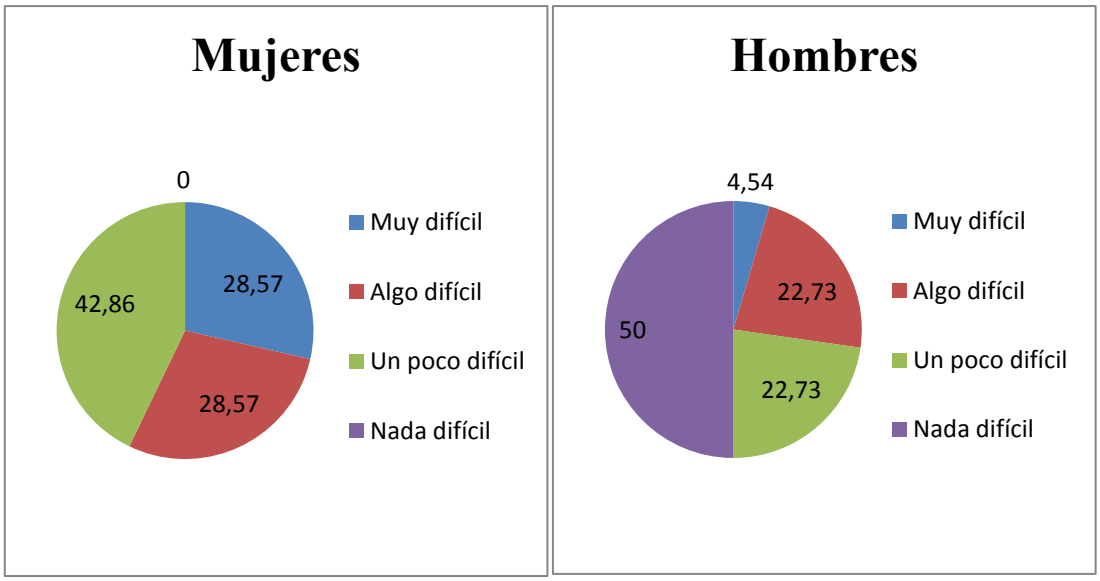
### 6.5.3. La conciliación de la vida laboral y familiar

Compaginar trabajo remunerado y familia sigue siendo un problema para muchas familias, especialmente para las mujeres. Hacer compatibles las actividades y los espacios es una tragedia cuando hay personas dependientes: hijos, progenitores, enfermos, etc. La penalización que sufren las mujeres en el ámbito laboral es conocida. Esta es una de las razones por las que España tiene una de las tasas de fecundidad más bajas de Europa (1,32 hijos). Aun así el problema sigue estando ahí y como señala Tobío Soler (2002b) seguimos viviendo esa transición que nos ha llevado a la aceptación del rol de mujer trabajadora en el ámbito público, pero no se ha producido, en el mismo grado, una incorporación de los varones en el ámbito doméstico. Esta situación influye en las carreras profesionales de las mujeres, frenándolas en muchas ocasiones, y en su salud. Las catedráticas aseguran tener poca disponibilidad de tiempo, tener problemas de conciliación de la vida laboral y familiar. Y lo hacen en mayor medida que sus compañeros. Por esta razón, queremos conocer cuáles son los

acuerdos, las estrategias, los recursos que utilizan las catedráticas y los catedráticos para encontrar la mejor de las soluciones.

Cuando se pregunta quién se hace cargo de las tareas domésticas y de los cuidados de las personas dependientes, las respuestas por orden jerárquico fueron: el servicio doméstico, mi pareja, mi pareja y yo, todos los miembros de la familia, me encargo personalmente y recibo ayuda por parte de mis padres suegros, etc. Los varones reconocen que sus parejas realizan prácticamente todas las tareas familiares, mientras que las mujeres aseguran que las suyas realizan alguna. También hay disparidad de opiniones cuando se refieren al reparto del trabajo doméstico: ellos consideran compartir todas o muchas de las tareas, mientras que ellas consideran que comparten algunas. Es escasa la ayuda familiar, que puede estar motivado por la edad de los hijos y las hijas. Los abuelos suelen encargarse los nietos en las edades más tempranas de la infancia o para actividades puntuales, como llevarles y traerles del colegio, las actividades extraescolares, etc. En este caso se refieren a su ayuda como ocasional, dado que realizan pocas tareas.

**Gráfico 18. Dificultad en la conciliación de la vida laboral y familiar (en porcentaje)**



La conciliación también es un problema de las catedráticas. Al 57% le resulta muy difícil o algo difícil estar pendiente y resolver las cuestiones domésticas y de cuidados a la par que el trabajo de la universidad. Aunque la mayor parte de ellas dicen descargar el trabajo en el servicio doméstico, también hacen las labores de supervisar. Sin embargo, a los catedráticos parece que son la dan resuelto puesto que al 50% conciliar la vida laboral y familiar no les ha resultado nada difícil.

Esta situación nos recuerda que vivimos en una sociedad patriarcal, en la que la división sexual del trabajo adjudica lo doméstico a las mujeres aun estando presentes en el espacio público.

La socialización de género en la familia y en la escuela permite que se reproduzca este sistema. Y a pesar de la legislación en materia de igualdad, los roles tradicionales de mujeres y hombres siguen apareciendo como algo "natural".

Es mayor la proporción de catedráticas que ha reducido su dedicación profesional por razones familiares: el 71,43%. Lo han hecho para cuidar de sus hijos e hijas. El 36,35% de los catedráticos también ha reducido su dedicación profesional por el cuidado de los hijos y las hijas.

Las cifras hablan por sí solas. Las carreras profesionales femeninas se caracterizan por no seguir un ritmo constante, debido a las interrupciones que producen las tareas de los cuidados.

La cultura empresarial sanciona negativamente a las mujeres. Los modelos de referencia son masculinos y no tiene en cuenta que la conciliación no es un problema de mujeres, no es un problema de hombres, es un problema de la sociedad. Como ya hemos dicho, llegar a la cátedra supone mucho esfuerzo y un trabajo continuado. Esta es una de las razones por las que las mujeres, si hacen la misma trayectoria académica que sus compañeros, en muchos casos, deben renunciar a la maternidad. Si no lo hacen, llegan más tarde o no llegan a ocupar esta categoría docente.

# 7. CONCLUSIONES

Nos hemos acercado al estudio de las Trayectorias Laborales de los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León, utilizando la *imaginación sociológica* y la *perspectiva de género*. Esta metodología implica observar el presente como el resultado de los acontecimientos del pasado y con una actitud crítica.

El género es una categoría que indica que las desigualdades entre las mujeres y los hombres son social y culturalmente construidas, en base a las diferencias biológicas. El modo de vida de las personas viene determinado por el género (García de León, 2001). Adoptar la perspectiva de género en el estudio de las Trayectorias laborales de los catedráticos y las catedráticas de la Universidad de León, permite observar aspectos de la realidad que han permanecidos ocultos, mostrando, igualmente, las relaciones de poder que se establecen entre los géneros. Estas relaciones de poder, en general, e históricamente, han sido discriminatorias para las mujeres, con independencia de otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, religión, edad y preferencia sexual (Gamba, 2008).

La perspectiva de género nos permite desvelar las estrategias y los mecanismos que utiliza el patriarcado para que un grupo social, los varones, mantengan el poder. Desde la Antropología, se define el **patriarcado** como un sistema de organización social en el que los puestos de clave (político, económico, religioso y militar) se encuentran exclusiva, o mayoritariamente, en manos de varones. Para Alicia Puleo (2005), el patriarcado se ha ido adaptando a los distintos tipos históricos de organización económica y social, pero siempre ha sido un sistema de ejercicio del poder y de distribución del reconocimiento entre los pares. Todos y todas formamos parte de él, interiorizando, a través del proceso de socialización, sus valores, sus normas, sus costumbres, etc. La autora distingue entre dos tipos de patriarcados: patriarcados de coerción y patriarcados de consentimiento. Los de coerción mantienen unas normas muy rígidas sobre los roles de las mujeres y los hombres. Desobedecer estas normas puede acarrear la muerte. Sin embargo, los patriarcados de consentimiento, propios de las sociedades desarrolladas, incitan a cumplir las normas. Son las mujeres y los

hombres quienes buscan la conformidad con los mandatos de la feminidad y de la masculinidad. En este tipo de patriarcado no se tiene una conciencia clara de los mecanismos de poder que se siguen utilizando contra las mujeres.

La lucha, desde el feminismo, por conseguir los mismos derechos para los hombres y para las mujeres, ha obligado al patriarcado a hacer algunas concesiones, pero las relaciones de poder no desaparecen. El patriarcado se asienta en la división sexual del trabajo. La división sexual del trabajo sigue permitiendo que las mujeres dediquen más tiempo que los hombres a las tareas del hogar, aunque también estén presentes en el espacio público, realizando un trabajo remunerado. La doble jornada tiene repercusiones en la salud de las mujeres, además de incidir en el desarrollo de sus carreras profesionales. Y se acepta y se reproduce esta división sexual del trabajo por el aprendizaje de los roles de género, que definen las masculinidad y la feminidad.

La familia, la escuela, los medios de comunicación, transmiten los mensajes de género, lo que deban hacer los hombres y lo que deben las mujeres. Hay dos culturas, las masculina, superior, y la femenina.

El acceso de las mujeres a todos los niveles de la educación ha sido uno de los grandes logros del movimiento feminista. Pero no se ha hecho en igualdad con los hombres. A lo largo de la historia, la educación ha tenido el cometido de reproducir el orden patriarcal y, por tanto, los roles de género. En la actualidad, hablamos de un modelo de educación para chicos y chicas, pero los prejuicios y los estereotipos de género se siguen transmitiendo. La utilización del lenguaje sexista, la transmisión de contenidos androcéntricos, la existencia de imágenes de género estereotipadas en los libros de texto, contribuyen al aprendizaje de los roles de género. Se invita a las mujeres a ocupar los trabajos remunerados que son una extensión de las actividades domésticas y de la maternidad. Y se produce la conformidad, contemplando como "natural" la desigualdad entre hombres y mujeres. A través del currículum oculto de la escuela, se transmiten también mensajes de género: las profesoras se encargan de los más pequeños, no participan en los órganos de dirección de los centros, las asignaturas que imparten son menos valoradas, etc. Y a medida que las mujeres van conquistando los espacios públicos masculinos, éstos se desvalorizan, pierden estima social y salarial, se habla de semiprofesiones o cuasi profesiones. Se impide, sutilmente, que las

mujeres lleguen a los puestos de responsabilidad y de decisión. Se utilizan mecanismos de cooptación, se pide al grupo de pares que ocupen esos cargos, se establecen alianzas entre los iguales para elegir y ser elegido, hay un reconocimiento expreso a la intelectualidad de los que forman parte del grupo. Y se penaliza a las mujeres que no se conforman con sus roles: en muchas ocasiones deben elegir entre la familia y la profesión.

La perspectiva de género nos permite analizar y desvelar estas estrategias y estos mecanismos que permanecen ocultos y de los que participan hombres y mujeres en nuestra sociedad.

Desde los años ochenta del siglo XX, se vienen sucediendo diferentes investigaciones[61] sobre la situación del profesorado universitario español. En estos estudios se observa la escasa presencia de mujeres entre el profesorado universitario y la infrarrepresentación de las mismas en la categoría docente de Catedráticos de Universidad. Igualmente, se pone de manifiesto la escasa representación femenina en los equipos directivos de las universidades públicas españolas: rectorados, decanatos, departamentos, etc. El argumento más extendido para explicar esta realidad se basaba en el tiempo: si las españolas acceden a la universidad en 1910 y, en determinados contextos históricos, han permanecido alejadas de la Academia, no han tenido tiempo de formarse adecuadamente para ocupar las tarimas universitarias. Sin embargo, como hemos expuesto a lo largo de este trabajo, desde los ochenta, hay más alumnas que alumnos en la Universidad, ellas finalizan sus carreras en mayor proporción que ellos y, en la actualidad, prácticamente, el 50% de las tesis defendidas y aprobadas son de autoría femenina. Este argumento pierde peso y se deben buscar las causas que provocan esta simetría de género.

Se percibe, no sólo la segregación vertical de las profesoras, sino también una segregación horizontal, puesto que las profesoras se concentran en algunas ramas de conocimiento: Ciencias de la Salud 54,78%), Artes y Humanidades (51,57%), Ciencias Sociales y Jurídicas (50,20%), Ciencias (40,48%). Y en algunos centros universitarios, Escuelas Universitarias y Facultades, generalmente de menor prestigio. Las

[61] En el segundo capítulo hemos reseñado muchas de estas investigaciones. A la proliferación de estas investigaciones han contribuido, especialmente, los Estudios de las Mujeres o de Género.

explicaciones a esta doble segregación provienen de las teorías de la socialización de género, del papel de la escuela como agente de reproducción del sistema patriarcal, de los mecanismos de exclusión y cierre social. Todas las disertaciones coinciden en señalar que la Universidad es un ámbito masculino, fundamentalmente, porque está ligada al **poder.** Formalmente es un espacio igualitario porque el acceso y la promoción están basados en la meritocracia, pero existen códigos de género que dificultan este acceso y esta promoción a las mujeres, a pesar de contar con buenos expedientes académicos y buenos historiales profesionales.

La discriminación hacia el profesorado universitario femenino es un hecho que traspasa las fronteras de nuestro país. Desde finales de la década de los ochenta, la Comisión Europea (2001) viene haciendo recomendaciones a las Estados miembros para que tomen medidas de inclusión e integración de las docentes e investigadoras en las universidades. En los diferentes informes emitidos, atribuyen esta asimetría a la existencia de una "grieta" o del impacto de la variable género.

Esta tesis pretende contribuir al conocimiento de la realidad del profesorado de la Universidad de León, concretamente, el caso de los catedráticos y las catedráticas llegando a las siguientes conclusiones:

♦ La Universidad de León se crea por la Ley 29/1979, de 30 de octubre, integrada inicialmente por la Facultades de Veterinaria y Biología, así como por las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, de profesorado de Educación General Básica, de ingeniería Técnica Agrícola y de Ingeniería Minera. Ha ido creciendo, tanto en la ampliación de titulaciones, como en la construcción de edificios. En la actualidad cuenta con dos Campus Universitarios, el Campus de Vegazana, en León, y el Campus de Ponferrada. Dispone de 16 centros y, entre los dos campus, se reparten 41 titulaciones de Grado en Ciencias Sociales y jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias. Igualmente cuenta con 37 titulaciones de Máster y 13 Programas de Doctorado (en todas las Ramas de Conocimiento, excepto en Ingeniería y Arquitectura). Esta Universidad está ubicada en una Comunidad Autónoma que

cuenta con nueve universidades: cuatro públicas y cinco privadas Por volumen de alumnado, son las universidades públicas las más demandadas: Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid, **Universidad de León** y Universidad de Burgos.

♦ La Universidad de León se rige por el Estatuto de la Universidad de León, aprobado por Acuerdo 243/2003, de 23 de octubre, por la Junta de Castilla y León. Las entidades que integran la universidad, según el Estatuto, son: las Facultades, la Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores, las Escuelas universitarias o Escuelas Universitarias Politécnicas, los Departamentos, los Institutos Universitarios de Investigación y otros centros. Cuenta con diez Facultades, con tres Escuelas Técnicas Superiores, y 26 Departamentos.

♦ Según datos publicados en el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León, durante el curso 2014-15 estaban matriculados en esta universidad 13411 estudiantes, de los que más del 68% lo habían hecho en Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura. No se publican datos desagregados por sexo. Desde el curso 2011-12 hasta la actualidad, la matrícula ha ido descendiendo paulatinamente.

♦ Hacer un análisis de **datos secundarios** referidos al profesorado de la Universidad de León ha sido una labor delicada. Entendemos la expresión utilizada por Marisa García de Cortázar (2001) de "desconcierto numérico". Encontramos numerosas disparidades entre las diferentes fuentes de datos. Algunas de ellas, como la Junta de Castilla y León, no los presentan desagregados a ningún nivel. Optamos por aquellos informantes que presentan más similitudes, teniendo en cuenta que, en algunos casos, se refieren a años naturales y, en otros, a cursos académicos. Analizamos los datos ofrecidos por la Universidad de León, por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Estadística del Personal de las Universidades (EPU).

♦ La proporción de profesorado femenino en la Universidad de León ha sido y es superior a la de la media nacional. En el curso 2013-14, las profesoras de la ULE suponían el 44,11% del profesorado, mientras que en las universidades españolas la proporción es del 39,9%, y en las universidades públicas españolas es del 39,4%. A comienzos de este siglo, el porcentaje de profesoras de la ULE también era superior al de la media de las universidades públicas de Castilla y León (Hernández Martín, García-Valcárce Muñoz-Repiso y Sánchez Gómez, 2004). La explicación de estos datos puede estar en que, por un lado, es una Universidad relativamente nueva, que facilita la entrada y promoción de profesoras (García de Cortázar y García de León, 1997). Y, por otro lado, es una Universidad que ha contado, principalmente, con Facultades y Escuelas Universitarias, centros que han acogido a mayor número de profesoras. Además, desde la segunda mitad de los ochenta, la ULE recibió un buen número de titulaciones en Artes y humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Ciencias, ramas de conocimiento que aportan profesorado femenino.

♦ La paridad entre el profesorado de la ULE se alcanza en el curso 2008-2009. La proporción de profesoras ha ido creciendo, con algún ligero retroceso, a lo largo de todo este siglo. Incluso cuando disminuye considerablemente el volumen de docentes, la proporción de profesoras sigue aumentando. Sin embargo, no hay correspondencia entre los porcentajes de profesorado y alumnado femenino. A lo largo del último decenio y medio, el volumen de alumnas es superior al de profesoras, aunque se han ido acercando. Así, por ejemplo, en el curso 2000-2001, el 58,11% del alumnado era femenino, mientras que el 36,04% del profesorado eran mujeres. En el curso 2013-2014, contamos con un 48,31% de alumnas y un 44,11% de profesoras. Este acercamiento entre el número de alumnas y de profesoras se debe principalmente a la pérdida de la matrícula de las primeras más que al incremento de las segundas. Desde el curso 2010-2011, la pérdida de efectivos femeninos en las matrículas es importante. De hecho, durante el curso

2013-2014, la matrícula femenina en la ULE estaba por debajo de la media nacional (54,4%, todas las universidades; 53,90%, las universidades públicas).

♦ Las cifras presentadas anteriormente desmienten la creencia de la enseñanza como una actividad feminizada. Los niveles educativos no universitarios cuentan con una presencia femenina entre el profesorado mayor que en el nivel universitario. En el curso 2012-2013, el 82,73% del profesorado de Educación Infantil y Primaria son mujeres, y, en Secundaria, más del 55% del profesorado. A mayor nivel educativo menor presencia femenina entre el profesorado. En términos globales, se puede hablar de una feminización de las aulas universitarias. Aunque es preciso matizar el calificativo de feminización cuando lo aplicamos a la educación. La distribución del alumnado por las diferentes titulaciones se hace en función del género: más del 60% de la matrícula femenina se realiza en titulaciones de los campos científicos de Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas. Algo más de la mitad de la matrícula en las titulaciones de Ciencias es femenina, mientras que es poco más de un cuarto de las titulaciones de Ingeniería y Arquitectura. Y según el *Tercer Informe sobre la situación sociolaboral de las mujeres en España* (CES, 2012), esta segregación en la elección de estudios aumenta paulatinamente desde el año 2001.

♦ Según su situación administrativa, desde la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) (2001), la proporción de profesores en la ULE, tanto del cuerpo de funcionarios docentes, como de contratados, es mayor que la de profesoras. Aunque se va acortando la distancia entre hombres y mujeres en las dos situaciones, sin embargo es mayor la diferencia entre el profesorado masculino funcionario y el femenino (57,29% profesores y 42,71% profesoras, para el curso 2013-2014). Entre el profesorado contratado, el 53,13% son profesores y el 46,87% son profesoras, en el curso 2013-2014.

♦ Por categoría docente, la segregación de las profesoras de la ULE sigue la misma tendencia que a nivel nacional. A medida que se asciende en la jerarquía, disminuye el número de profesoras. Durante el curso 2000-2001, podemos hablar de paridad entre el profesorado en las figuras de Titular de Escuela Universitaria, Profesor Visitante, Ayudante de Universidad y Ayudante de Escuela Universitaria. Sin embargo, la proporción de catedráticas (11,58%) está por debajo de la media a nivel nacional (15,78%). Por cada 6,5 profesoras titulares hay una catedrática, mientras que por cada 1,2 profesores hay un catedrático. Las profesoras de la ULE, al igual que las del resto de las universidades españolas, invierten más tiempo que sus compañeros en llegar a la cima de la pirámide. Las catedráticas suponen el 4% del profesorado femenino, y sus compañeros el 17% del profesorado masculino. Pertenecer a un cuerpo cuantitativamente numeroso otorga más posibilidades de éxito: concesión y dirección de proyectos de investigación, creación de grupos de influencia dentro de los Departamentos, mayores posibilidades de elección a cargos de representación en la ULE, etc. Durante el curso 2013-2014, vigente la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) (2007), las profesoras están más presentes en las figuras del profesorado contratado, lo que indica mayor precariedad. Entre el profesorado funcionario, aunque son el 50% de los Titulares de Universidad, entre el cuerpo de Catedráticos de universidad son el 20,41% (a nivel nacional son el 20,7%). La segregación vertical persiste, la existencia de una masa crítica femenina en el cuerpo de Titulares de Universidad no se traduce en un equilibrio entre profesores y profesoras en el cuerpo de Catedráticos de Universidad.

♦ Por Ramas de Enseñanza, el profesorado de la ULE se distribuye de la siguiente forma: Ciencias Sociales y Jurídicas (30,17%), Ciencias (24,85%), Ciencias de la Salud (17,70%), Ingeniería y Arquitectura (15,76%), y Artes y Humanidades (11,52%). Las profesoras, sin embargo, se reparten: Ciencias de la Salud (54,78%), Artes y Humanidades (51,57%), Ciencias Sociales y Jurídicas

(50,20%), Ciencias (40,48%), e Ingeniería y Arquitectura (20,76%). Mª del Mar Lecuona (2005) apunta también esta tendencia en el conjunto de las universidades públicas de Castilla y León, que, por otro lado, es similar al resto de España.

♦ La distribución por Ramas de Conocimiento del alumnado de la ULE es: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias, y Artes y Humanidades. Las alumnas, por su parte, lo hacen de la siguiente forma: Ciencias de la Salud, Ciencias, Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura. Estas elecciones están en consonancia con las que hace el alumnado femenino a nivel nacional e internacional. Cuando comparamos la matrícula femenina con el volumen de profesorado femenino, por ramas de conocimiento, comprobamos que los campos científicos que tienen más alumnas matriculadas no son los que tienen mayor proporción de profesorado femenino. Es más, cuanto más feminizado está el alumnado, menor proporción de profesoras. Es indicativo el caso de Ciencias de la Salud, en el que más del 70% del alumnado es femenino y sólo lo es algo más de la mitad del profesorado (54,78%). En el otro extremo esta Ingeniería y Arquitectura, donde hay más concordancia entre el alumnado femenino (23,85%) y el profesorado femenino (20,76%). Este comportamiento es similar al resto de las universidades públicas del país. La implantación de nuevas titulaciones pertenecientes a este campo científico, en la ULE, ha favorecido la entrada de profesoras. Además, el ejercicio profesional de estas titulaciones ha sido tradicionalmente discriminatorio para las mujeres, siendo la enseñanza un refugio para ellas. A ello hay que añadir que la remuneración universitaria no resulta atractiva para estos profesionales (Fernández Villanueva, 1989; Hernández Martín, García-Valcárce Muñoz-Repiso y Sánchez Gómez, 2004).

♦ La presencia de las profesoras en los órganos unipersonales de gobierno y administración de la ULE es similar al de otras universidades españolas: se encuentran principalmente en los cargos de designación. Para ocupar el cargo de Rector es requisito imprescindible pertenecer al cuerpo de Catedráticos de

Universidad. En España el 8% de la universidades está regida por una mujer, hablamos de seis mujeres rectoras, de 75 universidades públicas y privadas, en el curso 2013-2014. La Universidad de León tiene al frente un Rector, al igual que el resto de las universidades públicas de la Comunidad Autónoma. Pertenecer a una minoría desanima a las mujeres a optar a estos cargos, no cuentan con el apoyo necesario. Además existen otras razones, como el tiempo de dedicación, las horas fuera de casa, los problemas de conciliación de la vida laboral y familiar, la ausencia de modelos femeninos en el poder, etc. Sin embargo, de las cinco universidades privadas ubicadas en la región, tres de ellas están dirigidas por mujeres. De los seis vicerrectorados, uno está dirigido por una profesora. El 25,92% de las Direcciones de las diferentes áreas de los vicerrectorados están en manos de las mujeres.

♦ La ULE cuenta con 9 Facultades, de las que un tercio tienen Decana. Las tres Escuelas de Ingeniería están dirigidas por profesores. El cargo de Vicedecano está feminizado: el 65% de los vicedecanatos están ocupados por mujeres, mientras que el de Subdirector es paritario: el 44,45% está en manos de las mujeres. Son las Secretarías de los centros las más equilibradas: el 50% están ocupa das por mujeres.

♦ De los 26 Departamentos que tiene la ULE, el 34,61% de las direcciones de los mismos son femeninas. El 54% de las Subdirecciones y el 42,31% de las Secretarías de los Departamentos también están en manos femeninas.

♦ En el año 1980, un año después de su creación, la Universidad de León contaba con 35 Catedráticos de Universidad. Se produce una situación sorprendente, había prácticamente el mismo número de catedráticos que de profesores titulares. En el curso 1979-1980, en España, el 4,5% de las cátedras estaban ocupadas por mujeres. Habrá que esperar a 1984 para que una profesora alcance esa posición. En este año, por cada 1,2 profesores titulares había un catedrático, mientras que por cada 13 profesoras titulares había una catedrática. A lo largo de la historia de

la Universidad de León, las profesoras han ido conquistando las cátedras muy lentamente: en la actualidad hay 19 mujeres y 78 hombres en esta categoría Han pasado algo más treinta años desde que una profesora llega a ser catedrática en la ULE: se han incrementado en un 5,26%, mientras que los catedráticos lo han hecho en un 47,43%.

♦ La proporción de catedráticas en la ULE ha evolucionado de forma distinta a como lo ha hecho la proporción de catedráticas en las universidades públicas españolas. En la ULE se producen incrementos y descensos, mientras a nivel nacional, la evolución es progresiva. Así, hasta 1992, la proporción de catedráticas de la ULE es inferior a la proporción media de ámbito nacional. Después se iguala, para volver a descender en el año 1995 hasta el año 2002 que comienza a recuperarse, llegando en el año 2012 a alcanzar el 20% de las cátedras (en el curso 2011-2012 había en España un 19,53% de catedráticas y en el curso 2012-2013 un 20,3%). Este ascenso estuvo propiciado por el incremento de profesoras en la categoría de Titulares de Universidad. A partir de entonces comienza, de nuevo el descenso. En la actualidad, la ULE cuenta con un 19,59 de mujeres entre el profesorado de esta categoría docente, mientras que en las universidades públicas españolas la proporción llega hasta el 20,7%.

♦ El cuerpo de Catedráticos de Universidad se nutre, principalmente, de la categoría de Titulares de Universidad, aunque desde el cuerpo de Catedráticos de Escuela Universitaria también se puede acceder. En la actualidad, el número de mujeres y de hombres en la categoría de Titulares de Universidad se ha equiparado, pero, como hemos visto, no sucede lo mismo en la categoría de Catedráticos de Universidad. Tomemos una serie temporal, desde 1980 hasta 2015. En 1980, por cada 1,05 profesores titulares había un catedrático, mientras que por cada 6 profesoras titulares no había ninguna catedrática. Cinco años más tarde, 1985, por cada 1,25 profesores titulares 1 tenía la cátedra, mientras que por cada 24 profesoras titulares 1 ocupaba esta posición. En el año 2002 se alcanza la paridad entre profesores y profesoras Titulares de Universidad. En el año 2005,

por cada 1,76 titulares masculinos 1 era catedrático, mientras que por cada 7,60 mujeres había 1 catedrática. Esta situación ya se puso de manifiesto en el año 2007 en una publicación realizada por la Unidad de Mujeres y Ciencia: *Académicas en cifras.* En 2010, la ULE contaba con 1 catedrática por cada 9,82 profesoras titulares, y contaba con 1 catedrático por cada 2,16 profesores titulares. En este momento el profesorado Titular de Universidad se reparte al 50% por género. Sin embargo, las cátedras siguen costando más a las mujeres que a los varones: por cada 2,22 hombres titulares 1 cátedra, mientras que para que 1 profesora llegue a la cima académica se necesitan 9,20 mujeres titulares. Estamos en la misma proporción, aproximadamente, de 1990 cuando las profesoras titulares representaban poco más del 31% del profesorado de esta categoría. Parece evidente que existen algunos factores que impiden la promoción del profesorado femenino en la ULE, al igual que ocurre a nivel nacional. Podemos hablar de la existencia del **techo de cristal.**

♦ La distribución de los catedráticos y las catedráticas por Departamentos, nos ha permitido hacer esta clasificación:

a) Departamentos masculinizados: contabilizamos 16, en los que la proporción de catedráticos es superior al 65%.

b) Departamentos feminizados: contamos con uno, sólo hay una cátedra ocupada por una mujer.

c) Departamentos paritarios: son seis y la proporción de cada sexo está entre el 40% y el 60%. Excepto en los casos en los que el reparto de cátedras es al 50%, siempre son el 60% los varones y el 40% las mujeres.

d) Departamentos sin cátedras: en esta situación se encuentran tres departamentos de la ULE.

♦ No son las áreas consideradas de "letras" donde hay más mujeres en la categoría de Catedráticos de Universidad. Es la misma tendencia que a nivel nacional. Ejemplos de ello pueden ser los casos del Departamento de Filología Hispánica y Clásica, y del Departamento de Historia, en los que no hay ninguna catedrática.

♦ Para conocer las Trayectorias laborales de los catedráticos y las catedráticas de la ULE, realizamos una encuesta on line, a través de Google Drive, a un universo de 97 personas que conforman la categoría docente de Catedráticos de Universidad. Obtuvimos la respuesta de 31 unidades, el 31,96% de la población objeto de estudio: el 22,57% son catedráticas y el 77,43% catedráticos. La proporción de respuestas femeninas es superior a la proporción de catedráticas (19,59%) de la ULE, mientras que la de catedráticos es ligeramente inferior (80,41%).

♦ Por campo científico, los catedráticos y las catedráticas de la encuesta se distribuyen de la siguiente forma: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades, Ciencias, e Ingeniería y Arquitectura.

♦ En las estancias postdoctorales y en la investigación en el extranjero son los niveles en los que se aprecian más diferencias entre las catedráticas y los catedráticos. Las mujeres participan menos de las estancias postdoctorales y de la investigación en el extranjero. Residir en el extranjero supone una dificultad para estas mujeres: pareja, hijos, progenitores. Por esta razón optan por estancias cortas. La investigación sigue siendo la asignatura pendiente entre el profesorado universitario femenino. Las enseñantes dedican mucho tiempo a la docencia, restándolo de la investigación. Las mujeres investigan principalmente en las universidades. Participan menos que sus colegas de proyectos de investigación, lo que dificulta, a su vez, una proyección internacional. Según datos aportados por Sánchez de Madariaga (2014) y referidos al año 2012, del total de proyectos de I+D+i solicitados, el 31,8% están dirigidos por investigadoras, reduciéndose hasta

el 28,9% los que se conceden. Mª José Alonso (2001) considera que la docencia es utilizada como una forma de cierre social académica hacia el profesorado femenino. Hay una sobrevaloración de la producción científica frente a la docencia en los procesos de promoción y selección de docentes universitarios.

♦ Los catedráticos y las catedráticas llevan una buena parte de sus vidas vinculados con la ULE, aunque son las catedráticas las que tienen una permanencia mayor: más de 30 años, mientras que los catedráticos han dedicado algo más de 27. El 85% de las catedráticas afirma haber desarrollado toda su carrera en la ULE, mientras que esta afirmación lo hace el 29% de los catedráticos. Las catedráticas son más jóvenes que sus colegas varones: ellas tienen una media de 55,13 años, mientras que ellos tienen una media de 59,69 años. Si relacionamos la edad con el tiempo de vinculación con la ULE, deducimos que las catedráticas han permanecido en esta universidad la mayor parte de sus vidas, posiblemente hayan estudiado incluso en ella. Sin embargo, los catedráticos llegaron a la ULE en la adultez, lo que nos hace suponer, teniendo en cuenta que han estado vinculados con otras universidades, que la ULE les ofrecía estabilidad y promoción laboral.

♦ Las catedráticas tardan menos tiempo en obtener la Titularidad de Universidad, una vez obtenido el grado de Doctor, que sus compañeros. Sin embargo tardan cuatro años más que sus pares varones en obtener la cátedra. La segregación del profesorado universitario es evidente: para las titulares de universidad es difícil y deben invertir mucho tiempo en traspasar el techo de cristal que supone llegar a la cátedra. Y el tiempo invertido por las profesoras no está en relación con el número de veces que deben presentarse, ya que la más de la mitad de las encuestadas afirma haber aprobado la primera vez.

♦ En cuanto a los apoyos recibidos en sus trayectorias laborales, los catedráticos han encontrado “mucho” estímulo, por orden decreciente, en: la familia propia, la familia de origen, las amistades, los colegas de otras universidades, los profesores

de la Facultad, la dirección del Departamento, las personas ajenas a la Universidad y los colegas de la ULE. Las catedráticas han encontrado "mucho" estímulo, por orden decreciente en: la familia propia, la familia de origen, las amistades, los colegas de otras universidades, y, en la misma medida, de los profesores de la Facultad y de las personas ajenas a la Universidad. La diferencia más reseñable entre ambos grupos está en que las catedráticas no han sentido el apoyo de la dirección del Departamento y de los colegas de la propia Universidad en la misma intensidad que sus pares varones.

♦ Los estímulos y los apoyos por parte de las personas más próximas y de la institución educativa son muy importantes para llegar a la cátedra, aunque las catedráticas consideran que alcanzar esta posición se debe principalmente a su propio esfuerzo. Los catedráticos atribuyen su posición al propio esfuerzo, aunque creen que han entrado en juego otros factores como la inteligencia y los conocimientos intelectuales, además de la ayuda recibida. Ni los catedráticos ni las catedráticas confían su status al factor suerte.

♦ Los catedráticos y las catedráticas participan de la opinión de que para llegar a la cátedra se encuentran con los mismos obstáculos, aunque ellas matizan la respuesta, reconociendo la existencia de inconvenientes distintos a los comunes y que les afectan más a ellas.

♦ Los dos grupos hablan de la existencia de igualdad de oportunidades en la ULE para promocionar. Aunque esta respuesta es contundente en el caso de los catedráticos, entre las catedráticas no existe esa unanimidad. Sin embargo, creen que su número es acorde al total del profesorado, mientras que sus colegas consideran que son pocas.

♦ Las catedráticas explican esta asimetría por las dificultades que acarrea la conciliación de la vida laboral y familiar. Para todas ellas éste es un problema que afecta a sus trayectorias laborales. En la encuesta, apuntan el grado de dificultad de conciliar como "muy difícil" o "algo difícil" (57%), mientras que sus

compañeros confiesan, en un 50% que para ellos conciliar ha sido "nada difícil". Más del 70% de las catedráticas han reducido su actividad profesional por razones familiares: cuidado de los/as hijos/as. Sin embargo, entre los catedráticos hay división de opinión: la mitad cree que, efectivamente, este un problema para la promoción de las profesoras, mientras que la otra mitad no lo ve así. Ion, Duran-Bellonch y Bernabeu Tamayo (2013) en un estudio realizado entre el profesorado de la Universidad de Sevilla y de la Universidad Autónoma de Barcelona, muestran el sentir de las entrevistadas sobre este tema. Tener una familia sanciona negativamente a las académicas, mientras que lo hace positivamente con los académicos. Las mujeres siguen dedicando más tiempo que los hombres al trabajo familiar, lo que supone disponer de menos tiempo y menos energía para el trabajo profesional.

♦ Las catedráticas también atribuyen sus dificultades de promoción a la cátedra a la ausencia de un buen historial académico y profesional. Creen que, en general, las profesoras carecen de méritos suficientes para alcanzar la cima académica. Es el discurso de la meritocracia: el estudio, el trabajo, el esfuerzo, tienen su recompensa. De alguna forma se culpabiliza a las mujeres de la existencia de esta asimetría. Sin embargo, los catedráticos consideran que el problema de la promoción de las profesoras no está en sus méritos.

♦ Tener ambición e interés por promocionar es importante en la carrera académica. Y esto es precisamente de lo que carecen las profesoras, según las catedráticas, opinión contraria a la de los catedráticos. Aunque ellas son más conscientes de la existencia de obstáculos difíciles de percibir para la mayoría y que dificultan en mayor grado su promoción que la de sus compañeros. Asimismo, hay disparidad de opiniones en relación a la afirmación de la existencia de igualdad de oportunidades para promocionar a la cátedra: la mitad de ellas sí percibe esta igualdad, mientras que la otra mitad no lo tiene tan claro. Los dos grupos rechazan la idea de la existencia de mecanismos patriarcales que impiden la promoción de las profesoras a la cátedra.

♦ La idea de igualdad en el ámbito profesional está presente en estos profesionales. Aunque ellas son más conscientes, porque los viven, de que cuentan con algunos inconvenientes: la disponibilidad horaria y la capacidad organizativa. Disponer de tiempo está muy relacionado con la conciliación de la vida laboral y familiar. Estar en dos espacios, público y privado, tener dos jornadas laborales, implica una gran capacidad de organización.

♦ Esta idea de la existencia de igualdad en la ULE viene avalada por la afirmación de que *en la universidad se encuentra más igualdad social que en otras instituciones.* Si los catedráticos muestran su grado de acuerdo, las catedráticas dicen estar muy de acuerdo. Y efectivamente sienten la Universidad como un espacio igualitario: no se han sentido discriminados por el hecho de ser hombres o mujeres. Sin embargo, mientras que esta es la respuesta de más del 95% de los catedráticos, lo es para el 57% de las catedráticas.

♦ Predicen el futuro similar al presente, tanto en lo profesional como en lo institucional. En lo profesional, es mayor la proporción de catedráticas que aspiran a una estancia en una universidad extranjera. Creemos que, posiblemente, esta sea una etapa de su ciclo vital más apropiada para ausentarse. Las edades de los hijos de estas mujeres oscilan entre los 13 y los 38 años. Teniendo en cuenta que la media de edad es de 55 años, podemos deducir que fueron madres por primera vez muy jóvenes, coincidiendo con su etapa de mayor producción académica para asentarse en la Universidad.

♦ No se plantean acceder a un cargo de responsabilidad dentro de la Universidad, posiblemente porque ya desempeñan o han desempeñado algunos. Es mayor la proporción de catedráticos que de catedráticas que han tenido o tienen esta experiencia. El ejercicio del poder no entra en sus perspectivas de futuro: no se plantean dejar la ULE para dedicarse a la política. Tampoco sienten atracción por ejercer profesionalmente en la empresa privada.

♦ El futuro de la Universidad será similar al presente, no se producirán cambios sustanciales: no será más difícil para las mujeres pero tampoco van a tener más protagonismo ni más poder. En todo caso las dificultades serán iguales para los profesores que para las profesoras y va a depender del trabajo de cada docente. Siguen pensando que habrá igualdad de género, aunque las catedráticas se reparten equitativamente entre el optimismo de la igualdad de género y el pesimismo de que no se alcanzará.

♦ Aunque no hay un reconocimiento explícito de la existencia de discriminación hacia las profesoras que promocionan a cátedra, observamos un tímido elemento de conciencia por parte de las catedráticas. Ellas atribuyen su escasa presencia en esta categoría docente a elementos intrínsecos: menos currículum, menos ambición. Asumen, como dice Fátima Arranz (2001), su discriminación como una característica achacable a su propio desarrollo personal, como un individuo sin género. Pero perciben, igualmente, que disponen de menos tiempo para dedicar a su carrera, que los Departamentos no les apoyan tanto como lo hacen con sus compañeros, que hay obstáculos, que no saben definir, que dificultan su promoción. Aun así, rechazan las políticas de discriminación positiva, aunque las consideran apropiadas para reducir la asimetría existente. La sugerencia más repetida por parte de ellas es que no haya tantos obstáculos. Sin embargo, los catedráticos rechazan frontalmente las acciones positivas a favor de sus compañeras. Esta respuesta puede ser interpretada como el miedo a una amenaza: perder privilegios y poder. Es paradójico que demanden más formación para sus colegas femeninas cuando anteriormente han afirmado que tienen la misma preparación académica que ellos.

♦ La situación que vive el profesorado de la Universidad de León y, más concretamente, sus catedráticos y catedráticas, es producto de la educación formal que han recibido. A las mujeres se las ha excluido e incluido en el conocimiento y en el saber en función de lo que más convenía al sistema: al sistema patriarcal, que está asentado sobre la división sexual del trabajo. Se han diseñado espacios y

modelos educativos diferenciados para unos y para otros. Incluso cuando se impone la escuela mixta, se transmite la cultura masculina, ocultando y desvalorizando la femenina. El androcentrismo de los contenidos, el currículum oculto, han hecho que tengamos una percepción de la realidad distorsionada. Alcanzar todos los niveles educativos, vivir en una sociedad formalmente igualitaria, no se traduce en una igualdad real. Las chicas eligen unas titulaciones y los chicos otras, que desembocan en profesiones feminizadas y masculinizadas.

♦ El patriarcado también ha permitido que las mujeres accedan como docentes a todos los niveles educativos. Pero se ha aplicado la política de "tierra quemada". Se deja, en manos de las mujeres, aquellos puestos de la educación que no convienen a los hombres. Pero las decisiones, el poder, incluso en los niveles docentes inferiores, siguen en manos masculinas. Las materias impartidas por los profesores tienen más estima y más prestigio. Estos son los mensajes implícitos que se transmiten en el sistema educativo. Los alumnos y las alumnas aprenden, desde sus inicios, a adaptar sus expectativas a la realidad: a mayor nivel educativo menor número de profesoras, a mayor cargo de responsabilidad educativa, menor número de profesoras.

♦Efectivamente, es una cuestión de tiempo que las mujeres ocupen espacios tradicionalmente masculinos. Es cuestión de tiempo que lleguen a las cátedras de universidad. Pero cuando se habla de la cuestión del tiempo, no sabemos si se trata del tiempo de las mujeres o del tiempo que necesita el patriarcado para adaptarse y/o crear nuevos mecanismos de exclusión. Además, vivir en una sociedad formalmente igualitaria impide percibir que la igualdad real entre mujeres y hombres sigue siendo una asignatura pendiente. Esta "opacidad de género" nos lleva o nos puede llevar a dejar de movilizarnos y luchar para tal fin. La Universidad, presidida por el principio de igualdad formal, y regida por el credencialismo, es un buen ejemplo de ello. Y así se puede apreciar en los discursos de los catedráticos y, sobre todo, de las catedráticas.

# 8. RECOMENDACIONES

La Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (LOIEMH) de 2007, en su Artículo 25 *La igualdad en el ámbito de la educación superior*, recomienda que las Universidades fomenten la enseñanza y la investigación sobre el significado y el alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. Para ello, se contempla: la inclusión en los planes de estudios enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, la creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Dedica el Art. 77 a las *Unidades de Igualdad* que se crearán en los Ministerios con el fin de recabar información, elaborar estudios, asesorar y velar por la igualdad de género.

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) de 2007, teniendo como referencia la Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (LOIEMH), contempla la creación de las Unidades de Igualdad en las universidades españolas. Las Unidades de Igualdad son los órganos directivos políticos que se encargan de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito de las materias de su competencia. Así se recoge en la Disposición Adicional 12ª: *Unidades de Igualdad. 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.*

La Universidad de León cuenta con Unidad de Igualdad, dependiente del Área de Responsabilidad e Igualdad del Vicerrectorado de Estudiantes. En el año 2011 se publica el I Plan de Igualdad de la Universidad de León.

Dentro de este marco de legalidad y teniendo en cuenta las conclusiones de nuestro estudio, hacemos las siguientes recomendaciones:

- Publicar datos del profesorado universitario de la ULE desagregados por género, además de otros niveles, como categoría docente, rama de conocimiento, Departamento, etc., con el fin de realizar exámenes más exhaustivos.

- Cuestionar el modelo de carrera académica tradicional, introduciendo criterios de evaluación que no penalicen las interrupciones por cuestiones familiares.

- Incentivar la creación de grupos de investigación dirigidos por profesoras.

- Establecer criterios positivos de evaluación de la docencia universitaria.

- Facilitar la movilidad del profesorado a otras universidades nacionales o internacionales, introduciendo medidas de acción positiva para el género más desfavorecido.

- Aplicar alguna política de discriminación positiva, como proponer la paridad en los órganos de dirección de la ULE.

- Facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar, diseñando estrategias específicas, considerando los horarios docentes.

- Profundizar en la investigación sobre las trayectorias laborales de los catedráticos y las catedráticas, analizando concretamente las carreras de parejas de este tipo de profesionales.

- Investigar las trayectorias profesionales de otras categorías docentes, para detectar, en su caso, los códigos de género que dificultan las carreras académicas y la promoción de las mujeres en la ULE.

- Estudiar los abandonos de la carrera docente: aquel profesorado que no ha encontrado estabilidad o que teniéndola decide realizar otra actividad.

- Ofertar enseñanza en materia de igualdad de género en el Programa de Formación del Profesorado de la ULE.

- Sensibilizar al profesorado para que visibilice las aportaciones de las mujeres a la ciencia y al saber en cada una de sus Áreas de Conocimiento.

- Difundir el diagnóstico del I Plan de Igualdad de la ULE, con el fin de que la comunidad universitaria tenga conocimiento de las asimetrías de género entre el profesorado, el alumnado y el personal de administración y servicios.

- Mostrar las medidas diseñadas por la ULE y su aplicación para encontrar el equilibrio entre los géneros. Igualmente, dar a conocer la evaluación de estas medidas y su eficacia.

- Utilizar un lenguaje no sexista a nivel institucional: los documentos, los impresos, las matrículas, etc.

- Visibilizar a las mujeres en los actos protocolarios de la ULE: invitar, premiar, a mujeres de reconocido prestigio.

- Introducir, siempre que sea posible, en los planes de estudio, materias de igualdad de género y que sean impartidas por especialistas.

# 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGULLÓ DÍAZ, Mª C. (2012). El papel de las maestras en la escuela republicana. En Elena Sánchez de Madariaga (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 56-90). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- AGUT NIETO, S., MARTÍN HERNÁNDEZ, P. (2007). Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica. *Apuntes de Psicología*, vol. 25, nº 2, pp. 201-214.

- ALBERDI, I. (1985). La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes. En Instituto de la Mujer: *Mujer y Educación* (pp. 23-31). Primeras Jornadas. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Documentos 3.

- ALBERDI, I. (1999). *La nueva familia española.* Madrid: Taurus.

- ALCALÁ CORTIJO, P. (1996). Españolas en el CSIC. Presencia y status de las mujeres en la investigación científica española: el CSIC 1940-1993. En Teresa Ortiz Gómez y Gloria Becerra Conde (eds.), *Mujeres de Ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas.* (pp. 61-75).Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Feminae.

- ALCALÁ CORTIJO, P. (2007). La situación actual en España. En FECYT, *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología* (pp. 34-52). Segunda edición. Recuperado de www.fecyt.es

- ALMARCHA BARBADO, A., GONZÁLEZ JORGE, B. y GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, B. (1994). Cambio y desigualdad en el profesorado universitario. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 66, pp. 117-140.

- ALONSO SÁNCHEZ, MªJ. (2001). Mujeres y carrera académica: una revisión teórica. En Mª Antonia García de León y Marisa García de Cortázar (codir.), *Las académicas. (Profesorado universitario y género)* (pp. 63-100). Madrid: Instituto de la Mujer.

- AMO DEL AMO, Mª C. del (2009). La educación de las mujeres en España: de la "amiga" a la Universidad. *Participación Educativa*, 11, pp. 8-22.

- ANDER-EGG, E. (1987). *Técnicas de investigación social.* México: El Ateneo.

- ANDERSON, B. S. y ZINSSER, J. P. (1991). *Historia de las mujeres: una historia propia.* Vol. II. Barcelona: Ed. Crítica.

- ANDERSON, B. S. y ZINSSER, J. P. (1992). *Historia de las mujeres: una historia propia.* Vol. I. Barcelona: Ed. Crítica.

- ANTÓN SEVILLA, S. (2005). *Informe: Académicas en la Universidad de Alicante.* Alicante: Centro de Estudios sobre la Mujer.

- ARENAS FERNÁNDEZ, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela.* Barcelona: Editorial GRAÓ.

- ARRANZ LOZANO, F. (2001). Hombres y mujeres en el profesorado: un análisis de género. En Mª Antonia García de León y Marisa García de Cortázar (codirs.), *Las académicas. (Profesorado universitario y género* (pp. 335-403). Madrid: Instituto de la Mujer.

- ARRANZ LOZANO, F. (2004). Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado universitario. *Política y Sociedad,* vol. 41, nº 2, pp. 223-242.

- BALDÓ LACOMBA, M. (2009). Aterrados, desterrados y enterrados: la represión franquista del profesorado universitario. *Saitabi: Revista de la Facultat de Geografía i Història,* 59, pp. 191-210.

- BALDÓ LACOMBA, M. (2011). Represión franquista del profesorado universitario. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad,* 14, pp. 31-51.

- BALLARÍN DOMINGO, P. (1993). La construcción de un modelo educativo de "utilidad doméstica". En George Duby y Michelle Perrot (dir.), *Historia de las mujeres. Siglo XIX.* Tomo 4. (pp. 599-611).

- BALLARÍN DOMINGO, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Editorial Síntesis.

- BALLARÍN DOMINGO, P. (2015). Los códigos de género en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 68, pp. 19-38.

- BALLARÍN DOMINGO, P.; GALLEGO MÉNDEZ, Mª T.; MARTÍNEZ BENLLOCH, I. (1995). *Los Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas 1975-1991: Libro Blanco.* Madrid: Instituto de la Mujer.

- BARBERO, J. I. (1993). Génesis y evolución histórica de la escuela. En Mª Antonia García de León, Gloria de la Fuente, Félix Ortega (eds.), *Sociología de la Educación* (pp. 73-88) Barcelona: Barcanova.

- BELTRÁN, M. (1990). Cinco vías de acceso a la realidad social. En Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 17-47). Madrid: Alianza Universidad Textos.

- BLAHOPOULOU, J., BOSCH FIOL, E. y FERRER PÉREZ, V. (2011). Segregación horizontal y vertical en el colectivo del personal docente e investigador (PDI) de la universidad. ¿Evolución o estancamiento? En Isabel Vázquez Bermúdez (coord.), *III Congreso nacional, "investigación y género"* (pp. 146-166). Sevilla: Unidad por la Igualdad. Universidad de Sevilla.

- BLANCO GARCÍA, A. I. (2005). Sobre la opacidad de género y la mística de la feminidad. En Virginia Maquieira DÁngelo, Pilar Folguera Crespo, Mª Teresa Gallego Méndez, Otilia Mo Romero, Margarita Ortega López y Pilar Pérez Cantó (eds.), *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI* (pp. 529-540).Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

- BLANCO GARCÍA, A. I. (coord.) (2006). Mujer y Educación Superior. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, nº 1.Revista del Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres. Universidad de León: Secretariado de Publicaciones.

- BLANCO GARCÍA, N. (2006). Saber para vivir. En Anna María Piussi y Ana Mañeru Méndez (codos.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Ediciones Octaedro.

- BLAT GIMENO, A. (1994) Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación, 6. Género y Educación.*

- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina.* Madrid: Anagrama.

- BUNGE, M. (1985). *Epistemología.* Barcelona: Ariel.

- CACERES RECHE, Mª P., SACHIOLA, A. e HINOJO LUCENA, Mª A. (2015). Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto universitario español. *European Scientific Journal January,* vol. 11, nº 2, pp. 296-313.

- CAPEL MARTÍNEZ, R. Mª y PÉREZ SERRANO, M. (1999). Mujer y Educación. En VV. AA., *Españolas en la transición. De excluidas a protagonistas (1973-1982)* (pp. 251-267). Madrid: Biblioteca Nueva.

- CAPEL MARTÍNEZ, R. Mª. (2009). El archivo de la Residencia de Señoritas. *Participación Educativa,* 11, pp. 156-161.

- CARBAJO VÁZQUEZ, J. (2003). Mujeres y Educación (1965-1975). En Josefina Cuesta Bustillo (dir.), *Historia de las mujeres en España. Siglo XX*(223-253). Tomo II. Madrid: Instituto de la Mujer.

- CEA D'ANCONA, Mª A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* Madrid: Síntesis Sociología.

- CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y EVALUACIÓN (CIDE) (1989). El sistema educativo: estructura y datos generales. En Félix Ortega, Ernesto González García, Antonio Guerrero y Mª Eduvigis Sánchez (comp.), *Manual de Sociología de la Educación*(pp.118-133). Madrid: Visor.

- CIDE (1992). *Las desigualdades en la educación en España.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- CIDE (1999). *Las desigualdades en la educación en España, II.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- CIDE (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- CENTRO DE ESTUDIOS DEL CAMBIO SOCIAL (CECS) (1999). *Informe España 1998. Una interpretación de la realidad.* Madrid: Fundación Encuentro.

- CIRUJANO CAMPO, P. (2001). Hombres y mujeres en la universidad española: panorama estadístico general. En Mª Antonia García de León y Marisa García de Cortázar (codirs.), *Las académicas. (Profesorado universitario y género)* (pp. 217-260). Madrid: Instituto de la Mujer.

- COMISIÓN EUROPEA (2001). *Política científica de la Unión Europea: promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES) (2002). *España 2001. Economía, Trabajo y Sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral.* Madrid: Departamento de Publicaciones del Consejo Económico y Social.

- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES) (2003): *Segundo Informe sobre la situación de las mujeres en la realidad sociolaboral española.* Madrid: Consejo Económico y Social. Colección Informes: Informe 3/2003.

- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2006). *España 2005. Economía, Trabajo y Sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral.* Madrid: Departamento de Publicaciones del Consejo Económico y Social.

- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES) (2012): *Tercer Informe sobre la situación sociolaboral de las mujeres en España.* Madrid: Consejo Económico y Social. Colección Informes: Informe 01/2011.

- CONSELL INTERUNIVERSITARI DE CATALUNYA (2012). *Doctas, doctoras y catedráticas. Cien años de acceso libre de la mujer a la universidad.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- CORDERO DEL CAMPILLO, M. (1990). *Universidad de León. El primer decenio 1979-1989.* León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.

- CUESTA BUSTILLO, J. (2003). La otra mitad de la humanidad. En Josefina Cuesta Bustillo (dir.), *Historia de las mujeres en España. Siglo XX* (pp. 25-94). Tomo I. Madrid: Instituto de la Mujer.

- DE LA FUENTE, G. y GARCÍA DE LEÓN, Mª A. (1993). Sociología del alumnado. En Mª Antonia García de León, Gloria de la Fuente y Félix Ortega, *Sociología de la Educación* (pp.141-165). Barcelona: Barcanova.

- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J.; TERRÓN BAÑUELOS, E.; VALLE FLÓREZ, R. E. y CENTENO SUÁREZ, B. (2003). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Organización y Gestión Educativa* (O/G/E). Mayo-Junio (3), pp. 44-50.

- DUEÑAS CEPEDA, M. J. (2003). La educación de las mujeres en la Segunda República: marco legal (1931-1939). En Josefina Cuesta Bustillo (dir.), *Historia de las mujeres en España. Siglo X* (pp. 437-474). Tomo I. Madrid: Instituto de la Mujer.

- DURU-BELLAT, M. (1996). Orientación y resultados en las ramas científicas. En René Clair (ed.), *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* (pp. 71-88). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- ELÓSEGUI ITXASO, M. (2002). *Diez temas de género. Hombre y mujer ante los derechos productivos y reproductivos.* Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, S.A. (EIUNSA).

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989). El rechazo escolar: alternativa o trampa social. En Félix Ortega, Ernesto González García, Antonio Guerrero y Mª Eduvigis Sánchez (comp.), *Manual de Sociología de la Educación* (pp. 312-328). Madrid: Visor.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En Mariano Fernández Enguita (ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 440-454). Barcelona: Ed. Ariel. S.A.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003). Desigualdades ante la educación. Una herida que no cierra. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, pp. 44-51.

- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (1989). La mujer en la universidad española: docencia, investigación y poder. Datos y aspectos cualitativos. *Revista de Educación*, nº 290, pp. 161-171.

- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (1996). Mujer y Educación. En Ana Isabel Blanco García (comp.), *Mujer, Violencia y Medios de Comunicación* (pp. 29-41). León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones.

- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C., DOMÍNGUEZ BILBAO, R., REVILLA CASTRO, J. C., ANAGNOSTOU STAMATOPOULOU, A. y SANCHO HERNÁNDEZ, M. (2003). *La igualdad de oportunidades. Los discursos de las mujeres sobre avances, obstáculos y resistencias.* Barcelona: Icaria.

- FINKEL. L. (1999). ¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones. En Carlos Alberto Castillo Mendoza (coord), *Economía, organización y trabajo. Un enfoque sociológico* (pp. 197-228). Madrid: Pirámide Ediciones.

- FLECHA GARCÍA, C. (1996): *Las primeras universitarias en España.* Madrid: Narcea.

- FLECHA GARCÍA, C. (2002). Las mujeres en el sistema educativo español. En Teresa Martín Eced y Mª del Mar Pozo Andrés, *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo* (pp. 209-227). Cuenca: Diputación Provincial.

- FLECHA GARCÍA, C. (2005). Memoria y genealogía en la educación de las mujeres. En Consuelo Flecha García, Marina Núñez Gil y Mª Jesús Rebollo Espinosa (dirs.), *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp. 11-20). Sevilla: Diputación Provincial. Buenos Aires (Argentina): Miño y Dávila.

- FLECHA GARCÍA, C. (2012). La Segunda República. Las mujeres y la educación. En Elena Sánchez de Madariaga (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 23-55). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- FLECHA GARCÍA, C. (2013). Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español. *BORDÓN*. Revista de Pedagogía, vol. 65, nº 4, pp. 75-89.

- FOESSA (1966). *Informe Sociológico sobre la situación social de España.* Madrid: Euroamérica.

- FOESSA (1970). *Informe sociológico sobre la situación social de España.* Madrid: Euroamérica.

- FOESSA (1975). *Estudios sociológicos sobre la situación social en España.* Madrid: Euroamérica.

- FOESSA (1983). *IV Informe Sociológico sobre el cambio político en España (1975-1983).* Vol. II. Colección Informes sociológicos, nº 9. Madrid: Euroamérica.

- FOESSA (1994). *V Informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000.* Madrid: Fundación FOESSA.

- FOLGUERA, P. (1988). De la transición política a la democracia. La evolución del feminismo en España durante el periodo 1975-1988. En Pilar Folguera (comp.), *El feminismo en España: Dos siglos de historia* (pp. 111-132). Madrid: Fundación Pablo Iglesias.

- FRANCO RUBIO, G. A. (2004). Los orígenes del sufragismo en España. *Espacio, Tiempo y Forma.* Serie V, Hª Contemporánea, nº 16, pp. 455-482. UNED.

- GALLEGO MÉNDEZ, M. T. (1985). Los movimientos feministas en Europa. En Manuel Mella Márquez (comp.), *La izquierda europea. Análisis de la crisis de las ideologías de izquierda* (pp. 207-239) Barcelona: Teide. Ciencias Sociales.

- GAMBA, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? *Mujeres en Red. El periódico feminista*. www.mujeresenred.net

- GARCÍA COLMENARES, C. y VARGAS RODRÍGUEZ, Mª A. (2005). Las profesoras en la Universidad de Valladolid: de la discriminación a la segregación. En Virginia Maquieira DÁngelo, Pilar Folguera Crespo, Mª Teresa Gallego Méndez, Otilia Mo Moreno. Margarita Ortega López y Pilar Pérez Cantó (eds.), *Democracia,*

*feminismo y universidad en el siglo XXI* (pp.117-131). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

- GARCÍA DE CORTÁZAR, Mª L. (1987): *Educación superior y empleo en España.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Colección Tesis Doctorales.

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

- GARCÍA DE CORTÁZAR, Mª L. (2001). Catedráticas de universidad: la exigua minoría. En Mª Antonia García de León y Marisa García de Cortázar (codirs.), *Las académicas (Profesorado universitario y género)* (pp. 405-410). Madrid: Instituto de la Mujer.

- GARCÍA DE LEÓN, Mª A. (1990a). Las profesoras universitarias: el caso de una élite discriminada. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 1 (3), pp. 355-372.

- GARCÍA DE LEÓN, Mª A. (1990b). Cincuenta años de bibliografía sobre las mujeres en España, 1940-1990. Análisis sociológico de la constitución de un campo científico: los "Estudios sobre las Mujeres". En Jesús M. Sánchez (ed.), *Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación: La Sociología de la Educación en España* (pp. 108-117).Madrid: Gráficas Juma.

- GARCÍA DE LEÓN, Mª A. (1993). Masculino/Femenino en el sistema de enseñanza español. En Mª Antonia García de León, Gloria de la Fuente, Félix Ortega (eds.), *Sociología de la Educación.* (pp. 271-301).Barcelona: Barcanova.

- GARCÍA DE LEÓN, Mª A. (1994). Las profesoras universitarias. En Mª Antonia García de León, *Élites discriminadas. (Sobre el poder de las mujeres)* (pp. 69-103). Barcelona: Editorial Anthropos.

- GARCÍA DE LEÓN, Mª A. (1996). Mujeres en minoría. Introducción. En Mª Antonia García de León, Mª Luisa García de Cortázar y Félix Ortega (coords.), *Sociología de las mujeres españolas* (161-162). Madrid: Ed. Complutense.

- GARCÍA DE LEÓN, Mª A., GARCÍA DE CORTÁZAR, Mª L. y ORTEGA, F. (coords.) (1996). *Sociología de las mujeres españolas.* Madrid: Editorial Complutense.

- GARCÍA DE LEÓN, Mª A. (1999). Los Estudios de Género en España (un balance). *Revista Complutense de Educación,* vol. 10, nº 2, pp. 167-187.

- GARCÍA DE LEÓN, Mª A. (2001). Perspectivas de género e investigación. En Mª Antonia García de León y Marisa García de Cortázar (codirs), *Las académicas. (Profesorado universitario y género)* (pp. 57-62). Madrid: Instituto de la Mujer.

- GARCÍA DE LEÓN, Mª A. (2002). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas.* Madrid: Ediciones Cátedra. Colección Feminismos.

- GARCÍA DE LEÓN, Mª A. y GARCÍA DE CORTÁZAR, M. (1992). Universidades y Universitarios (1970-1990). *Revista de Educación.* Nº Extra, 1, pp. 89-107.

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

- GARCÍA GONZÁLEZ, Mª J.; BLANCO GARCÍA, A.I. (1993). El "problema" de la feminización de la enseñanza. En Jerónimo Juidías Barroso y Felicidad Loscertales Abril (coord.), *El rol docente. Un enfoque psicosocial* (pp.91-96).Sevilla: Muñoz Moya y Montraveta editores.

- GARCÍA GONZÁLEZ, Mª J. (1996). La escuela en manos de mujeres o las mujeres en manos de la escuela, acerca del denominado problema de la feminización de la enseñanza. En Ana Isabel Blanco García (comp.), *Mujer, Violencia y Medios de Comunicación.* (pp. 43-51).León: Universidad de León. Servicio de Publicaciones

- GARCÍA-NIETO PARÍS, M. C. (1993). Trabajo y oposición popular de las mujeres durante la dictadura franquista. En George Duby y Michelle Perrot, *Historia de las Mujeres. Siglo XX* (pp. 661-672). Tomo 5. Madrid: Taurus.

- GARRETA, N. y CAREAGA, P. (1985). El sexismo en el material escolar: los libros de texto actuales. En Instituto de la Mujer, *Mujer y Educación* (pp. 37-42). Primeras Jornadas. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Documentos 3.

- GINER, S., LAMO DE ESPINOS, E., TORRES, C. (eds.) (1998). *Diccionario de Sociología.* Madrid: Alianza Editorial.

- GÓMEZ BUENO, C. (2001). Género y éxito académico. En CIDE, *Identidades de género y feminización del éxito académico* (pp. 97-114). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- GONZÁLEZ CALVET, Mª T. (1988). El surgimiento del movimiento feminista, 1900-1930. En Pilar Folguera (comp.), *El feminismo en España: dos siglos de historia* (pp. 51-56). Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (2009). La orientación académica y profesional en clave de igualdad. *Participación Educativa*, 11, pp. 110-121.

- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (2008). Las mujeres españolas en el sistema educativo. La construcción de programas y modelos formativos. *Clepsydra: Revista de estudios de género y teoría feminista*, nº 7, pp. 77-92.

- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril, 2010, pp. 337-359.

- GRANA GIL, I. (2004). La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación. *Revista de Educación*, nº 334, pp. 131-141.

- GRAÑERAS PASTRANA, M.; LAMELAS FRÍAS, R.; SEGALERVA CAZORLA, A.; VÁZQUEZ AGUILAR, E.; GORDO LÓPEZ, J. L. y MOLINUEVO SANTOS, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España.* (CIDE). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- GRAÑERAS PASTRANA, M., MAÑERU MÉNDEZ, A. (coord.) (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- GRAÑERAS PASTRANA, M. (coord.) (2009). *Las mujeres en el sistema educativo II.*Madrid: IFIIE/Instituto de la Mujer.

- GRAÑERAS PASTRANA, M., GIL NOVOA, N. (2012). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II.* Madrid: Instituto de la Mujer.

- GUERRERO SERÓN, A. (1992). Perspectivas teóricas sobre la profesión docente. *Revista Complutense de Educación,* vol. 3, nº 1 y 2, pp. 43-72.

- GUERRERO SERÓN, A. (1993). Sociología del profesorado. En Mª Antonia García de León, Gloria de la Fuente, Félix Ortega (eds.), *Sociología de la Educación* (115-140). Barcelona: Barcanova.

- GUIL BOZAL, A. (1993). Las mujeres profesoras en la Universidad de Sevilla. En Jerónimo Juidías Barroso y Felicidad Loscertales Abril, *El rol docente. Un enfoque psicosocial* (97-113). Sevilla: Muñoz Moya y Montraveta editores.

- GUIL BOZAL, A. (2005). Techos de cristal universitarios: buscando, visibilizando e interpretando datos. En Virginia Maquieira DÁngelo, Pilar Folguera Crespo, Mª Teresa Gallego Méndez, Otilia Mo Moreno. Margarita Ortega López y Pilar Pérez Cantó (eds.), *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI* (pp.187-198). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

- GUIL BOZAL, A., SOLANO PARÉS, A. y ÁLVAREZ GIRÓN, M. (2005). *La situación de las mujeres en las universidades públicas andaluzas.* Sevilla: Junta de Andalucía. Consejo Económico y Social de Andalucía.

- HERNÁNDEZ MARTÍN, A., GARCÍA-VALCÁRCE MUÑOZ-REPISO, A., SÁNCHEZ GÓMEZ, Mª C. (2004). El profesorado universitario desde una perspectiva de género. *Revista Educación,* vol. 28, nº 2, pp. 105-143.

- HERRANZ GÓMEZ, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación.* Madrid: Narcea.

- INFANTE DÍAZ, J. (2010). La reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática (1977-2000). *Revista de Educación*, 351, pp. 259-282.

- INSTITUTO DE LA MUJER (1985). *Primeras Jornadas Mujer y Educación.* Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Documentos 3.

- INSTITUTO DE LA MUJER (1988). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo.* Madrid: CNIDE/Instituto de la Mujer. Serie Estudios 18.

- INSTITUTO DE LA MUJER (1994). *La Mujer en cifras. Un década, 1982-1992.* Madrid: Instituto de la Mujer.

- INSTITUTO DE LA MUJER (2000). *La transmisión de los modelos masculino y femenino en los libros de la enseñanza obligatoria.* Madrid: Instituto de la Mujer.

- INSTITUTO DE LA MUJER (2001). *Las mujeres en el sistema educativo.* Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

- INSTITUTO DE LA MUJER (2002). *Las mujeres en cifras 1996-2000.* Madrid: Instituto de la Mujer.

- INSTITUTO DE LA MUJER (2008). *Las mujeres en cifras, 1983-2008.* Madrid: Instituto de la Mujer.

- ION, G., DURAN-BELLONCH, Mª M. y BERNABEU TAMAYO, Mª D. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, vol. 24, nº 1, pp. 123-140.

- IZQUIERDO, Mª J. (dir.) (2007). *Percepción de los factores que intervienen en la evolución de la trayectoria académica: una perspectiva de género.* Madrid: Instituto de la Mujer.

- JIMÉNEZ JAÉN, M. (2003). Género y educación: las alternativas al feminismo liberal. En Helena Establier (coord.), *Feminismo y multidisciplinariedad*. Revista Feminismo/s, 1, pp. 163-176. Alicante: Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante con la colaboración del Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad.

- KELLY, G. P. y NIHLEN, A. S. (1999). La enseñanza y la reproducción del patriarcado: cargas de trabajo desiguales, recompensas desiguales. En Mariano

Fernández Enguita (ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 203-220). Barcelona: Ed. Ariel. S.A.

- KING, M. L. (1993). *Mujeres renacentistas. La búsqueda de un espacio.* Madrid: Alianza Editorial.

- HINOJOSA i FAYES, P., MARTÍNEZ ÁLVAREZ, O. (2005). La "Buena Madre". Notas para la Historia de su identidad. La imagen como herramienta educativa al servicio de la maternidad en la España de entre siglos (XIX-XX). En Consuelo Flecha García, Marina Núñez Gil y Mª José Rebollo Espinosa (dirs.), *Mujeres y educación. Saberes prácticas y discursos en la historia* (pp. 77-86). Sevilla: Diputación Provincial. Buenos Aires (Argentina): Miño y Dávila.

- LAGRAVE, R. M. (1993). Una emancipación bajo tutela. Educación y trabajo de las mujeres en el siglo XX. En George Duby y Michell Perrot (dir.), *Historia de las Mujeres. Siglo XX*. (pp. 465-501). Tomo 5. Madrid: Taurus.

- LAORDEN, A. y GIMÉNEZ, P. (1978). La mujer en la Universidad Española. *Papers: Revista de Sociología*, nº 9, pp. 73-88.

- LECUONA NARANJO, Mª P. (2005). Género y Universidad. *Enseñanza&Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, nº 23, pp. 143-160.

- LEFAUCHEUR, N. (1993). Maternidad, familia, estado. En Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres. El siglo XX. Tomo 5*. (pp. 439-464). Madrid: Taurus Ediciones.

- LERENA ALESÓN, C. (1982). *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Barcelona: Ariel.

- LERENA ALESÓN, C. (1989). El oficio de maestro. En Félix Ortega, Ernesto González García, Antonio Guerrero, Mª Eduvigis Sánchez (comp.), *Manual de Sociología de la Educación* (pp. 156-183).Madrid: Visor.

- LÓPEZ DE LA CRUZ, L. (2002). La presencia de la mujer en la Universidad Española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, nº 4, pp. 291-299.

- MACIONIS, J. J. y PLUMMER, K. (1999). *Sociología.* Madrid: Prentice Hall.

- MAGALLÓN PORTOLÉS, C. (1996). ¿Extrañas en el paraíso? Mujeres en las ciencias físico-químicas, en la España de principios del XX. En Teresa Ortiz Gómez y Gloria Becerra Conde (eds.), *Mujeres de Ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas* (pp. 33-59). Granada: Feminae.

- MAGALLÓN PORTOLÉS, C. (2001). La Residencia de Estudiantes para Señoritas y el Laboratorio Foster: Mujeres de Ciencias en España a principios del siglo XX. *ÉNDOXA*. Series Filosóficas, nº 14, pp. 157-182.

- MAGALLÓN PORTOLÉS, C. (2007). El Laboratorio Foster de la Residencia de Señoritas. Las relaciones de la JAE con el International Institute for Girls in Spain, y la formación de las jóvenes científicas españolas. *Asclepio: Revista de historia de la medicina y de la ciencia*, vol. 49, nº 2, julio-diciembre, pp. 37-62.

- MAÑERU MÉNDEZ, A. y GRAÑERAS PASTRANA, M. (coords.) (2004). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo.* Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

- MARCOS, G.; GIL, A. (1985). La mujer en la Formación Profesional. En Instituto de la Mujer, *Primeras Jornadas: Mujer y Educación* (pp. 79-81). Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

- MARÍ-KLOSE, M. y NOS COLOM, A. (1999). *Itinerarios vitales: educación, trabajo y fecundidad de las mujeres.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Opiniones y Actitudes, 27.

- MARQUÉS, J. V.; OSBORNE, R. (1991). *Sexualidad y sexismo.* Madrid: UNED. Fundación Universidad-Empresa.

- MATILLA QUIZA, Mª J. (2002). María Lejárraga y el asociacionismo femenino. 1900-1936. En Juan Aguilera Sastre (coord.), *María Martínez Sierra y la República. Ilusión y compromiso* (pp. 83-101).Actas de las II Jornadas sobre María Lejárraga. Instituto de Estudios Riojanos.

- MAYOBRE RODRÍGUEZ, P. Las Mujeres, los Saberes y los Estudios de las Mujeres. Recuperado de http://webs.uvigo.es/pmayobre/index.html

- MAYOBRE RODRÍGUEZ, P. (2009). *Micromachismos invisibles. Los otros rostros del patriarcado.* VI Congreso Estatal de Isonomía sobre Igualdad entre Mujeres y Hombres. "Miedos, culpas, violencias invisibles y su impacto en la vida de las mujeres: ¡A vueltas con el amor!". Castellón de la Plana, 16-18 de septiembre. Recuperado de http://webs.uvigo.es/pmayobre/index.html

- MERINO HERNÁNDEZ, R.M. (2003a). Las mujeres en España durante la Segunda República y la Guerra Civil: derechos, política y violencia. En Josefina Cuesta Bustillo (dir.), *Historia de las mujeres en España. Siglo XX.* (pp.359-403).Tomo I. Madrid: Instituto de la Mujer.

- MERINO HERNÁNDEZ, R. M. (2003b). La educación de las mujeres durante la Segunda República (1931 – 1939): Aproximación cuantitativa. En Josefina Cuesta Bustillo (dir.), *Historia de las mujeres en España. Siglo XX* (pp. 413-435). Tomo I. Madrid: Instituto de la Mujer.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2006). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2006-2007.* Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2007). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2007-2008.* Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2008). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2008-2009.* Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2009). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2009-2010.* Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2010). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2010-2011.* Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2011). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2011-2012*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012-2013*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-2015*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. UNIDAD DE MUJERES Y CIENCIA (2007). *Académicas en cifras 2007*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- MONCADA, A. (1989). Cien años de educación en España. En Félix Ortega, Ernesto González García, Antonio Guerrero, Mª Eduvigis Sánchez (comp.), *Manual de Sociología de la Educación* (pp. 97-117).Madrid: Visor.

- MONTERO, M. (2009a). El acceso de la mujer española a la universidad y su proyección en la vida pública (1910-1936). Comparación de las iniciativas de Pedro Poveda y de la Institución Libre de Enseñanza. *Anuario de Historia de la Iglesia (AHIg)*, nº 18, pp. 311-324.

- MONTERO, M. (2009b). *La conquista del espacio público. Mujeres españolas en la universidad (1910-1936)*. Madrid: Minerva Ediciones.

- MORCILLO GÓMEZ, A. (1988). Feminismo y lucha política durante la II República y la Guerra Civil. En Pilar Folguera (comp.), *El feminismo en España: Dos siglos de historia* (pp. 57-83).Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

- MORENO SARDÁ, A. (1988). La réplica de las mujeres al franquismo. En Pilar Folguera (comp.), *El feminismo en España: Dos siglos de historia* (pp. 85-110). Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

- MUJERES Y CIENCIA. CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (CSIC) (2009). *Informe mujeres investigadoras 2009.* Recuperado de www.csic.es

- MUJERES Y CIENCIA. CSIC (2011). *Informe mujeres investigadoras 2011.* Recuperado de www.csic.es

- MUJERES Y CIENCIA. CSIC (2015). *Informe mujeres investigadoras 2015.* Recuperado de www.csic.es

- NASH, M. y TAVERA, S. (1995). *Experiencias desiguales: conflictos sociales y respuestas colectivas (siglo XIX).* Madrid: Editorial Síntesis.

- ORTIZ ALBEAR, N. (2003). Las mujeres durante la Restauración. En Josefina Cuesta Bustillo (dir.), *Historia de las Mujeres en España. Siglo XX.*(pp. 185-256). Tomo I. Madrid: Instituto de la Mujer.

- ORTIZ GÓMEZ, T.; BIRRIEL SALCEDO, M. J.; MARÍN PARRA, V. (1998). *Universidad y Feminismo en España (I). Bibliografía de Estudios de las Mujeres (1992-1996).* Granada: Universidad de Granada. Colección Feminae.

- ORTIZ, T.; MARTÍNEZ, C.; SEGURA, C.; QUIÑONES, O.; DUART, P.; SEVILLA, J.; VENTURA, A. (1999). *Universidad y Feminismo en España (II). Situación de los Estudios de las Mujeres en los años 90.* Granada: Universidad de Granada. Colección Feminae.

- ORTIZ GÓMEZ, T. (2005). Los Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas a comienzos del siglo XX. En Virginia Maquieira D'Angelo, Pilar Folguera Crespo, Mª teresa Gallego Méndez, Otilia Mo Romero, Margarita Ortega López y Pilar Pérez Cantó (eds.), *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI* (pp.41-62). Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid.

- PARDO, R. (1988). El feminismo en España: un breve resumen, 1953-1985. En Pilar Folguera (comp.), *El feminismo en España: Dos siglos de historia* (pp. 133-140). Madrid: Editorial Pablo iglesias.

- PASTOR GOSALBEZ, I. (2012). Las mujeres en la universidad: ¿de la igualdad de oportunidades a la igualdad efectiva? *mientrastanto.es*, nº 105, septiembre 2012.

- PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C. (2001). *Educación superior y futuro de España.* Madrid: Fundación Santillana.

- PÉREZ-FUENTES, P. y ANDINO, S. (2005). Las desigualdades en el sistema público universitario vasco. En Virginia Maquieira DÁngelo, Pilar Folguera Crespo, Mª Teresa Gallego Méndez, Otilia Mo Moreno, Margarita Ortega López y Pilar Pérez Cantó (eds.), *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI* (pp.91-104). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

- PÉREZ GARZÓN, J. S. (2011). *Historia del Feminismo.* Madrid: Los libros de la Catarata.

- PÉREZ SEDEÑO, E. (dir.) (2003). *La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional.* MEC (REF: S2/EA2003-0031). Recuperado de http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios-analisis/resultados_2003/EA2003-0031/EA2003-0031.pdf

- PLATEAU, N. (1996). La coeducación: un largo camino a recorrer. En René Clair (ed.), *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* (pp. 61-70). Madrid: Los libros de la Catarata.

- POY CASTRO, R. (2009). Mujeres y universitarias: historia de un desencuentro en la universidad española contemporánea. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia,* nº 4, pp. 357-381.

- POZO ANDRÉS, Mª M. DEL (2012). La construcción de la categoría "maestra republicana": la tipología generacional como propuesta. En Elena Sánchez de Madariaga (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 236-270). Madrid: los Libros de la Catarata.

- PUELLES BENÍTEZ, M. (2008). Las grandes leyes educativas en los últimos doscientos años. *Participación Educativa*, 7, pp. 7-15.

- PULEO GARCÍA, A. H. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? *Temas para el Debate,* nº 133, pp. 39-42.

- RAMÍREZ, F. O. y BOLI, J. (1999). La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. En Mariano Fernández Enguita (ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 297- 314). Barcelona: Ed. Ariel. S.A.

- RAMOS, M. D. (2003). Historia de las mujeres: la interpretación de las fuentes en el marco de la tradición feminista. En Helena Establier (coord.), *Feminismo y multidisciplinariedad*. Revista Feminismo/s, 1, pp. 19-32. Alicante: Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante con la colaboración del Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad.

- RAMOS ZAMORA, S. (2012). Un ejercicio de intervención de la memoria: la represión de las maestras de la Segunda República. En Elena Sánchez de Madariaga (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 147-165). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- REDERO SAN ROMÁN, M. (2002). Origen y desarrollo de la universidad franquista. *STVDIA ZAMORENSIA*, Segunda etapa, Vol. VI, pp. 337-352.

- RITZER, G. (2001). *Teoría sociológica clásica.* Madrid: McGraw-Hill.

- ROCA i TRÍA, E. (1995). Mujer y poder en la Universidad. En Dalia Álvarez Molina, et al. (coords.), *Mujer e investigación* (37-47). Oviedo: Seminario de Estudios de la Mujer. Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo.

- RODRÍGUEZ LÓPEZ, C. (2010). Experiencias universitarias en torno a 1910. El centenario del acceso de la mujer a los estudios universitarios. *Participación Educativa*, nº 15, pp.209-219.

- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, Mª C.; INDA CARO, Mª M. y PEÑA CALVO, J. V. (2014). Rendimiento en la PAU y elección de estudios científico-tecnológicos en

razón de género. *REOP*: Revista Española de Orientación Psicopedagógica. Vol. 25, nº 1, 1º Cuatrimestre, pp. 111-127.

- ROSADO BRAVO, M. (2003). Mujeres en los primeros años del Franquismo. Educación, trabajo y salarios (1939-1959). En Josefina Cuesta Bustillo (dir.), *Historia de las Mujeres en España. Siglo XX.*(pp. 13-81). Tomo II. Madrid: Instituto de la Mujer.

- ROVIRA, M.; TOMÉ, A. (1993). *La enseñanza, ¿una profesión femenina?* Barcelona: Institut de Ciències de l´Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

- RUBIO HERRÁEZ, E. (1996). La posición de las mujeres en la ciencia y en la tecnología en España. En René Clair (ed.), *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?*(pp. 15-24). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- SÁNCHEZ BLANCO, L. y HERNÁNDEZ HUERTA, J. J. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado*, nº 3, pp.255-281.

- SÁNCHEZ DE MADARIAGA, E. (2012). Introducción. Las maestras de la República en el recuerdo. En Elena Sánchez de Madariaga (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 11-21). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- SÁNCHEZ DE MADARIAGA, I. (coord.) (2014). *Científicas en cifras. Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión investigadora.* Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad. Recuperado en www.idi.mineco.gob.es

- SÁNCHEZ MUÑOZ, C. (2001). Genealogía de la vindicación. En Elena Beltrán, Virginia Maquieira (eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 17-73). Madrid: Alianza Editorial.

- SÁNCHEZ MUÑOZ, C.; BELTRÁN PEDREIRA, E. y ÁLVAREZ, S. (2001). Feminismo liberal, radical y socialista. En Elena Beltrán y Virginia Maquieira (eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 75-125). Madrid: Alianza Editorial.

- SÁNCHEZ RELINQUE, J. (2010). De la casa al laboratorio: la mujer en la universidad española cumple su primer siglo. *Uciencia: Revista de divulgación científica de la Universidad de Málaga*, nº 3, pp. 16-19.

- SAN ROMÁN, S. (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE),* vol. 3, nº 3, pp.376-387.

- SANTESMASES PALENCIA, Mª J. (2007). Resumen y reflexiones generales. FECYT, *Mujer y Ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología* (pp.10-21). Segunda edición. Recuperado en www.fecyt.es

- SEGURA GRAIÑO, C. (2005). La educación en la Corte de Isabel I de Castilla. En Consuelo Flecha García, Marina Núñez Gil y Mª José Rebollo Espinosa (dirs.), *Mujeres y Educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp. 321-329). Sevilla: Diputación Provincial. Buenos Aires (Argentina): Miño y Dávila.

- SENDÓN DE LEÓN, V. (1988). El feminismo visto por sus protagonistas. En Pilar Folguera (comp.), *El feminismo en España: Dos siglos de historia* (pp. 141-146). Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

- SIERRA BRAVO, R. (1992). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios.* Madrid: Paraninfo.

- SOLSONA, N. y ALEMANY, M. C. (1996). Estudiantes hoy, científicas del futuro. En Teresa Ortiz Gómez y Gloria Becerra Conde (eds.), *Mujeres de ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas* (pp. 97-106). Granada: Servicio de Publicaciones de la universidad de Granada. Colección FEMINAE.

- SUBIRATS, M. (1985). Mujer y educación: de la enseñanza segregada, a la coeducación. En Instituto de la Mujer, *Mujer y Educación* (pp.9-21). Primeras Jornadas. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Documentos 3.

- THÉBAUD, F. (1993). Introducción. En Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres. El siglo XX. Tomo 5* (pp. 11-23). Madrid: Taurus Ediciones.

- THÉBAUD, F. (1993). La Primera Guerra Mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual? En Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres. El siglo XX. Tomo 5* (pp. 31-89). Madrid: Taurus Ediciones.

- TOBÍO SOLER, C. (2002a). Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras. *Reis: Revista Española de investigaciones sociológicas*, nº 97, pp. 155-186.

- TOBÍO SOLER, C. (2002b). Políticas públicas y estrategias privadas: la conciliación familia-empleo en España. *El Campo de las Ciencias y las Artes*, nº 139, pp. 263-284.

- UNIDAD DE MUJERES Y CIENCIA (2011). *Libro Blanco. Situación de las Mujeres en la Ciencia Española.* Ministerio de Economía y Competitividad. Recuperado de www.idi.mineco.gob.es

- VALCÁRCEL, A. (2000). *Rebeldes. Hacia la paridad.* Barcelona: Plaza & Janés Editores S.A.

- VARELA, J. (1997). *Nacimiento de la mujer burguesa.* Madrid: La Piqueta.

- VARELA, J. (2005). *Feminismo para principiantes.* Barcelona: Ediciones B.

- VV.AA. (2000). *El sistema educativo español.* Madrid: CIDE/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- WRIGHT MILLS, C. (2003). *La imaginación sociológica.* México: Fondo de Cultura Económica.

# 10. ANEXOS

## Anexo I – Cuestionario Catedráticas y Catedráticos de la ULE

**Nº de cuestionario: ……**

**1.Departamento al que pertenece: …….……..…..**

**2.Área de conocimiento a la que pertenece:**

1. Artes y Humanidades
2. Ciencias Sociales y Jurídicas
3. Ciencias
4. Ciencias de la Salud
5. Ingeniería y Arquitectura

**3.¿Puede indicar qué licenciatura, ingeniería o arquitectura estudió?**

**4.Si tiene otros estudios universitarios, ¿Podría indicar qué diplomatura, licenciatura, ingeniería o arquitectura?**

**5.¿Se ha formado en el extranjero?**

- Sí
- No

**6.En caso afirmativo, indique en qué nivel y durante cuánto tiempo:**

| | Menos de un año | De 1 a 2 años | De 2 a 3 años | Más de tres años |
|---|---|---|---|---|
| Nivel predoctoral | | | | |
| Nivel postdoctoral | | | | |
| Recibiendo formación | | | | |
| Realizando investigaciones | | | | |

**7.¿Cuántos años hace que trabaja en la Universidad de León?**

**8.Su trayectoria profesional académica, ¿se ha desarrollado siempre en la ULE?**

- Sí
- No (Indique en qué Universidades)

**9.¿Ha ejercido profesionalmente o desempeñado algún cargo público fuera de la Universidad?**

- Sí, antes de comenzar mi trayectoria académica
- Sí, interrumpí mi carrera académica durante un tiempo
- No

**10.En caso afirmativo, ¿qué profesión o cargo público ha desempeñado?**

**11.¿Cuánto tiempo transcurrió desde la lectura de su tesis hasta la obtención de una plaza de Profesor Titular de Universidad?**

**12.¿Y cuánto tiempo transcurre después hasta obtener la Cátedra?**

**13.Indique, por favor, si obtuvo su cátedra la primera vez que se presentó a la oposición o en otra ocasión posterior:**

- La primera vez

- La segunda vez
- La tercera vez
- En otras ocasiones

**14.Indique la Ley Universitaria en vigor cuando obtuvo su cátedra:**

- Anterior a la Ley General de Educación (LGE).
- La Ley General de educación (LGE).
- La Ley de Reforma Universitaria (LRU).
- La Ley de Orgánica de Universidades (LOU).

**15.A lo largo de su trayectoria profesional en la ULE, ¿ha sentido el apoyo y la motivación de las personas más próximas?**

- Sí
- No

**16.Si ha contestado afirmativamente, ¿en qué grado ha sentido ese estímulo?**

| | **Mucho** | **Bastante** | **Poco** | **Nada** |
|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** |
| Familia de origen | | | | |
| Familia propia | | | | |
| Amistades | | | | |
| Mis profesores de la facultad | | | | |
| Colegas de la ULE | | | | |
| Director/a del Departamento | | | | |
| Colegas de otras universidades | | | | |
| Personas ajenas a la Universidad | | | | |

**17.Indique por orden jerárquico de quién ha recibido más estímulos y/o ayudas para presentarse a la cátedra. (1=más estímulo y/o ayuda, 2=siguiente en importancia, etc.)**

| | **Orden de prioridad** |
|---|---|
| Familia de origen | 12 3 4 5 6 78 9 |
| Familia propia | 12 3 4 5 6 78 9 |
| Amistades | 12 3 4 5 6 78 9 |
| Mis profesores de la facultad | 12 3 4 5 6 78 9 |
| Colegas de la ULE | 12 3 4 5 6 78 9 |
| Director/a del Departamento | 12 3 4 5 6 78 9 |
| Colegas de otras universidades | 12 3 4 5 6 78 9 |
| Nadie | 12 3 4 5 6 78 9 |
| Otros/as (especificar) | 12 3 4 5 6 78 9 |

**18.¿Qué factor cree que ha sido más importante para llegar a su categoría actual? (Por favor, indique sólo uno)**

| | **Indique sólo uno** |
|---|---|
| Mi propio esfuerzo | |
| Mi inteligencia y conocimientos intelectuales | |
| La ayuda recibida | |
| La suerte | |

**19.¿Qué obstáculos considera que tiene una mujer para alcanzar o acceder a una cátedra?**

| | **Indique sólo uno** |
|---|---|
| Los mismos que un hombre | |
| No existen obstáculos | |

| | |
|---|---|
| Otros (especificar) | |

**20.¿Considera que en la ULE existe una igualdad real de oportunidades para las profesoras y los profesores en su promoción académica?**

- Sí
- No
- NS/NC

**21.En su opinión, las catedráticas en la ULE son:**

- Muchas
- Bastantes
- Acorde al total del profesorado
- Pocas
- Muy pocas

**22.¿A qué cree que se debe su respuesta anterior?**

22.1. Falta de apoyo por parte del Departamento para la promoción

- Sí
- No

22.2. Dificultades para conciliar vida laboral y familiar

- Sí
- No

22.3. No tienen currículum suficiente

- Sí
- No

22.4. Falta de ambición o interés profesional y/o personal

- Sí
- No

22.5. Existencia de dificultades para promocionar

- Sí

- No

22.6. Existencia de igualdad de oportunidades

- Sí
- No

22.7. Existencia de mecanismos patriarcales discriminatorios

- Sí
- No

**23. ¿Hay en su familia o círculo más personas que sean catedráticos/as de universidad? Indique la relación de estas personas con usted: ……..…**

**24.Desempeña o ha desempeñado algún cargo de responsabilidad en la ULE?**

- Sí
- No

**25. En caso afirmativo, indique cuál o cuáles:**

- Dirección de Departamento
- Secretaría de Departamento
- Decanato
- Vicedecanato
- Secretaría de Facultad
- Rectorado
- Vicerrectorado
- Otros (especifique cuál)

**26. Indique, por favor, si cree que las catedráticas de la ULE tienen respecto de sus homólogos varones más, igual o menos:**

| | **Más** | **Igual** | **Menos** |
|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** |
| Preparación académica | | | |
| Ambición e interés | | | |
| Dedicación | | | |
| Capacidad de decisión | | | |
| Apoyo por parte de los Departamentos | | | |
| Disponibilidad de horario | | | |
| Capacidad organizativa | | | |

**27. Indique, por favor, en la siguiente escala el grado de acuerdo o desacuerdo que usted crea conveniente para cada una de las siguientes afirmaciones:**

**Muy de acuerdo (1) De acuerdo (2) En desacuerdo (3) Muy en desacuerdo (4)**

| | **Muy de acuerdo** | **De acuerdo** | **En desacuerdo** | **Muy en desacuerdo** |
|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **5** |
| El acceso de las mujeres a puestos de representación en la ULE es cuestión de tiempo | | | | |
| Las posiciones de poder académico son fácilmente accesibles para las mujeres | | | | |
| Las mujeres han de esforzarse más que los hombres para recibir el mismo grado de reconocimiento en su campo o especialidad | | | | |
| La universidad es un espacio en el que llegar a posiciones altas es cuestión de esfuerzo | | | | |
| En la universidad se encuentra más igualdad | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| social que en otras instituciones | | | | |
| A las mujeres les falta currículum para llegar a posiciones altas en la universidad | | | | |
| La sociedad está organizada de tal forma que dificulta que las mujeres alcancen poder o prestigio en instituciones como la Universidad | | | | |
| Las profesoras, en general, no desean cargos académicos | | | | |
| Los profesores, en general, no desean cargos académicos | | | | |
| La Universidad es un campo mayoritariamente masculino en el que las profesoras están aisladas | | | | |
| Las profesoras universitarias carecen de grupos informales de poder en los que apoyarse para su promoción | | | | |

**28. ¿Cómo cree que será su futuro profesional en los próximos cinco años?**

28.1. Seguir como ahora, continuar con la docencia y la investigación en la ULE

- Si
- No

28.2. Acceder a un cargo de responsabilidad en la ULE

- Si
- No

28.3. Optar por una cátedra en otra universidad española

- Si
- No

28.4. Acceder a una estancia en una universidad extranjera

- S
- No

28.5. Desvincularme temporalmente de la ULE para el ejercicio profesional en una empresa

- Sí
- No

28.6. Desvincularme temporalmente de la ULE para dedicarme a la política

- Sí
- No

28.71. Desvincularme de la Universidad

- Sí
- No

**29. ¿Cómo cree que será el futuro del profesorado universitario?**

29.1. Sin cambios, igual que ahora

- Sí
- No

29.2. Difícil, para las mujeres

- Sí
- No

29.3. Con cambios positivos para las mujeres, mayor protagonismo y poder

- Sí
- No

29.4. Difícil para hombres y mujeres

- Sí
- No

29.5. Dependerá del trabajo de cada profesora y de cada profesor

- Sí
- No

29.6. Habrá igualdad de género

- Sí
- No

**30. ¿Recomendaría a sus hijas, o a algún familiar femenino cercano, a realizar una carrera académica hasta alcanzar la cátedra?**

- Sí
- No

**31. En caso negativo, ¿por qué? …….……**

**32. ¿Recomendaría a sus hijos, o a algún familiar masculino cercano a realizar una carrera académica hasta alcanzar la cátedra?**

- Sí
- No

**33. En caso negativo, ¿por qué? ……..**

**34. ¿Cree que ha sido alguna vez discriminada/o en su trayectoria académica por el hecho de ser mujer o de ser hombre?**

- Sí
- No
- No he sido consciente
- Otros: ……....

**35. Según datos nacionales oficiales, las mujeres están infrarrepresentadas en el cuerpo de catedráticos. Si en la ULE sucede lo mismo, ¿cree que se deberían fomentar políticas específicas de promoción (acciones positivas)? ¿Por qué?**

- Sí
- No

**36. En caso afirmativo, haga alguna sugerencia:**

**……**

**DATOS DEMOGRÁFICOS**

**37. Sexo: ……..**

**38. Edad: …….**

**39. ¿Está usted actualmente…?**

- Soltera/o
- Casada/o
- Separada/o-Divorciada/o
- Viuda/o
- Vive en pareja

**40. ¿Cuántos hijos/as tiene?**

- Ninguno
- Uno
- Dos
- Tres
- Más de tres

**41. Edad de cada una/o de las hijas/os: ……..**

**42. ¿Qué nivel educativo alcanzaron sus padres y su cónyuge?**

| | **Padre** | **Madre** | **Cónyuge** |
|---|---|---|---|
| Estudios primarios | | | |
| Estudios secundarios | | | |
| Estudios universitarios medios o equivalentes (Diplomatura, estudios superiores) | | | |
| Estudios universitarios superiores (Grado, licenciatura, ingeniería, arquitectura, máster, doctorado) | | | |

**43. Indique el número de hermanos y hermanas, incluyéndose usted**

- Nº hermanos
- Nº hermanas

**44. ¿Qué lugar ocupa? (primero, segundo, etc.)**

**45. ¿Cuántos hermanos y cuantas hermanas tienen estudios universitarios superiores?**

**46. Por favor, indique, por orden jerárquico, qué persona o personas se hacen cargo principalmente de las tareas domésticas y los cuidados de los dependientes**

**(1= todas las tareas y cuidados, 2= muchas tareas, etc.)**

| | **Orden de prioridad** |
|---|---|
| Mi pareja | 1 2 3 4 5 6 |
| Servicio doméstico | 1 2 3 4 5 6 |
| Mi pareja y yo | 1 2 3 4 5 6 |
| Me encargo personalmente | 1 2 3 4 5 6 |
| Todos los miembros de la familia | 1 2 3 4 5 6 |
| Recibo ayuda por parte de la familia (padres, suegros, etc.) | 1 2 3 4 5 6 |

**47. Indique en qué medida le ha resultado o le resulta difícil compaginar las obligaciones domésticas y/o familiares con el desempeño de su trabajo en la ULE:**

| | |
|---|---|
| Muy difícil | |
| Algo difícil | |
| Un poco difícil | |
| Nada difícil | |

**48. ¿En algún momento de su carrera profesional ha tenido que reducir su dedicación profesional por razones familiares?**

- Sí
- No

48.1. En caso afirmativo, indique cuáles:

| | |
|---|---|
| Para el cuidado de hijos/as | |
| Para el cuidado de progenitores | |
| Para el cuidado de enfermos/as | |
| Otros (especificar) | |

**49. ¿Ha tenido que interrumpir su trayectoria académica por alguna de las razones familiares anteriormente indicadas? (Excedencias, permisos sin sueldo, etc.)**

- Sí
- No

49.1. Indique cuánto tiempo:

| | |
|---|---|
| Menos de 1 año/curso académico | |
| Entre 1 y 2 años/cursos académicos | |
| Entre 2 y 3 años/cursos académicos | |
| Más de tres años/cursos académicos | |